

Lekil Kuxlejal II

Cultura, educación y sustentabilidad

Lekil Kuxlejal II

Cultura, educación y sustentabilidad

Coordinadores:

Christian F. Camacho Méndez

S. Jordán Orantes Alborez



©2020 Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 071
Asociación de Académicos e Investigadores en Educación A.C.
Historia Herencia Mexicana Editorial, S. de R.L. de C.V.

1a. Edición
ISBN: 978-607-8675-15-9

Coordinadores:
Christian F. Camacho Méndez
S. Jordán Orantes Alborez

Diseño Editorial:
Carlos Alberto Ramírez Juárez

Corrección de Estilo:
Humberto Mathus
Christian F. Camacho Méndez
Manuel Arnulfo Cañas Muñoz

Mural:
Patricia Mota Bravo

Impreso en los talleres de:
Historia Herencia Mexicana Editorial, S. de R.L. de C.V.
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México
Cel. 961 151 48 08
herenciamexicana2015@gmail.com

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, sin la autorización previa y por escrito de los autores.

Índice

1. Estrategias de aprendizaje, el idioma inglés un análisis de Argentina, Costa Rica, Panamá, Uruguay y México.
Daniel Samayoa Penagos 9
2. Local knowledge: La narrativa como herramienta para el análisis reflexivo de mi ejercicio profesional, hacia la sabiduría práctica.
Sol Yenitzzen Díaz Salinas
Christian F. Camacho Méndez 41
3. El desarrollo académico en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad 071). Una propuesta de transformación educativa intercultural a partir del Decreto de Creación en Chiapas, México
José Bastiani Gómez..... 77
4. Mejoramiento e incorporación por el progreso del país: los cursos de mejoramiento y acción social de las misiones culturales en Chiapas, 1928
Ana Karla Camacho Chacón..... 95
5. Falacias sobre el positivismo y la educación
Manuel Arnulfo Cañas Muñoz..... 121
6. Los usos de una razón desatendida
S. Jordán Orantes Alborez 141
7. Muralismo neozapatista
Christian F. Camacho Méndez..... 151

Prólogo

Lekil Kuxlejal, buen vivir en *tsotsil*, es una publicación que empezó como una compilación que albergó a diversos maestrantes y docentes investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071 (UPN 071), la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) y la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

En esta segunda versión, UPN 071 invita a sus catedráticos-investigadores e investigadores de otras universidades a publicar sus investigaciones y ensayos en la línea de educación, cultura y sustentabilidad.

La presente compilación presenta diversos artículos de investigación, entre ellos un análisis de aprendizaje del idioma inglés en Argentina, Costa Rica, Panamá, Uruguay y México por parte del Dr. Daniel Samayoá Penagos; una investigación narrativa por medio del diario docente o de clases con la finalidad de detectar un caso de estudio que permita edificar un proyecto de intervención para modificar la propia práctica, investigación producto de la tesis construida en la Maestría en Educación Básica por la alumna, y ahora maestra, Sol Yenitzen Díaz Salinas en UPN 071.

En formato de artículo se presentan resultados parciales de una investigación en el marco de la política de educación superior acerca del estado que guarda el desarrollo institucional de la UPN 071, por parte del Dr. José Bastiani Gómez; una invitada egresada de la maestría en Historia por la Universidad Autónoma de México (UNAM) que presenta una investigación histórica en torno a los cursos de mejoramiento y acción social de las misiones culturales de Chiapas en 1928; una investigación etnográfica sobre el muralismo neozapatista en los Altos de Chiapas desde su impacto cultural, escolar, histórico e identitario escrito por el Mtro. Christian F. Camacho Méndez.

El documento también contiene dos ensayos, el primero, escrito por el Mtro. Manuel Arnulfo Cañas Muñoz, consiste en una revisión sobre el positivismo en la educación mexicana y como este se ha satanizado debido a la obra de Leopoldo Zea: *El positivismo en México: nacimiento, auge y decadencia* (1968), el autor analiza, que contrario al planteamiento de Zea, el positivismo veló por la necesidad de una educación común para todas las clases sociales que conforman a una sociedad en general, y la tutela educativa del estado; el segundo, escrito por el Dr. S. Jordán Orantes Albores, es un ensayo filosófico que diserta sobre la revisión epistémica de la construcción y la reinención del hombre ante la posmodernidad.

Los coordinadores

Estrategias de aprendizaje, el idioma inglés un análisis de Argentina, Costa Rica, Panamá, Uruguay y México¹

Strategies to improve english language learning analysis of Argentina, Costa Rica, Panama, Uruguay and Mexico

Daniel Samayoa Penagos

Abstract

The English language is the mother tongue of millions of people and the most studied as a second language.

There are several studies that determine the level of competence in the language. The Education First index is considered relevant by the number of countries it includes and the representative sample it encompasses. In order to analyze the strategies that some Latin American governments have applied to improve the levels of competence in the learning of English, Argentina, Costa Rica, Panama and Uruguay have been selected, which have reflected an increase in the Education First's results 2012-2018.

The analysis was addressed from a background of implemented language policies, strategies, established programs, and assessments that apply, necessary for decision-making.

Keywords: competence, language, teaching, educational strategies.

¹ Licenciado en informática, maestría en administración, doctorado en derecho administrativo y doctorado en educación. Colaborador en UPN 071. Correo electrónico: dsamayoa.ittg.edu.mx.

Resumen

El idioma inglés es idioma materno de millones de personas y el más estudiado como segunda lengua.

Existen diversos estudios que determinan el nivel de competencia en el idioma. El índice que emite la organización Education First (Primero Educación, en español), se considera relevante por el número de países que incluye y la muestra representativa que abarca. A efectos de analizar las estrategias que algunos gobiernos latinoamericanos han aplicado para mejorar los niveles de competencia en el aprendizaje del inglés, se ha seleccionado a Argentina, Costa Rica, Panamá y Uruguay, que han reflejado incremento en los resultados del índice 2012-2018.

El análisis se abordó a partir de antecedentes de políticas lingüísticas implementadas, estrategias, programas establecidos, y evaluaciones que aplican, necesarios para toma de decisiones.

Palabras clave: Competencia, idioma, enseñanza, estrategias educativas.

Introducción

En los últimos años se ha incrementado la necesidad del aprendizaje del idioma inglés derivado del intercambio comercial, cultural, deportivo, entre otros ámbitos, que requieren de una comunicación directa y eficaz. La mayoría de las economías nacionales dependen cada vez más del comercio internacional, el idioma común requerido para estas transacciones globales es, en su mayoría, el inglés. Hay una fuerte correlación entre el dominio del inglés y numerosos indicadores relacionados con la importación y exportación, incluyendo el desempeño logístico, los documentos para exportar y el tiempo para importar, además del servicio del sector turístico, entre otros.

Es así como el idioma inglés continúa ocupando un lugar preponderante como lengua materna y como segunda lengua. Actualmente se estima que alrededor de 1,500 millones de personas hablan inglés, de los que solo 350 millones son nativos (Statista, 2019).

En este sentido, se considera importante conocer el nivel de inglés que los estudiantes de diversos países en América latina poseen en la actualidad.

Marco teórico conceptual

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, o CEFR en inglés) es un estándar europeo, utilizado internacionalmente para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua. Los niveles de aprendizaje se clasifican en A, B y C. El nivel A representa el nivel básico, el B nivel intermedio y el C nivel avanzado en el dominio de la lengua, cada nivel se subdivide a su vez en dos fases.

El índice EF EPI-s

Existen diversos datos estadísticos acerca del nivel de aprendizaje del idioma inglés en la población de un país, sin embargo, algunos de esos datos carecen de un rigor estadístico y las mediciones no se realizan de manera sistemática cada año. Es por esta razón que el Índice de Nivel de Inglés EF² para estudiantes (EF EPI-s) se considera relevante, ya que examina la adquisición de conocimientos de inglés de los estudiantes de educación secundaria y superior anualmente; la muestra representativa que aplica es bastante grande, por ejemplo, el informe EF EPI-s de 2018 evalúa los niveles de comprensión lectora y auditiva de más de 1'260.000 estudiantes matriculados en cientos de escuelas y universidades asociadas de 88 países, clasificados en 5 regiones (Europa, Asia, Latinoamérica, África y Medio Oriente). Los resultados de cada evaluación se presentan en niveles de muy bajo a nivel muy alto (EF, 2018).

Con el fin de obtener datos acerca del incremento o en su caso decremento en el nivel de aprendizaje del inglés, se analizaron los informes del año 2012 al 2018, resumiéndose en el cuadro número 1.

Tabla 1. Resumen del aprendizaje del inglés en países de América Latina 2012-2018.

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Argentina	55.78	54.43	59.02	60.26	58.4	56.51	57.58
R. Dominicana	-	-	53.66	56.71	57.24	56.31	54.97
Uruguay	53.42	51.49	49.61	50.25	51.63	51.73	53.41
Perú	50.55	49.96	51.46	52.46	49.83	50.50	49.32
Costa Rica	50.15	50.23	48.53	50.53	51.35	53.13	55.01
México	48.60	49.91	49.83	51.34	49.88	51.57	49.76
Chile	48.41	48.20	48.75	51.88	50.10	51.50	52.01
Venezuela	47.50	46.44	46.12	46.14	46.53	45.71	46.61

² Education First (EF) es una empresa de enseñanza internacional de idiomas en el extranjero; que cuenta con más de 430 escuelas en 50 países. Actualmente es la mayor empresa privada de educación a nivel mundial presente en todo el mundo.

El Salvador	47.31	45.29	43.46	45.52	43.83	45.71	47.42
Ecuador	47.19	46.90	51.05	51.67	49.13	49.42	48.52
Brasil	46.86	50.07	49.96	51.05	50.66	51.92	50.93
Guatemala	46.66	45.72	45.78	49.67	47.64	49.52	50.63
Colombia	45.07	47.07	48,54	46.54	48.41	49.97	48.90
Panamá	44.68	43.61	43.7	48.77	48.08	50.68	49.98

Fuente. Elaboración propia, EF EPI English Proficiency Index 2018

Los colores representan el nivel de cada país con respecto a conocimientos del idioma inglés, como sigue:

Alto	Nivel medio	Bajo	Muy bajo
------	-------------	------	----------

Los datos del cuadro 1 reflejan una variación en los índices de aprendizaje del idioma inglés en los países de América latina, por lo que se considera importante analizar el caso de Argentina, Costa Rica, Panamá y Uruguay, para determinar las estrategias gubernamentales que los han llevado al incremento del nivel de aprendizaje del idioma inglés y contrastarlo con los datos de México que se mantiene en un nivel bajo.

Metodología

El estudio es de carácter descriptivo y explicativo, a través de una investigación documental. En primer término, se seleccionan los países que tienen mayor variación positiva en el nivel de aprendizaje del idioma inglés y se analizan las estrategias aplicadas por las autoridades gubernamentales de cada país en materia de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero, por el período comprendido de 2012 a 2018.

A efecto de clarificar el análisis de los datos de los países seleccionados, se dividen en los apartados de antecedentes, estrategias aplicadas durante el período 2012-2018 y evaluación del aprendizaje del idioma inglés. A continuación, se presenta el análisis de los países seleccionados conforme el nivel de aprendizaje que se refleja en la tabla 1 y que se mencionan con anterioridad.

Argentina

a) Antecedentes

La Ley 1420 de Educación común de 1884 estuvo vigente hasta 2014, no contemplaba la enseñanza de lenguas extranjeras para ningún nivel de enseñanza. Sin embargo, a través de la Dirección Provincial de Educación Primaria del Gobierno de cada provincia del país regularon la enseñanza obligatoria de idiomas a partir del 2006, cuando se establece que se debe garantizar la enseñanza obligatoria de al menos un idioma extranjero en las escuelas dándole prioridad a los sectores más desfavorecidos, aunque cada jurisdicción lo fue aplicando en diferentes fechas, por ejemplo, para la Provincia de Buenos Aires, en 2008 se considera obligatorio a partir del segundo ciclo y en 2014 desde el primer ciclo de primaria. En Capital y Corrientes se enseña en primer ciclo desde 2009. En Provincia, es a partir de cuarto grado. En las escuelas públicas de Mendoza, en tanto, se enseña inglés desde séptimo grado (PUCA, 2015).

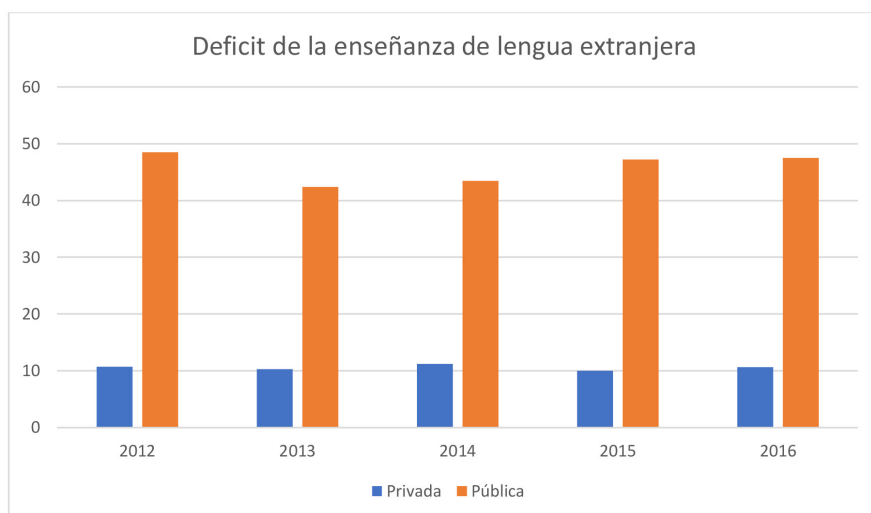
En el año 2004, el Ministerio de Educación Nacional y las veinticuatro jurisdicciones iniciaron un proceso de construcción federal de acuerdos curriculares para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria derivados de la desigualdad educativa, por lo que desarrollaron una política orientada a dar unidad al sistema mediante la identificación de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Los contenidos acordados como comunes para la transmisión escolar, en todas las escuelas de la Argentina, desde el nivel inicial hasta el nivel superior.

En este sentido, los NAP son guías para los docentes y las instituciones de educación, a fin de uniformar los contenidos a enseñar y evaluaciones a aplicar.

Respecto a los docentes, hay 323,255 profesores que dan clases en nivel secundario. Más del 20%, unos 65.000, no tiene título para enseñar en el nivel medio. La enseñanza de inglés en las escuelas es muy desigual en la Argentina.

Mientras que la mitad de los alumnos de las primarias públicas (un 52,5%) tienen idioma extranjero en el aula -el inglés es el principal-, en las privadas ese índice llega al 90%. El informe de la UCA muestra que mientras que en Capital el déficit de inglés en las escuelas primarias es del 12,2%, en el Conurbano bonaerense llega al 37,3% y en el interior del país al 49% (PUCA, 2017).

Gráfico 1. Déficit de la enseñanza de lengua extranjera en Argentina.



Fuente. Elaboración propia. Pontificia Universidad Católica Argentina (2017), Barómetro de la Deuda Social de la Infancia.

b) Estrategias gubernamentales

Hasta 2016 la enseñanza es obligatoria, conforme lo establecido en La Ley de Educación Nacional 26.206 de 2016, en el artículo 87, la enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. Sin embargo, a la fecha no se tiene una política nacional, las provincias continúan estableciendo sus normas y criterios de enseñanza, tal como se aprecia con el documento de Lenguas Adicionales de la ciudad de Buenos Aires, que forma parte del Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria, como se ha denominado a partir de la Ley 26.206 mencionada.

Es importante mencionar que el término de lenguas adicionales obligatorias no se refiere exclusivamente al inglés, aunque es el más predominante, sino que en Argentina se enseña italiano, árabe y alemán indistintamente, quedando a criterio de las escuelas y población la elección de la lengua adicional a estudiar, especialmente en la Provincia de Buenos Aires.

Para unificar los contenidos en la enseñanza de lenguas extranjeras, el Ministerio de Educación estableció Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lenguas Extranjeras para Educación Primaria y Secundaria. Contienen los principios fundamentales para sustentar la enseñanza de alemán, francés, inglés, italiano y portugués en contexto escolar (NAP, 2016).

Por otra parte, de acuerdo con datos del British Council en 2015, alrededor de 400,000 estudiantes de inglés estudian en instituciones privadas, lo que representa un 40% del total de estudiantes que tienen acceso al idioma en escuelas públicas o privadas del país.

c) Evaluación

Se realizan evaluaciones anuales denominadas Aprende. Sin embargo, no considera la evaluación de aprendizaje de idiomas, por lo que no se tiene información relevante al respecto.

Costa Rica

a) Antecedentes

El programa Costa Rica Multilingüe se declara de interés público, según decreto N° 34425-MEP-COMEX del 11 de marzo de 2008. El objetivo de este proyecto es dotar a la comunidad nacional de las competencias lingüísticas que le permitan aumentar la competitividad. Este proyecto inicia su fase de concepción a mediados de 2007. Conforme al decreto N° 34535-MEP-COMEX del 30 de mayo del 2008, Estrategia Siglo XXI constituye el ente rector en conjunto con la Presidencia de la República, Ministerio de Educación

Pública y la Coalición de Iniciativas para el Desarrollo (CINDE), entre otras instituciones de gobierno (Mendoza, 2015).

b) Estrategias gubernamentales

En el año 2016 entraron en vigor nuevos programas de inglés, con base en el MERC, para el diseño curricular, diagnóstico, elaboración de materiales y para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita de las lenguas vivas.

Contempla que los estudiantes en preescolar, I y II ciclo alcanzarán el nivel básico A1 y A2, con el cual serán capaces de comunicarse en situaciones cotidianas, con expresiones de uso muy frecuente y utilizando vocabulario y gramática básica

En III ciclo y Educación Diversificada los niños y niñas alcanzarán el nivel B1, lo cual les permitirá desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir cuando se encuentre en zonas donde se utiliza el inglés.

En educación diversificada y modalidades bilingües el estudiantado logrará el nivel B2, y podrá relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad (MEP, 2016).

En agosto de 2018, la Presidencia de la República de Costa Rica establece la Alianza para el Bilingüismo (ABi) como parte de la estrategia nacional para aumentar significativamente la cobertura de la enseñanza del inglés.

Esta alianza no solo está destinada a la enseñanza del idioma en la educación básica, sino que se amplía para educación preescolar con un aproximado de 125,000 estudiantes y para adultos y se apoya en el Instituto Nacional de Aprendizaje con el plan Estratégico Institucional 2019-2025, conforme al ABi tiene como meta capacitar a 35.000 personas en el idioma inglés, principalmente obreros, y certificar a grupos de estudiantes de

diversos programas de formación a través del Centro Cultural Costarricense Norteamericano, mediante la prueba TOEIC³ para certificar los niveles de escritura, comprensión y conversación según el Marco Común Europeo (PEI, 2019).

c) Evaluación

La primera evaluación a docentes se realizó en 2008, como base para desarrollar un programa de capacitación de Costa Rica Multilingüe. El Ministerio de Educación Pública (MEP) en 2015, establece que los docentes de inglés mejoraron de forma significativa su nivel de dominio del idioma, de acuerdo con los resultados de la prueba internacional TOEIC que se aplicó a 3.133 funcionarios en servicio con especialidad en la enseñanza de inglés. Un 59,3% de la población evaluada se ubica en las bandas más altas (C1 Usuario independiente y B2 Usuario Independiente), lo que representa un aumento del 25,6% en comparación con la medición de 2008, cuando se evaluaron 3.193 profesores. Solamente un 20,7% de los docentes que aplicaron la prueba TOEIC se ubicaron en las bandas más bajas (A1 y A2 Usuario básico). Esa población disminuyó casi un 18% en relación con 2008 (MEP, 2016).

Desde 2012 se dejaron de aplicar exámenes nacionales de inglés a estudiantes, sin embargo, se tiene planeado la implementación de pruebas de certificación del idioma inglés, matriculados para las pruebas de bachillerato en el período 2019-2022 alcanzando un aproximado de 180 mil en total al 2022.

³ Test of English for International Communication (TOEIC), (Examen de inglés para la comunicación internacional en español) es un examen de inglés para profesionales que no tienen ese idioma como lengua materna. Mide las capacidades y competencias de los trabajadores en su entorno laboral.

Panamá

d) Antecedentes

El 14 de enero del 2003, la Asamblea Legislativa decreta la Ley No. 2 que establece la enseñanza obligatoria del idioma inglés en los centros educativos oficiales y particulares del primer y segundo nivel de enseñanza y dicta otras disposiciones relativas.

e) Estrategias gubernamentales

Como una estrategia nacional con el objetivo de que la población tenga acceso a ocupar las mejores plazas de trabajo que se presentan con el rápido crecimiento económico del país, se creó el programa “Panamá Bilingüe” (2014-2019). El programa está orientado a la implementación de nuevos componentes de formación y capacitación, mejorar la metodología, actualizar técnicas y estrategias de enseñanza, mediante la asistencia técnica y cooperación internacional.

El 10 de mayo de 2017, se crea de manera oficial a través de la Ley No. 18 el Programa Panamá Bilingüe para implementar la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua en los centros educativos oficiales. Asimismo, se crea la Dirección Nacional de Enseñanza de Lengua Extranjera adscrita al Ministerio de Educación y un Comité Consultivo integrado por especialistas en el área del idioma inglés.

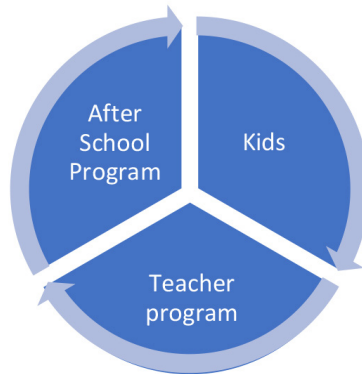
A fin de cumplir con el programa, se han desarrollado entre otras, las siguientes acciones:

- Capacitación continua del personal docente.
- Materiales didácticos para la enseñanza del idioma inglés, en los centros educativos de primer y segundo nivel de enseñanza.
- Mejorar las competencias y habilidades de los docentes en la

enseñanza del idioma inglés como segundo idioma, al incorporar tendencias y estrategias educativas innovadoras.

- Mejorar la calidad de vida de la población panameña a través de la educación bilingüe.

Figura 1. Componentes del Programa Panamá Bilingüe.

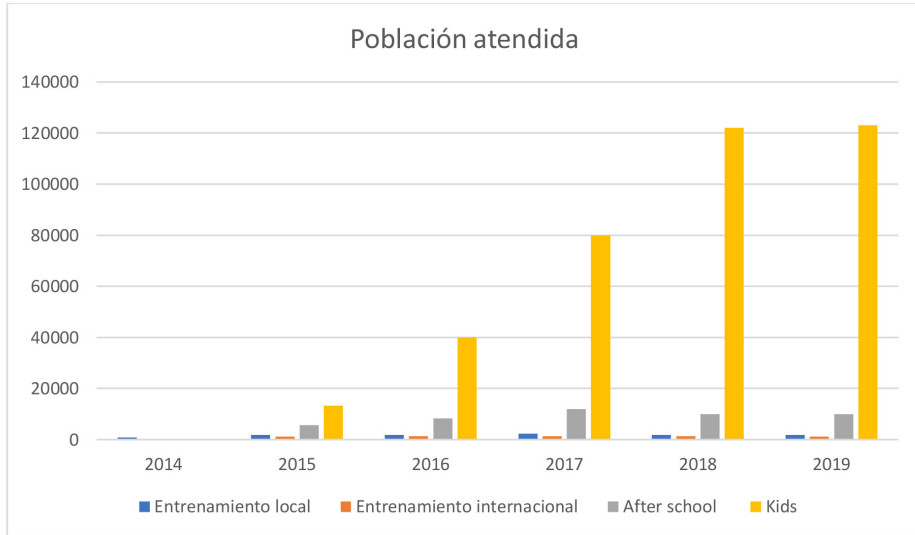


Fuente. Elaboración propia. Ministerio de Educación del Gobierno de la República de Panamá (2016)

Como se observa en la Figura 1 el programa cuenta con tres componentes:

- Kids, para niños llama que cursan el pre-kínder hasta el sexto grado; tiene como propósito que estos participen de 10 periodos de clases semanalmente impartidas en el idioma inglés.
- After school, para educación media, brindando clases de inglés fuera del horario de clases en centros especializados. Consiste en clases de inglés a los estudiantes en horarios extendidos abarcando desde el séptimo grado hasta el undécimo grado (secundaria).
- International Teacher Training, para maestros por 16 semanas y docentes en el sistema por ocho semanas con el objetivo de afianzar sus metodologías de enseñanza en 5 países de habla inglesa, como son Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Escocia y Barbados.

Gráfico 2. Población atendida conforme al Programa Panamá Bilingüe 2014-2019.



Fuente. Elaboración propia. Programa Panamá Bilingüe del Ministerio de Educación del Gobierno de la República de Panamá (2018).

a) Evaluación

El Ministerio de educación aplicó en 2017 las primeras evaluaciones a los diferentes componentes, examen aplicado fue el TOEFL Primary.⁴ Los resultados fueron favorables, 42% de 6 mil estudiantes de nivel primario de 36 centros educativos que fueron evaluados como parte del programa Kids Program mostró habilidades de nivel intermedio en el manejo del inglés.

En el nivel secundario, a través del After School Program, se aplicaron otras 6 mil pruebas, las que arrojaron una mejoría de cinco puntos en comparación con las evaluaciones que se habían tomado a los alumnos antes de ser parte del programa.

⁴ TOEFL es Test of English as a Foreign Language (Examen de inglés como lengua extranjera) es una prueba estandarizada de dominio del idioma inglés, específicamente orientada a hablantes no nativo. El TOEFL Primary mide el nivel de inglés alcanzado por alumnos de educación básica a partir de los 8 años. Es una herramienta que aporta información importante acerca de las habilidades del alumno para orientar los programas de inglés hacia los estándares internacionales y para logros futuros.

En el caso de los docentes que participan en el programa International Teacher Program, reciben una prueba para ingresar, una prueba inicial por parte de la universidad a la que asisten y una prueba al finalizar.

El proceso de certificación de docentes de Panamá Bilingüe, conforme al Ministerio de Educación, se medirá a partir de 2019 con una prueba estándar internacional, para evaluar los avances del programa.

Uruguay

a) Antecedentes

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es un el órgano autónomo creado por la Ley 15.739 el 28 de marzo de 1985, entre sus atribuciones se encuentra la creación de políticas lingüísticas.

Desde 2001 el Ministerio de Educación a través del Departamento de Segundas Lenguas maneja programas de Inmersión Parcial, y en 2006 implementaron el Programa por Contenidos Curriculares, a finales de 2012 se implementó el Programa Ceibal en Inglés, que permite dictar clases con docentes remotos a través de videoconferencia (Mendoza, 2015).

b) Estrategias gubernamentales

La Ley Presupuestal 2011-2015 establece que todos los niños y adolescentes desarrollen niveles avanzados del uso del español oral y escrito y aprendan dos lenguas extranjeras (Ley presupuestal, p.39)

En el período 2012-2013 el objetivo fue universalizar la enseñanza de una L2 en todas las Escuelas de Tiempo Completo y Tiempo Extendido. En marzo 2014 se logró el objetivo.

En 2017, la ANEP propuso un nuevo programa de Políticas lingüísticas con el objetivo de ampliar la cobertura en la oferta de lenguas extranjeras y

promover su universalización desde Educación Primaria, asegurar la calidad educativa y garantizar un nivel B2, de acuerdo con el MECR, al finalizar la enseñanza obligatoria.

c) Evaluación

Desde 2014 y de manera anual se realizan evaluaciones de tercer al sexto grado de primaria, la particularidad de las evaluaciones es que a diferencia de otros países que realizan sus propios instrumentos evaluativos, en Uruguay se realizaron convenios con British Council a fin de que los exámenes que se apliquen sean los instrumentos oficiales de Cambridge, se aplica el examen APTIS⁵. Un instituto evaluador independiente y reconocido internacionalmente, lo que da un valor agregado a los resultados obtenidos.

Los resultados de 6° año de Educación Primaria muestran que el 79.5 % alcanza un nivel A2 o más en la prueba de comprensión lectora y auditiva. El 65.9 % de los estudiantes alcanzaron un nivel A2 o más. El problema detectado es en la producción escrita, apenas el 3 % alcanza un nivel A2 o más. En 2017 se aplicó por primera vez al primer y segundo nivel de secundaria, y aunque conforme a los datos se establece que no constituyen una muestra representativa de los estudiantes debido a la baja tasa de participación. El 82 % de los estudiantes de 1° de Media alcanzaron un nivel A2 o más en comprensión lectora, en tanto un 75 % alcanzó este nivel en la prueba auditiva. En el caso de los estudiantes de 2° año de Media, un 89 % de ellos alcanzaron un nivel A2 o más y un 80 % lo logró en la prueba auditiva (Ceibal, 2017).

Asimismo, en 2016 se implementó un Sistema de Evaluación de Aprendizaje, dirigido a aplicar evaluaciones formativas en línea, para que los docentes puedan tomar las decisiones necesarias para mejorar el aprendizaje de los alumnos durante el período escolar.

⁵ APTIS, es un examen de Cambridge que puede utilizarse para certificar el nivel de inglés A2-B1-B2-C en las cuatro competencias lingüísticas (comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita) combinándolas con una prueba de gramática y vocabulario.

Por su parte, los docentes son evaluados a través de exámenes Cambridge para docentes de educación básica.

México

a) Antecedentes

La enseñanza del idioma inglés se estableció como obligatoria en secundaria desde 1993, pero con la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), que arrancó en 2009, se incluyó desde preescolar. La Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Acuerdo 592 establece la Articulación de la Educación Básica, publicado el 19 de agosto de 2011, y determina en el perfil de egreso del alumno, que éste poseerá herramientas básicas para comunicarse en inglés.

La SEP puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) elaborados a partir de la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales. A pesar de que conforme al Artículo 3°. Constitucional, la Ley General de Educación y el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció como objetivo principal del Programa Sectorial de Educación (Prosedu) elevar la calidad de la educación para mejorar el nivel de logro educativo, tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional (Mendoza, 2015).

La SEP a través del Acuerdo 592 estipula la Articulación de la Educación Básica, publicado el 19 de agosto de 2011, y determina en el perfil de egreso del alumno, que éste poseerá herramientas básicas para comunicarse en inglés. También señala que la SEP y las autoridades educativas locales acordaron la generalización gradual de la Asignatura Segunda Lengua: inglés

en todas las escuelas de educación básica, en un periodo máximo de siete años, para concluir el proceso en el año 2018

Con base en el MERC, la SEP elaboró un conjunto de estándares nacionales de lenguas extranjeras y produjo el Certificado Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) para mostrar las equivalencias entre ambos grupos de normas. Las normas CENNI se han utilizado para establecer los niveles mínimos que los estudiantes deben llegar después de completar cada ciclo del PNIEB.

Se creó un plan de estudios en 2012 para las escuelas normales, los objetivos para las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria establecen que los maestros egresarán con un nivel B2. Para el caso de la Educación preescolar y primaria intercultural bilingüe el nivel esperado es únicamente A2.

En el año 2014, la SEP cambió el PNIEB por un esquema que busca fortalecer la calidad de la educación básica en lectura, escritura y matemáticas, que se denomina Programa de Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Básica (PFCEB). De acuerdo con el anteproyecto de Reglas de Operación del PFCEB 2014, el programa tiene 4 metas específicas. Una consiste en apoyar a las autoridades educativas locales para que puedan instrumentar la enseñanza de una segunda lengua (inglés) en las escuelas públicas de educación básica, en los términos que establece el PNIEB (Mendoza, 2015).

b) Estrategias gubernamentales

El 20 de julio de 2016 la SEP presentó un nuevo modelo educativo y propuesta curricular que entró en vigor en el Ciclo Escolar 2018-2019. La propuesta curricular detalla cada uno de los puntos anteriores y se compone por tres ejes, el primero establece: Enseñanza de aprendizajes clave: La formación educativa estará dirigida en temas como el lenguaje y la comunicación, en el que se hará énfasis en aprender inglés desde el tercer año de preescolar,

primaria, secundaria, bachillerato tecnológico y en la formación profesional técnica en educación media superior, los propósitos: 1) Adquirir las habilidades, los conocimientos, las actitudes y los valores necesarios para participar en prácticas sociales de lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés; 2) Utilizar el lenguaje para organizar el pensamiento y el discurso; analizar y resolver problemas y acceder a diferentes expresiones culturales, propias y de otros países; 3) Reconocer el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y de los valores culturales; 4) Desarrollar una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo (SEP, 2016).

Como se observa, este eje incluye no sólo el aprendizaje del español, sino también la obligatoriedad del idioma inglés. La propuesta es muy interesante, sin embargo, también resulta ambiciosa y deberá establecerse a largo plazo, en virtud de que las escuelas en los niveles preescolar y primaria son numerosas, alrededor de 250,000 en todo el país, y no existe la capacidad necesaria de docentes de inglés para que puedan cubrir a un corto o mediano plazo la demanda que se requerirá para impartir las clases, según el Censo de escuelas, docentes y alumnos, los maestros de inglés llegan a un porcentaje de escuelas nivel preescolar en un 5%, primaria 10% y secundaria 49%, cubriendo únicamente un 14% del total de necesidad en educación básica, siendo un total de 308, 826 el déficit de docentes para este nivel, sin considerar bachilleratos técnicos y educación superior (SEP, 2014).

El 11 de marzo de 2019, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Anexo del Acuerdo número 09/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2019, publicado el 5 de marzo de 2019. Este acuerdo tiene como objetivo primordial fortalecer a las escuelas públicas de nivel preescolar, primarias regulares, secundarias generales y técnicas, focalizadas y/o seleccionadas, para impartir una lengua extranjera (inglés).

Para esto, los Estados solicitarán los recursos para que a través de sus centros reciban el apoyo presupuestal requerido para el pago de asesores

del idioma, no se establece el porcentaje de cobertura que se obtendrá ni a cuantos alumnos cubrirá este programa.

Asimismo, la SEP trabaja en la implementación de una plataforma tecnológica para apoyar a la enseñanza del idioma, sin docentes especializados en inglés.

c) **Evaluación**

No se han realizado evaluaciones formales derivados del PNIB. Sin embargo, la SEP elaboró un instrumento de medición denominado Certificación Nacional de Nivel de Idioma, o CENNI, que es el marco nacional de referencia para la evaluación y certificación de idiomas, con un esquema que permite valorar los conocimientos, habilidades y competencias comunicativas basados en el MERC y con 12 niveles. La evaluación es de carácter voluntario y sirve para acreditar el dominio del inglés para ocupar puestos de trabajo, entre otros. No se tienen datos estadísticos del número de estudiantes y docentes que han acreditado el examen CENNI ni de los niveles de dominio que poseen.

La organización civil “Mexicanos Primero” aplicó el Examen del Uso y Comprensión del Idioma Inglés, elaborado por la organización y aprobado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), a más de 4 mil estudiantes del primer año de bachillerato en 11 entidades del país.

De los datos obtenidos en dicha evaluación, en 2015, se dio a conocer el informe “Sorry. El aprendizaje del Inglés en México”, encontrándose entre otros datos: Que aunque el idioma sí se estableció como materia y aparece en las boletas de calificaciones nadie supervisa sus avances, como resultado, a pesar de que es obligatorio, el 97% de los adolescentes mexicanos llega a la preparatoria sin poder comunicarse en este idioma y no comprende expresiones básicas del mismo. Sólo tres de cada 100 estudiantes de preparatoria tienen el nivel esperado por el PNIEB, 13% comprende el idioma al nivel de un niño

de cuarto grado de primaria y cinco por ciento como lo haría uno de primero de secundaria. Además, ocho de cada 10 estudiantes evaluados no pueden leer en este idioma, no lo entienden cuando lo escuchan, no tienen vocabulario suficiente ni comprenden su gramática para formular expresiones y tampoco lo utilizan con naturalidad. 53% de estudiantes que obtuvo 9 en su boleta de calificaciones, mostró un desconocimiento completo del idioma. Respecto a los docentes, el presupuesto que se entrega a los estados para capacitar y certificar a sus maestros de inglés se gasta en la compra de libros de textos y consultorías. 86% de las escuelas no tiene maestro de inglés, 52% de los maestros no alcanzó el nivel B1, uno de cada cuatro docentes sólo alcanzó el nivel A1, que es lo que se esperaría para un alumno de 4° de Primaria y 12% el nivel A2, lo esperado para un alumno de 1° de secundaria, mientras que uno de cada siete maestros de inglés desconoce totalmente el idioma (Del Campo, 2014).

Resultados

Del análisis a los puntos principales de cada uno de los países, es posible considerar los siguientes aspectos:

- a) Argentina es el único país de América Latina que se encuentra considerado con un nivel de inglés alto, a pesar de que no tiene una política nacional establecida para la enseñanza de idiomas y una evaluación que contemple el nivel de inglés de estudiantes y/o docentes.

Sin embargo, si considera obligatoria la enseñanza de lenguas extranjeras y han establecido normas y criterios para la enseñanza de idiomas que sirven como guía general para los docentes de idiomas del país. Asimismo, tienen una tradición de relaciones interculturales y conviven con otros idiomas que a su vez se enseñan de manera opcional en las escuelas públicas de nivel primaria y secundaria.

Asimismo, una gran cantidad de la población estudiantil se encuentra tomando clases en instituciones particulares, tal como lo indica Education First, en su evaluación del país.

- b) Costa Rica pasó de 50.15 a 55.01 puntos, que corresponde de un nivel bajo a un nivel medio en 7 años. La forma en que el país abordó a un inicio la enseñanza del idioma inglés fue atípica, debido a que el gobierno realizó una alianza con la iniciativa privada y crearon la fundación Costa Rica Multilingüe, a través de la que se realizaron diagnósticos, planes, programas y evaluaciones a docentes y alumnos.

Posteriormente, se frenó el proceso y dejaron de hacerse evaluaciones durante unos años. Sin embargo, a pesar de eso, solamente se refleja un retroceso en el nivel alcanzado en 2014, y de 2015 a 2018 se ha dado un incremento sostenido en el nivel de dominio del inglés.

Por otra parte, en 2018, el Presidente de la República de Costa Rica, decide impulsar una política nacional que integre a la enseñanza obligatoria del inglés desde la educación preescolar, y sobre todo se considera primordial para el crecimiento económico de la población en general.

Este último aspecto, es un parteaguas en las directrices económicas y sociales para el desarrollo de la política nacional, el diagnóstico

relativo a que la población requiere del dominio del idioma inglés para obtener mejores empleos y mayores oportunidades de crecimiento permite encaminar a la nación hacia el bilingüismo como un medio de bienestar económico. En este sentido, las instituciones vinculadas a la capacitación y adiestramiento de obreros y oficios diversos, se propone objetivos de aprendizaje del inglés para el empleo.

c) Panamá

En los años recientes, Panamá ha impulsado una política de bilingüismo y ya no sólo la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El bilingüismo implica la convivencia de dos lenguas al mismo tiempo y en el mismo nivel. Para lograr este fin, elevaron a rango constitucional el programa de Panamá Bilingüe, apoyados en una estructura oficial y con el apoyo de expertos en lingüística. Además de convenios con instituciones extranjeras para realizar aprendizaje de inmersión en el idioma que resulta de gran beneficio para los docentes seleccionados, puesto que este método es sumamente efectivo al poner en contacto directo al sujeto frente al uso constante del idioma y permite su perfeccionamiento.

El programa bilingüe consta de tres ejes fundamentales. Principalmente enfocado a la educación inicial, preescolar y primaria, que ha sido el nivel en que se ha incrementado drásticamente el número de estudiantes, y en el nivel secundario, además de la capacitación de los docentes.

Las evaluaciones que han aplicado han generado resultados positivos y mejoras en los niveles de aprendizaje.

d) Uruguay

Los programas de idiomas que tienen implementados datan de varios años atrás. A diferencia de otros países no los han abandonado o sustituido por otros, lo que ha permitido una solidez y crecimiento continuo.

La enseñanza del inglés ha tomado especial relevancia, tienen diferentes formas de abordar el aprendizaje, por lo que no se limita a un solo método, sino que las escuelas y docentes pueden adaptar o aplicar alguno de ellos.

Respecto a la evaluación, es muy importante que se apliquen los instrumentos de un organismo independiente y a través de evaluadores

que no forman parte de la estructura educativa del país, por lo que se considera que los resultados que han arrojado las evaluaciones más recientes son relevantes y reflejan un avance en el nivel de competencia lingüística del idioma inglés.

Derivado de esos resultados, la Administración Nacional de Educación Pública, en 2017 presentó un nuevo programa para ampliar los niveles de competencia para estudiantes de secundaria hasta un nivel B2 (intermedio), puesto que más del 80% de los estudiantes de primaria que tomaron la evaluación, obtuvieron un nivel A2 que es el nivel básico.

e) México

México desde las primeras mediciones de nivel de inglés del índice EF ha ocupado un nivel bajo, a poco más de dos puntos del nivel considerado como muy bajo.

A pesar de que la enseñanza del inglés se considera obligatoria desde 1993, durante las siguientes dos décadas no se realizaron programas nacionales para impulsar el aprendizaje del idioma. Es hasta 2011 que se determina realizar una articulación de la enseñanza a nivel básico y una de las directrices importantes es la enseñanza del idioma inglés en educación primaria y secundaria, a través del Programa Nacional de Inglés. Sin embargo, este programa se quedó en fase piloto, por lo que no pudo implementarse y crecer como había sido el planteamiento inicial.

En 2014 se establece como directriz el fortalecimiento de diferentes conocimientos, entre los que se encuentra el aprendizaje del inglés. Sin embargo, tampoco se desarrolló este programa de manera nacional, sino que fueron los estados de la República los que se encargaron de la operación del programa.

En 2016 se plantea una reforma educativa que considera como eje fundamental para el desarrollo del país el aprendizaje del idioma inglés, por lo que se incluye la enseñanza del idioma inglés como obligatoria a partir del nivel preescolar, primaria, secundaria y bachillerato técnico. La reforma entra en vigor a partir de 2018, no se tiene el número de escuelas en las que ya se está enseñando la lengua extranjera. El sistema sigue siendo el mismo, descentralizado hacia los estados y a través de programas temporales.

Conclusiones

El índice EF-EPIs es sumamente importante para medir y comparar el nivel de competencia en el idioma inglés, de los habitantes de un país. El estudio se realiza anualmente, cada año se incluyen nuevos países alrededor el mundo y el tamaño de la muestra a la que aplican las evaluaciones es bastante grande, características que dan relevancia y validez a los resultados obtenidos.

El índice clasifica los niveles de competencia en muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto. América Latina se ha caracterizado por tener un bajo dominio del idioma inglés, en comparación con otras regiones del mundo. La mayoría de los países que conforman este grupo se encuentran en un nivel bajo o muy bajo. En los últimos años, algunos países han incrementado su competencia, como Costa Rica que ha pasado de un nivel bajo a un nivel medio, o Argentina que es el único país latinoamericano que se encuentra considerado en un nivel alto.

A efecto de determinar las estrategias gubernamentales que han generado el incremento en el índice del nivel de dominio del idioma inglés, se analizaron los cuatro países en los que se presentaron resultados positivos.

Los países seleccionados fueron Argentina, Colombia, Panamá y Uruguay. Asimismo, con el fin de realizar una comparación que arroje datos valiosos para el estudio y análisis interno, se consideró a México, país con mayor población en la región y cuya importancia en América Latina es innegable.

Costa Rica y Panamá han convergido en una misma estrategia a partir del 2018, hacer a sus países bilingües. Costa Rica inició con un proyecto de multilingüismo, después de algunos años han considerado que el inglés es primordial, por lo que han cambiado su política lingüística y la enfocan al bilingüismo.

Costa Rica y Panamá han abordado el aprendizaje del inglés desde el punto de vista de mejorar las competencias laborales de su población. El diagnóstico que realizaron para implementar su política lingüística reflejó que el aprendizaje del idioma contribuirá directamente en una mejora económica, al acceder a mejores oportunidades laborales y cumplir con los perfiles de puestos que las empresas extranjeras que invierten en el país, así como participar en el sector turístico de su país.

En este sentido. Ambos países han planteado estrategias similares dirigidas al planteamiento de programas de enseñanza dirigida a estudiantes de nivel preescolar y hasta secundaria. Costa Rica ha implementado además una estrategia para involucrar a los obreros en la adquisición de competencias laborales, entre las que se encuentra principalmente el aprendizaje del inglés a un nivel intermedio.

Por su parte, México y Argentina son los únicos países que no tienen una política lingüística nacional establecida, en ambos países la enseñanza del idioma inglés se ha considerado obligatorio. Sin embargo, los resultados son muy distintos. México no ha reflejado avances en el nivel de competencia, mientras que Argentina está desde hace años ocupando un nivel alto.

La estrategia de Argentina se ha mantenido durante años y es muy simple, a través de especificar contenidos acordados como comunes para la transmisión escolar de conocimientos y habilidades en todo el país, aunque como lo indica el Barómetro de la Deuda Social de la Infancia de la Pontificia Universidad Católica de Argentina, existe una gran desigualdad en el momento en que se inician las clases obligatorias en educación básica. En México es en 2011 cuando se realiza una labor de articulación básica de contenidos, aunque no ha existido una estrategia clara; en 2014 se cambió el programa y en 2018 se realizó una nueva reforma educativa. Estos cambios han generado una falta de seguimiento y diagnóstico que permita determinar claramente los cursos de acción para mejorar la competencia lingüística de la lengua extranjera.

Uruguay y Argentina tienen en común la diversidad lingüística que poseen, en Argentina concurren diversas lenguas extranjeras que se enseñan conforme a los requerimientos de la población; por su parte, Uruguay también tiene diversas lenguas extranjeras que se enseñan como una segunda lengua en sus centros educativos y que también son ofertados a la población.

Al igual que Argentina, la estrategia de Uruguay ha sido implementar diversos programas para facilitar el aprendizaje de las lenguas y que pueden ser seleccionadas por cada escuela conforme a sus requerimientos.

Con respecto a los programas de inglés, los países han considerado el MERC, instrumento que, a pesar de ser realizado para países europeos, ha sido adoptado en todo el mundo como una guía de los conocimientos que deben poseer los aprendientes de un idioma conforme a niveles de competencia específicos.

Con relación a las evaluaciones, los países se han apoyado en organismos internacionales, especialmente Cambridge, que es un organismo evaluador y certificador reconocido internacionalmente.

Argentina y México no realizan evaluaciones nacionales. México elaboró el CENNI, una evaluación propia que fue supervisado por Cambridge y corresponde a los niveles y contenidos del Programa Nacional de Inglés, las evaluaciones efectuadas por Mexicanos Primero presentan un panorama desalentador del nivel de competencia de estudiantes y de docentes, al establecer que hay maestros de inglés que no tienen título y además ni siquiera tienen un nivel intermedio del idioma.

Costa Rica es el único país evaluado que aplica el TOEIC y que es exclusivo para la competencia comunicativa y enfocado a las competencias profesionales y laborales, este examen es aplicado directamente por Cambridge, lo que le otorga una mayor certeza a los resultados obtenidos por la independencia de los aplicadores. Para estudiantes de nivel básico, desde 2012 no han aplicado evaluaciones, aunque están en proceso de realizarlas.

Recientemente, Panamá ha aplicado exámenes TOEFL Primary. Aplicados por Cambridge. Los resultados obtenidos han sido positivos y reflejan un avance en el aprendizaje de los estudiantes de nivel básico.

Uruguay aplica el examen APTIS Junior de Cambridge, para adolescentes de 13 a 17 años y para los docentes aplican un examen para docentes de nivel primaria.

Con relación a la cobertura de la enseñanza del idioma inglés, ningún país ha logrado cumplir con impartir clases en los niveles y al total de su población estudiantil que debe recibir clases en forma obligatoria.

Finalmente, es necesario establecer que la obligatoriedad de la enseñanza del inglés, tomando en cuenta las leyes de educación cada país en América Latina, esta sea un aspecto primordial en el desarrollo de las políticas lingüísticas en las estrategias globalizadoras en las competencias de los alumnos. Lo más importante ha sido la continuidad que algunos países han tenido en aplicación de sus estrategias y la continuidad de la misma. Asimismo, se considera que tener las competencias en inglés permitirá tener acceso a mejores oportunidades.

Referencias

Diario Oficial de la Federación (2019). ACUERDO número 09/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2019, Diario Oficial de la Federación del 05 de marzo de 2019, Secretaría de Gobernación, México, D.F., 2019

Ministerio de Educación de Costa Rica (2018). Alianza para el Bilingüismo 2018, Recuperado de <https://www.mep.go.cr/noticias/gobierno-declara-ensenanza-ingles-como-prioridad-nacional>

ANEP (2017). Documento de políticas lingüísticas 2017. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicacionesdirecciones/Politicasylinguisticas/documentos/documento%20de%20politicas%20linguisticas2017.pdf>

Secretaría de Gobernación (2019). Anexo del Acuerdo número 09/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2019, publicado el 5 de marzo de 2019. México, D.F. Diario Oficial de la Federación del 11 de marzo de 2019

Asamblea Legislativa de la República de Panamá (2003). Ley No. 2 Que establece la enseñanza obligatoria del idioma inglés en los centros educativos oficiales y particulares del primer y segundo nivel de enseñanza y dicta otras disposiciones, Gaceta oficial No. 24720 del 16 de enero de 2003. Recuperado en http://www.unachi.ac.pa/assets/descargas/vic_academica/2-de-2003-jan-16-2003.pdf

Asamblea Legislativa de la República de Panamá (2017). Ley No. 18 Que crea el programa Panamá Bilingüe y dicta otra disposición, Gaceta oficial digital No. 28275-B del 10 de mayo de 2017. Recuperado de https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/28275_B/GacetaNo_28275b_20170510.pdf

- British Council** (2015). English in Argentina: An examination of policy, perceptions and influencing factors. Recuperado de https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america_research/English%20in%20Argentina.pdf.
- Ceibal** (2017). Resultados de la prueba adaptativa de inglés 2017, Uruguay. Recuperado de: <https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/resultados-de-la-prueba-adaptativa-de-ingles-2017>
- Consejo Directivo Central** (2010). Orientaciones de políticas educativas del consejo de educación inicial y primaria, quinquenio 2010-2014. Montevideo: Ministerio de Uruguay. Recuperado de http://www.cep.edu.uy/archivos/Materiales_Educativos/opeceip.pdf.
- Congreso de la Nación Argentina**. Ley de Educación Nacional 26.206. Recuperado de <https://www.fmmeduccion.com.ar/ley-de-educacion-nacional-26026/>
- Concejo Nacional de Educación de la Nación Argentina**. Ley 1420 de Educación común y su Reglamentación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002646.pdf>
- Cronquist K, Fiszbein A**. El aprendizaje del inglés en América Latina, el Diálogo Liderazgo para las Américas, Ed. Pearson, E.U.
- Del Campo, M.** (2015). Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México, México, D.F. Recuperado en www.mexicanosprimero.org
- Dirección Provincial de Educación Primaria**. La enseñanza de inglés en el primer ciclo de la escuela primaria, Provincia de Argentina. Recuperado de http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/la_ensenanza_de_ingles_en_el_primer_ciclo_de_la_ep.pdf
- Dirección General de Desarrollo Curricular** (2010). Asignatura Estatal: Lengua Adicional Inglés, Fundamentos curriculares, Programa Nacional de Inglés en Educación básica. México, D.F.: SEP

- EF, EPI English Proficiency Index** (2018). Recuperado de <https://www.ef.com.mx/epi/>
- EF, EPI English Proficiency Index** (2017). Recuperado de: <https://www.ef.com/~/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-english.pdf>
- EF, English Proficiency Index** (2016). Recuperado de: <https://www.theewf.org/issues/article/ef-epi-ef-english-proficiency-index>
- EF, English Proficiency Index** (2015). Recuperado de: <https://mb.cision.com/Public/1837/9858915/8e38aba00ef22b4d.pdf>
- EF, English Proficiency Index** (2014). Recuperado de: <https://www.ef.com.pe/sitecore/~/~/media/centralefcom/epi/v4/downloads/fact-sheets/ef-epi-country-fact-sheet-v4-ec-en.pdf>
- EF, English Proficiency Index** (2013). Recuperado de: <https://www.ef.com/~/~/media/efcom/epi/2014/full-reports/ef-epi-2013-report-master.pdf>
- EF, English Proficiency Index** (2012) . Recuperado de: <http://www.kernvakengels.nl/english-in-54-countries.pdf>
- Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa de la ciudad de Buenos Aires** (2014). Lenguas Adicionales ciclo 2014-2020. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/capitulo-16.pdf>
- Mendoza, M.** (2015). Políticas públicas educativas para la enseñanza del Idioma Inglés como segunda lengua, breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, sección estudios e investigaciones, Argentina, año 6, No. 8, pp.123-135. Recuperado de: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/8/art2.pdf>
- Ministerio de Educación Pública** (2016). Nuevos programas de estudio de inglés, República de Costa Rica. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-presenta-nuevos-programas-estudio-ingles>

- Ministerio de Educación** (2016). Docentes de inglés mejoran nivel de dominio del idioma. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/noticias/docentes-ingles-mejoran-nivel-dominio-idioma>
- Ministerio de Educación Presidencia de la Nación República de Argentina** (2016). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Lenguas Extranjeras. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/132577/nap-lenguas-extranjeras-educacion-primaria-y-secundaria>
- Instituto Nacional de Aprendizaje, Unidad de Planificación y Evaluación, República de Costa Rica** (2019). Plan Estratégico Institucional- Recuperado de: http://www.ina.ac.cr/PEI_2019.pdf
- Pontificia Universidad Católica Argentina** (2017). Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Recuperado de: <http://uca.edu.ar/es/observatorio-de-la-deuda-social-argentina>
- Programa Panamá Bilingüe del Ministerio de Educación del Gobierno de la República de Panamá.** Recuperado de: <http://www.panamabilingue.com/es/>
- SEP** (2014). Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial. Recuperado de: <http://www.censo.sep.gob.mx/>
- SEP** (2016). El modelo educativo 2016, El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/118382/El_Modelo_Educativo_2016.pdf
- Statista.** Portal de las estadísticas sección sociedad, educación y ciencia, 04 de abril de 2019. Recuperado de: <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>
- Presidencia de la República de los Estados Unidos Mexicanos** (2013). Proyecto de Decreto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2014, México: SHCP.

Local knowledge: la narrativa como herramienta para el análisis reflexivo de mi ejercicio profesional, hacia la sabiduría práctica

Local knowledge: the narrative tool for the reflective analysis of my professional exercise, towards practical wisdom

Sol Yenitzzen Díaz Salinas⁶
Christian F. Camacho Méndez⁷

Abstract

The present academic work is the product of a reflexive process and the detection of *habitus* and dilemmas extracted from a teaching journal where I described the day to day of my professional practice, this qualitative research uses personal documents as sources of information where the narrative is presented as a powerful methodological tool that allows to take the profession of the teacher to the path of the teacher researcher until the construction of a specific case extracted from the need to improve my teaching practice.

In addition to the class diary, the autobiography is presented as a source of information that confronts the teacher with a series of current and past experiences that immerses him in a process of transformation in which he ceases to be a regular teacher, becoming a teacher researcher which practice is the object of study, the performance of this double role *inside-outside* by the teacher is the main characteristic of this research.

⁶ Licenciada en Nutriología por la UNICACH y Maestra en Educación Básica por la UPN 071, docente de activa en nivel secundarias técnicas.

⁷ Licenciado en Historia por la 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 programa PNPC – CONACYT. Autor de diversos libros, capítulos de libros y artículos de revistas en materia de música, historia y sustentabilidad. Coordinador de la Licenciatura en Psicología Educativa en UPN 071.

The crossing of information obtained from the teacher's documents and the transformation process that he lives from this situation, propitiates the formation of a thoughtful, critical and conscious teacher that concludes with a proposal to improve the professional practice, lands in a series of didactic sequences, with a position of inquiry by the teacher and the conviction that this proposal is just the beginning of a cycle of continuous improvement.

Key words: Reflection, habitus, dilemmas, teaching journal, autobiography, narrative.

Resumen

El presente trabajo académico es producto de un proceso reflexivo y la detección de *habitus* y dilemas extraídos de un diario docente donde se describe el día a día de en el ejercicio profesional del profesor, esta investigación de corte cualitativo emplea como fuentes de información documentos personales en donde la narrativa se presenta como una poderosa herramienta metodológica que permite llevar el oficio del catedrático al camino del docente investigador hasta la construcción de un caso concreto extraído de la necesidad de mejorar su práctica docente.

Además del diario de clases, la autobiografía se presenta como una fuente de información que confronta al docente con una serie de experiencias actuales y pasadas que lo sumergen en un proceso de transformación en el que deja de ser un docente habitual, convirtiéndose en un docente investigador cuya práctica es el objeto de estudio, el desempeño de este doble papel *dentro-fuera* por parte del profesor es la característica principal de esta investigación.

El cruce de información obtenida de los documentos del profesor y el proceso de transformación que vive a partir de este, propician la formación de un docente reflexivo, crítico y consciente que concluye con

una propuesta de mejora de su ejercicio profesional que aterriza en una serie de secuencias didácticas, con una postura de indagación por parte del docente y la convicción de que dicha propuesta es apenas el principio de un ciclo de mejora continua.

Palabras clave: reflexión, habitus, dilemas, diario de clases, autobiografía, narrativa.

Introducción

La investigación en el área educativa juega un papel muy importante en la mejora de la misma, a lo largo del tiempo se ha modificado el enfoque con el que se abordan los problemas del ámbito educativo, esto con intención de proveerlo de las herramientas que necesita para mejorar sus procesos y satisfacer las demandas sociales que cambian y se modifican a medida que esta se desarrolla y evoluciona. El presente trabajo académico pertenece a una serie de documentos de investigación educativa cuyo enfoque está centrado en el docente, pero no como objeto de estudio, sino como un investigador que registra, analiza y concluye sobre su propia práctica, empleando como principal herramienta la narrativa.

Otorgar al docente la oportunidad de analizar su práctica al tiempo que la ejerce, como lo demanda este paradigma, podrá parecer carente de objetividad, sin embargo, es precisamente esta característica la que le confiere mayor validez, ya que propicia que el profesor analice críticamente su ejercicio, se haga consciente de las deficiencias que presenta y derive en una mejora de la misma. El proceso que vive el docente que realiza esta investigación trae consecuencias directas sobre él y su práctica profesional.

Al considerar al maestro, el elemento principal en este enfoque cualitativo, la investigación parte de documentos personales como fuentes de información, en este caso: el diario de clases y la narrativa autobiográfica. La redacción y análisis de la historia de vida del profesor, le proporciona información que le permite reconocerse como persona y como profesional para identificar el origen de la problemática que tiene lugar más que en su aula, en su ejercicio profesional, a su vez, el profesor describe en su diario todas estas situaciones o escenarios de conflicto presentes en su quehacer docente.

La investigación presentada fue desarrollada por una docente de secundaria al frente de la asignatura *Preparación, Conservación e Industrialización de Alimentos*, y realizada como parte de la culminación de sus estudios de la Maestría en Educación Básica cursados en la UPN 071, esta está basada en la detección de un problema por parte de la profesora a través de documentos personales y el diseño de un proyecto de intervención para atender dicha problemática.

Los acontecimientos registrados en el diario de clases fueron analizados entrelazándolos con la historia de vida de la profesora, la cual se maneja en tres dimensiones de formación: familiar, educativa y profesional, esto permitió establecer una relación entre los acontecimientos registrados en el aula y la reacción de la docente ante ellas, a partir de su historia personal, determinando así, el efecto de las vivencias de la misma en su práctica profesional. El análisis de la información recabada en ambos documentos permitió la categorización de estos, detectar primero las características del ejercicio docente y establecer después relaciones y causales de la situaciones plasmadas. Ese proceso en el que el profesor analiza y reflexiona su actuar ante los escenarios que tienen lugar en su aula y los relaciona con los acontecimientos de su vida, propicia el desarrollo de un docente crítico.

A partir del análisis minucioso que la docente hace de las situaciones registradas en su diario de clases y el cruce con su narrativa autobiográfica, esta identifica el problema que se presenta en su práctica, lo que conlleva a una reflexión y crítica objetiva y como consecuencia la docente renueva su ejercicio profesional a través del diseño de actividades que nacen de la capacitación en un taller para elaboración de secuencias didácticas, fundamentadas en la teoría de Vigotsky y comparando los resultados de su intervención empleando la evaluación auténtica. Más que una investigación que arroja teorías, esta ofrece un proceso que concluye con la renovación del docente y su persona.

Metodología

El proceso de detección⁸

La educación es el legado de saberes heredados de generación en generación que ha permitido a la humanidad transitar de un mundo de incertidumbre a uno de mayor certeza (García, 2013). El trabajo educativo es un proceso complejo que involucra una serie de aspectos personales y sociales que influyen en el mismo, a lo largo del tiempo la humanidad ha buscado, a través de investigaciones hacer este proceso más efectivo y acorde a las necesidades sociales, lo que ha llevado a una serie de modificaciones periódicas a los elementos y enfoques de investigación educativa. Las investigaciones cualitativas, refieren Shagouri y Miller (2000) son abrazadas por los docentes-investigadores considerando a los alumnos como informantes para comprender su mundo desde su propio punto de vista, favoreciendo en el docente una práctica adecuada a su contexto y alumnos.

La investigación cualitativa está caracterizada por producir datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable, siendo esta metodología inductiva, ya que los investigadores siguen un diseño de investigación flexible, partiendo de interrogantes formuladas vagamente, las cuales provienen de las observaciones y dilemas del mundo real. En la investigación cualitativa el investigador estudia a las personas de manera holística, como un todo, en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que se hallan (Shagouri y Miller, 2000; Siguiendo a Taylor y Bogdan, 1984)

Shulman en Cochran y Lytle (2002) refiere que en las últimas décadas han surgido paradigmas de investigación cualitativa que han intentado resolver la problemática presentada en este proceso, sin embargo, estas se caracterizan

⁸ La metodología se presenta en dos secciones considerando primero el proceso para la detección de la problemática en el ejercicio profesional y posteriormente el empleado para la elaboración de la propuesta de intervención.

por desplazar al docente en el proceso de investigación y considerarlo un objeto de estudio, prueba fehaciente de ello es que ninguna de esas investigaciones ha sido escrita por un docente. Recientemente y de acuerdo a Cochran y Lytle (2002) se ha abocado el término *investigación hecha por docentes* a una serie de trabajos realizados por los propios docentes aprovechando la inmersión de estos en las aulas y centros educativos, encaminados a la transformación y mejora de su práctica a través del enfoque crítico y reflexivo, esto con el objetivo de formar docentes reflexivos.

Estas investigaciones presentan un enfoque diferente a las tradicionales; primero, al reconocer el papel primordial que desempeña el docente tanto en un aula como en el proceso de investigación siendo una pieza fundamental en la recolección de información y por lo tanto como investigador que genera información aplicable a su propio contexto, segundo, al fundamentarse en documentos personales que contienen datos subjetivos sobre los sujetos investigados, dejando a un lado los elementos cuantitativos.

Esta investigación está fundamentada en tres premisas presentadas por Marilyn Cochran (2006): La primera plantea que la enseñanza y la formación docente están interconectadas con la investigación, al referir que en el ejercicio docente continuamente surgen preguntas y se plantean problemas que se van resolviendo, produciendo datos que generan aprendizaje. La segunda idea describe que los docentes son investigadores que generan su propio conocimiento a partir de la colección e interpretación de datos con la finalidad de mejorar su trabajo y de ser posible, influenciar a otros docentes en otros contextos y ayudarles a hacer mejor su trabajo, finalmente, la tercera idea propone que los docentes deben ser consumidores críticos e inteligentes de investigación, deben saber interpretar, aplicar y aprender de otras investigaciones para mejorar su propia práctica.

La descripción de vivencias que tienen lugar en el aula y que genera conflictos en el docente es parte importante del proceso de reflexión que se origina desde que dichas experiencias y sentimientos son plasmados en

diferentes documentos. “Para recuperar nuestro pensamiento debemos transitar por un proceso de *acercamiento-distanciamiento*” (Brazdresh, 2000: p. 57) entendiendo el acercamiento como el proceso en que se viven y describen los eventos ocurridos en el aula y el distanciamiento como la lectura posterior de esos escritos, se propicia un proceso reflexivo de dichos eventos, las acciones que se realizaron y las consecuencias en que derivaron dichas acciones.

Para registrar los acontecimientos que tienen lugar en el aula, el docente debe desarrollar el hábito de la observación, prestar atención a las situaciones que tiene lugar en su salón y que generalmente pasan desapercibidas para él, Ander-Egg (1995) define la observación en términos comunes como el registro que una o más personas hacen sobre los acontecimientos de una situación, siendo esta un procedimiento de recogida de datos percibidos por los sentidos del investigador sobre fenómenos producidos espontáneamente, en una realidad del momento presente.

Uno de los medios para el registro de las observaciones son los diarios, estos son definidos por Ander- Egg (1995) como escritos de experiencias vividas y hechos observados que se pueden redactar al final de una jornada o de una tarea importante. Situando al docente en un contexto en el que no solo es investigador sino también parte del fenómeno observado, se considera importante el registro personalizado de las experiencias de su aula. Furman (2014) describe que al narrar las situaciones problemáticas del aula en los diarios de clases, estos dejan de ser simples escritos y propician la reflexión de los docentes, siendo el punto de partida para dar solución a dichas situaciones y favorecer en los docentes lo que el autor denomina *sabiduría práctica*.

Cochran y Lyttle (2002) describen los diarios de los profesores como recuentos de la vida del aula que permiten registrar observaciones y realizar reflexiones, brindando la facilidad de revisar, analizar y evaluar sus experiencias. Identificar la práctica es la primera etapa de todo el proceso complejo que se desarrollará para la transformación del ejercicio educativo, el propósito de esta etapa es recuperar el pensamiento y la concepción que

acompañan las prácticas del docente, esta identificación nos permite también determinar ¿qué hacemos en el aula? y ¿cómo lo hacemos? (Bazdresh, 2000).

Este trabajo está basado en las vivencias plasmadas en el diario de clases de la investigadora, atendiendo a la necesidad de dar solución a las dificultades que en un principio consideró presentaban sus alumnos, problemáticas que, más tarde comprobó estaban mediadas inconscientemente por su actuar en el aula. Para llegar a esa conclusión, la investigadora transitó por una serie de eventos, un conjunto de pasos descritos a continuación y retomados de Bazdresh (2000)⁹:

Paso uno. Describir lo que se hace y analizar dicha descripción: Enunciar las acciones del quehacer docente, esta descripción se puede realizar en un lenguaje no verbal, como gráficas o representaciones. Este proceso es llevado a cabo por el docente a través de la descripción que este hace de las situaciones y conflictos presentes en su aula, ya sea en el diario de clases, al plasmar las escenas de una videgrabación o mediante las viñetas narrativas, descripciones que posteriormente el investigador lee y analiza, para iniciar el proceso reflexivo.

Paso dos. Identificar las mediaciones: Describir y analizar permite descubrir a través de la reflexión como se llevaron a cabo esos procesos, es necesario distanciarse de la práctica para mediarla, y es importante identificar la mediación empleada. El acto de leer posteriormente lo escrito por el docente, ofrece a este la oportunidad de distanciarse de las situaciones descritas y analizarlas desde un ángulo diferente, lo que permite identificar relaciones que en un principio pasaron desapercibidas para el investigador.

⁹ Los seis pasos descritos a continuación provienen de Miguel Bazdresh: Bazdresh, M. (2000) Vivir la educación, transformar la práctica. México: Textos educar.

Paso tres. Reconocer en la práctica la intención y los supuestos: En la medida en que se analizan los hechos en el aula, se reconocen en el quehacer docente cotidiano acciones que se realizan sin reflexionar. Situaciones, conflictos y sentimientos plasmados en los documentos del docente, en ellos se puede identificar situaciones en los que el profesor actúa sin realizar una reflexión previa¹⁰.

Paso cuatro. Reconocer los elementos que la componen: Identificar los elementos que tienen lugar en la práctica, analizarlos, compararlos y reconocerla para descubrir que es lo que hace que esa práctica sea precisamente esa y no otra. Al analizar los datos plasmados en los documentos de los profesores, se identifican elementos para la esquematización de los datos y la construcción de categorías que permiten establecer relaciones y definir las características de la práctica descrita.

Paso cinco. La distinción de las acciones educativas y de las formalidades que la acompañan, lleva a descubrir y valorar su importancia para conseguir hechos educativos y acciones que sean congruentes con las intenciones. Los pasos anteriores llevan al docente aun proceso de reflexión que lo invita a analizar su actuar en el aula y con ello a evocar los procesos de formación que le anteceden y que definen su práctica profesional para analizarla y renovarla para atender las necesidades detectadas en sus escritos.

Paso seis. Recuperar la historia personal-social. Identificar la práctica es más accesible cuando se recupera la biografía personal, esto explica muchas de las acciones que se practican, pues muchos de los docentes intentan reproducir las acciones de aquellos maestros que alguna vez admiraron y que influyeron en su persona, ideas y decisiones. En esta investigación no solo son importantes las vivencias plasmadas en el diario de clases y otros documentos

¹⁰ Esto es lo que Perrenoud (2007) define como *habitus*. Este término es un concepto construido por Bourdieu quien lo definió como la “interiorización por el individuo de las condiciones objetivas, a la vez sociales y culturales, de su existencia en forma de esquemas (casi siempre inconscientes) de percepción, de concepción y de acción que son comunes a los miembros de una clase social o grupo social” (Bourdieu, 1979, pág.191).

personales, sino que estos mismos obligan al docente a investigar el origen de su actuar en su ejercicio profesional, transportándolo así a su formación tanto académica como personal para identificar y tratar el origen de los conflictos que inconscientemente están presentes en su práctica, ese enlace que se hace entre el ejercicio de su profesión y su historia biográfica, permite al investigador arrancar de raíz los problemas que le anteceden mediante un proceso constante de reflexión.

Atendiendo al hecho de que este tipo de investigaciones están basadas en documentos personales escritos por el docente, el presente trabajo emplea como tinte principal y que lo difiere de otras investigaciones del ámbito educativo, el empleo de la narrativa para describir los sucesos que acontecen en el quehacer del docente, esta, escrita en primera persona considerando que al escribir en tercera persona, se redacta pensando en las personas que podrían leer el escrito y deja de ser un trabajo que propicie la reflexión del investigador (Diamond, 1993). El acto de narrar faculta al docente para elaborar una imagen que le permita conocer su aula, esta se materializa a través de los documentos que el docente elabora, siendo los principales elementos el diario de clases y la narrativa autobiográfica.

Esta labor está centrada en el proceso que genera la expresión de sentimientos y conclusiones de maestros a través de escritos que realizan sobre el ejercicio propio. Dicho proceso consiste en el conocimiento y reconocimiento del propio investigador, el cual se lleva a cabo a través de las ideas representadas por palabras, enunciados y constructos escritos. Más que palabras, en dichos documentos el docente transmite al lector y a sí mismo su contexto áulico: situaciones fuera de su alcance, reflexiones, conclusiones y análisis de su diario acontecer, dando vida a dichos escritos.

Parte de todo este proceso implica el análisis de la historia del docente y corresponde a la impresión de la misma en documentos escritos, Delory-Momberger (2003) refiere que la única forma en la que el ser humano accede a su vida es percibiendo lo que vive mediante la escritura de una o varias historias, es así que el hecho biográfico encuentra su forma de expresión en

la narrativa, siendo esta su lenguaje inmediato, medio por el cual el investigador describe su vida o, retomando las palabras de Ricoeur (1983) hace de su vida una historia.

Ricoeur (1995) menciona que la generación de series del texto o discurso caracteriza a la lógica de la probabilidad subjetiva y proporciona una base firme para una ciencia del individuo, que puede llamarse con toda justicia ciencia, y ya que un texto es un cuasi-individuo, puede decirse que la validación de una interpretación aplicada al texto aporta un conocimiento científico del texto. Es así, como esos documentos personales elaborados por el profesor están dotados de significado, al estar impregnados de su sentir y su realidad, específicamente, de su personalidad, y por esa misma razón estos pueden sustentar una investigación en el área educativa.

Este argumento es respaldado por Foucault (1970) al referir modos de traducción de los enunciados cuantitativos en formulaciones cualitativas, establecimiento relaciones entre medidas y descripciones puramente perceptivas, a su vez, describe que la ordenación de las descripciones o de los relatos está unida a las técnicas de reescritura; la manera en que el campo de memoria está ligado a las formas de jerarquía y subordinación que rigen los enunciados de un texto; la manera en que están ligados los modos de aproximación y de desarrollo de los enunciados y los modos de crítica, de comentarios de interpretación de enunciados ya formulados, etc. este haz de relaciones es lo que constituye un sistema de formación conceptual, es decir, de interpretación del texto, en particular, la narrativa.

La función de los escritos construidos por los docentes, es más que la materialización de sus pensamientos, la interpretación de ellos. Para que un texto pueda trascender debe ser leído e interpretado, la particularidad en la estructura de esta investigación es que dichos textos están escritos y posteriormente leídos e interpretados por el mismo autor, de tal manera que el investigador transita por un proceso de comprensión e interpretación de su propio escrito. Comprender no consiste en repetir el acontecimiento de habla

en un acontecimiento similar, es generar uno nuevo, partiendo del texto en que el acontecimiento inicial se ha objetivado (Ricoeur, 1995), es este proceso el que permite al docente generar conocimiento a partir de las narrativas que realiza de los acontecimientos de su aula y de su historia autobiográfica.

El proceso de intervención

La detección de las dificultades presentes en el ejercicio profesional de la investigadora corresponde a la primera parte de este proceso de transformación, todo ese ejercicio inicial culmina con la determinación del problema del ejercicio docente y el origen del mismo, a su vez, este determina el inicio del trabajo de renovación, que parte de la necesidad de rediseñar las secuencias didácticas implementadas en el aula a la fecha.

Para dar continuidad al proceso de transformación, la investigadora consultó diferentes fuentes de información que le brindaron orientación para el diseño de secuencias didácticas que permitieran dar solución a la problemática ya detectada. Documentos oficiales como el plan de estudios 2011, tesis de grado de la UPN, y diferentes autores del ámbito educativo fungieron como guías para la construcción de la propuesta de intervención, la cual estuvo basada en el diseño de secuencias didácticas fundamentadas en la perspectiva teórica de Vigotsky.

Para llegar a la construcción de secuencias didácticas y actividades, fue necesaria la creación de un taller en el que no solo se abordó teóricamente la propuesta socio-constructivista de Vigotsky, sino que también esta se aplicó tomando en cuenta las características de los alumnos y el contexto donde se implementaría. En esta segunda parte del proceso, la investigadora, consciente de las deficiencias en su quehacer docente, construye una serie de propuestas que permiten mejorar su ejercicio profesional convirtiéndolo en un proceso consciente, crítico y reflexivo.

Perspectiva teórica

Pensar en educación y en la investigación educativa es pensar en las personas, en su entorno y antecedentes, es mucho más que considerar la docencia como un trabajo que implica realizar determinadas tareas y concluir así con la jornada laboral. Es por esta razón que la investigación en el ámbito educativo se presenta como la oportunidad de analizar a profundidad el funcionamiento y relación de los elementos que componen el proceso educativo, esto con la finalidad de mejorarlo y con ello, favorecer el desarrollo de sociedades con sentido y responsabilidad.

Este paradigma de investigación educativa está caracterizado por virar el enfoque hacia el docente y proporcionar a él la oportunidad de analizar su propio ejercicio. Es interesante el empoderamiento que se da al profesor en esta investigación, tanto al centrarse en él y sus experiencias como base de estudio, como al otorgarle la oportunidad de que sea él quien desarrolle este proceso y no solamente tenga la responsabilidad de la investigación, sino la oportunidad de intervenir en la problemática estando al mismo tiempo dentro y fuera de ella. Esta determinación se fundamenta en la intención de que el docente se vea a sí mismo como persona y profesional y genere un proceso constante de reflexión.

La propuesta de reflexión y análisis de creencias son descritas por Dewey en su obra *Cómo pensamos* y tomadas como el centro teórico de estos trabajos de investigación. Dewey en Cochran y Lytle (2002) señala que el desarrollo educativo era acrítico al saltar constantemente de una técnica pedagógica a otra, y planteaba que ese problema se solucionaría cuando los profesores comenzaran a reflexionar sobre sus propias prácticas e integrar sus observaciones en teorías emergentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, argumentando también que los docentes debían convertirse en consumidores y a la vez en productores de conocimiento sobre la enseñanza.

Un *profesor reflexivo* es concebido por De Vicente en Villar Angulo (1995) como aquel que posee la capacidad de analizar su propia práctica y el contexto en el que se desarrolla, además de evaluarla y responsabilizarse de sus acciones futuras. En este paradigma de investigación el docente asume la responsabilidad de la detección de sus debilidades, lo que lo lleva a un proceso reflexivo que culmina con la mejora de su ejercicio docente desarrollado en un ciclo constante de reflexión, la intención, refiriendo a Cochran (2006) es generar docentes reflexivos capaces de analizar su propio ejercicio y recapacitar sobre él para generar lo que la autora define como *local knowledge* (*Conocimiento local*). Tardif (2004) menciona que se debe reconocer que los docentes son sujetos de conocimiento y tienen derecho a participar en su propia formación profesional y controlarla en parte.

Brubacher, Case y Reagan (2000) argumentan que el docente debe considerarse a sí mismo el investigador de su aula, echando mano de otros recursos, sin dejar de ser el autor principal del estudio. Toda esta nueva concepción del docente como investigador deriva del hecho de reconocer el papel fundamental que desempeña este en el aula, no solo como mediador entre los estudiantes y la construcción de conocimientos, sino como sujeto que interpreta y ejecuta el proceso educativo. Siguiendo a Bolívar, Domingo y Fernández (2001) existe una relación de cualidad personal entre el docente y el alumno, explicando que el docente no es solo un conjunto de conocimientos que transmite a sus alumnos, sino que personifica su enseñanza ya que los conocimientos que trasmite están impregnados de su personalidad, de igual manera, cada alumno aprende de manera personal, al darle interpretación a la forma en que entiende lo que el docente le enseña.

Bajo el planteamiento de Bolívar, et al (2001), se retoma la premisa de que el docente debe ser consciente de su personalidad y analizar el impacto que esta tiene en el proceso de enseñanza que desempeña, este debe ser consciente del efecto que sus creencias personales tienen en su aula, para poder renovar su ejercicio profesional. Refieren Brockbank y McGill (1999) que los profesionales operan bajo un modelo de aprendizaje basado en su

teoría al uso, que no siempre será la misma teoría de aprendizaje profesada, es la conciencia de esa disociación la que impulsa la necesidad de la formación de docentes críticos y reflexivos.

Dewey (1989) describe que el pensamiento reflexivo está constituido por el examen persistente y cuidadoso que se aplica a toda creencia o conocimiento que poseemos revisando los fundamentos que la sostienen y las conclusiones que derivan de ella, esto es lo que impulsa la investigación. Así, cada docente se identifica y reflexiona sobre los esquemas que determinan su práctica para modificarlos en función de la mejora de su ejercicio.

El pensamiento reflexivo inicia con un estado de duda, surge una incertidumbre que da origen a este pensamiento, después, se da un acto de búsqueda para esclarecer la duda, la necesidad de solucionar ese estado de incertidumbre es el que guía y mantiene todo proceso de reflexión (Dewey, 1989). De esta manera el docente se sumerge en un proceso continuo de reflexión que le permite validar o no las creencias que anteceden su práctica docente, surge así, el inicio de la investigación en el aula de su propia práctica profesional.

La investigación en el aula brinda un panorama amplio y preciso del actuar docente y favorece las reflexiones de las mismas, encontrar problemas donde aparentemente no los hay, forzando a mirar detenidamente el trabajo que se está llevando a cabo. Dewey (1989) menciona que toda persona que desea ser reflexivo debe cultivar tres actitudes: Poseer mentalidad abierta, es decir, carecer de prejuicios y de hábitos que limiten a la mente y le impidan asumir nuevas ideas, prestar atención a posibles alternativas y reconocer la posibilidad de error incluso respecto de las creencias que apreciamos más. Despojarnos de lo que creemos para poder construir nuevas y fundadas ideas, la docencia exige mantener la mente abierta para reconocer nuestras carencias y la oportunidad de superarlas a través del análisis de las mismas.

Otra de las actitudes que menciona Dewey (1989) es el entusiasmo, y describe este como el interés vigoroso por algún objeto o causa, aquello que

realizamos *de todo corazón*. La docencia implica un entusiasmo constante en sus procesos para evitar hacer de ella un ejercicio monótono, entusiasmo que debemos despertar en nuestros alumnos para que estos disfruten el proceso educativo tanto como el profesor disfruta los resultados de este; a la vez se debe tener presente que todo acto trae consigo consecuencias, pero invita a tomar decisiones analizadas previamente, a esta actitud Dewey la llama responsabilidad y debe considerar las consecuencias de un paso proyectado, asumir la responsabilidad de consecuencias que se desprendan de cualquier posición asumida razonablemente.

Todos y cada uno de los eventos que ocurren en la interacción con los educandos representan experiencias que a la vez pueden resultar enriquecedoras, sino para crear un docente perfecto, si para realizar un ejercicio de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, aquellos que día a día se hacen presentes no solo en las aulas, sino también la vida de los docentes vida. Realizar un ejercicio reflexivo implica reconsiderar como se ejecuta la docencia, y reducir el abismo que existe entre lo que se desea enseñar y lo que se termina enseñando. Dewey en Cochran y Lytle (2002) menciona que la reflexión de los profesores sobre sus propias prácticas permite integrar sus observaciones en sus teorías emergentes sobre la enseñanza y el aprendizaje y con ellos mejorar su ejercicio profesional.

Vigotsky y el acto educativo

La fundamentación de esta investigación descansa principalmente sobre la propuesta de Dewey basada en los procesos reflexivos para el análisis de la práctica profesional y con ello mejorarla constantemente. Para el diseño de las actividades, se tomó en cuenta la perspectiva teórica de Vigotsky, aunque ambos autores aportan propuestas al ámbito educativo en dimensiones diferentes, Dewey centrado en la internalización del proceso a través de métodos reflexivos y Vigotsky en la exteriorización, en la ejecución del

proceso educativo como tal; existen puntos en los que ambos autores tienen en sus teorías parajes de encuentro y de complemento.

Para Vigotsky el contexto y la cultura desempeñan un papel fundamental en el desarrollo del niño, él considera que el desarrollo de este se da de afuera hacia adentro y durante este proceso el sujeto pasa de funciones psicológicas básicas (primarias y naturales que no han tenido la riqueza de la sociabilidad) a superiores, todo esto mediado por el lenguaje (Subero, Paredes y Fernando, 2018). Vigotsky menciona que en el desarrollo psíquico del niño toda función aparece primero en el plano social y posteriormente a nivel psicológico, es decir, hay una transcripción de afuera hacia adentro, en dicho tránsito se transforma el proceso mismo, cambiando las estructuras y funciones (Chaves, 2001). Bajo esta concepción el principio social está por encima del principio individual (biológico), por lo que el desarrollo de la persona está condicionado por sus relaciones sociales.

El contexto y la cultura son, en la teoría de Vigotsky relevantes en el desarrollo y la conformación del individuo, lo que resultará en una sociedad más preparada y sabia, por ello la importancia de vincular la escuela con la sociedad. Dewey plantea una correlación activa entre el hombre y la sociedad, y considera al ciudadano como una pieza fundamental para la transformación social y a su vez, a la educación como el motor de su desarrollo, sin embargo, para Dewey la sociedad vive dentro de la escuela, mientras que para Vigotsky la escuela propicia la creación de un hombre nuevo para una sociedad nueva. (Subero et al, 2018).

Desde la concepción constructivista, el aprendizaje es un proceso activo en donde el alumno construye, modifica y enriquece sus esquemas de conocimiento respecto al significado y sentido que este puede atribuir a los contenidos escolares y al hecho de apropiarse de ellos, desde esta perspectiva este proceso implica ayuda (Onrubia, 1999), dicho apoyo es brindado por el docente para guiar al alumno en el proceso educativo. Para Vigotsky el docente tiene un rol central promoviendo el desarrollo favorable de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el empleo de las

herramientas sociales y el establecimiento de metas definidas (Glassman en Subero et al, 2018), por estas razones el profesor es un agente importante del contexto de los estudiantes, pues desempeña el papel de mediador en el proceso educativo.

Coll menciona que la ayuda que se brinda al alumno y que desde esta perspectiva realiza el profesor, no debe sustituir la actividad mental que debe efectuar el alumno (Onrubia, 1999). Para Dewey el profesor ha de ser perceptivo a las sugerencias de sus alumnos y fungir como facilitador del proceso educativo, siendo capaz de dar un paso atrás en el momento necesario para que el estudiante siga su propio camino de manera autónoma, así también debe combatir la rutina y la monotonía y buscar el dinamismo y la innovación en el aula, y manifestar la habilidad de poder guiar los impulsos intelectuales de los alumnos, como líder experto al frente del grupo (Subero et al, 2018).

La enseñanza que brinde el docente debe fungir como andamio para que el alumno transite de manera autónoma hacia el desarrollo de funciones y habilidades más complejas, dicha ayuda debe conjugar dos características principales de acuerdo a lo que detalla Onrubia (1999) primero, debe considerar los esquemas que posee el alumno respecto al contenido de aprendizaje que se abordará, tomando como punto de partida los significados y sentidos con los que estos cuentan, en relación a dicho contenido. Segundo, debe proponer desafíos que provoquen el cuestionamiento de los significados y sentidos que posee el alumno, para forzar su modificación, la cual debe realizar el alumno, y el docente asegurar que esta se produzca en la dirección deseada.

Procedimiento: Organización y análisis de la información, el camino a la transformación.¹¹

El primer acercamiento al diario de clases

La información que se analizó en esta investigación fue recopilada en mi diario de clases y mi narrativa autobiográfica, ambos escritos al mismo tiempo, y en primera persona, esto, para evitar que perdiera enfoque de lo que escribía y analizaba en dichos documentos. Bazdresh (2000) menciona que los sujetos llegan a la identificación cuando reconocen los significados lógicos, psicológicos o sociales que organizan el sentido de su práctica educativa, así como la estructura conceptual que compone ese pensamiento, es decir, cuando el profesor significa su práctica profesional.

El primer documento que comencé a analizar y que representó la puerta de entrada al proceso reflexivo fue mi diario de clases, en este estaban plasmados todos los eventos extraordinarios presentados en mi aula y que representaban una problemática, “los diarios de clase son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases” (Zabalza, 2004: p. 15) escribir los acontecimientos que tenía lugar en mi aula y los sentimientos que me generaban estos hechos, para leerlos posteriormente me permitió observarme desde otro ángulo, y finalmente nombrar los problemas presentes en mi aula para conocerlos y corregirlos.

Al revisar mi diario identifiqué una serie de actitudes tanto mías como de mis alumnos que impedían que la clase se desarrollara en un ambiente agradable. En diferentes extractos de mi diario de clases percibí que tengo dificultades para delimitar con mis alumnos mi área de trabajo, mi escritorio específicamente; durante la revisión de tareas, mis alumnos, sin importar el grado que cursen tienen cierta afinidad por aquello que se encuentra en él:

¹¹ La redacción se presenta en primera persona atendiendo al empleo de la narrativa para describir el proceso de transformación transitado.

[...] de nuevo, mientras revisaba sus tareas, los niños a los cuales ya le había calificado y algunos a los que aún no, estaban jugando, tocando las cosas de mi escritorio, todo aquello que esté en mi escritorio es como una invitación a tocarlo... Mientras juntaba el dinero de la última práctica, al sacar el dinero de mi mochila, accidentalmente se cayó mi cosmetiguera, una niña la levantó y la puso sobre el escritorio, otra la abrió, sacaron los labiales y quisieron jugarlos, pero otras niñas se encargaron de evitarlo y pusieron las cosas en su lugar. (13/Nov/2017)

Lo citado ocurrió mientras revisaba las tareas de unos alumnos, ante esto mi actitud fue la siguiente:

[...] les pedí que por favor intentaran respetar el reglamento, que no tengo intención de regañarlos o castigarlos pero que ellos también debían poner de su parte. (13/Nov/2017)

Considero que tuve una actitud muy condescendiente, pues al principio interpretaba ese comportamiento por parte de mis alumnos como muestras de cariño, como si disfrutaran estar cerca de mí y por esa razón no me sentía capaz de alejarlos de manera tajante del escritorio, atribuía a la curiosidad el manejo constante de las cosas sobre el escritorio, pensaba también que con el transcurrir del tiempo esta actitud por parte de ellos disminuiría o cesaría, por ello la permití. Esta manera de pensar por mi parte permitió que mis alumnos tomaran otro tipo de actitudes más fuertes que me superaron en el aula, faltas de respeto, miradas y comentarios inapropiados se hacían presentes en mi salón de clases, por parte de mis alumnos, muchos de ellos, me miraban como un igual, como si ser su maestra no representara para ellos un motivo de respeto y se burlaban constantemente durante clases, citaré algunos ejemplos:

[...] hoy reporte a un niño, Alexander, es un niño inteligente pero muy flojo y hoy me tronó los dedos a la hora que le iba a entregar su examen, lo cual me molestó mucho, le pedí que se cambiara de lugar antes de entregarle su examen y al regresar volvió a tronarme los dedos, así que ya molesta mande a traer un formato de reporte, lo reporte y lo mande con la trabajadora social. (28/Feb/2017)

[...] me molesté mucho, estaba explicando un tema cuando uno de los niños hizo un chasquido con la boca, fue Genaro y Dorca le contesto por otro lado, les pedí que guardaran silencio y volví a retomar el tema y volvieron a hacerlo, les dije nuevamente (con tono de molestia) «Genaro y Dorca no hagan eso, pongan atencions» Continúe explicando y volvieron a hacerlo y entonces me molesté [...].(31/oct/2017)

Muchas actitudes tolerantes de mi parte permitieron que mis alumnos sobrepasaran los límites y el respeto hacia mí, en mi afán de ser la maestra comprensiva que no los reprende o los trata mal, me veían como su igual hasta cierto sentido; pero, el problema se presenta porque no puedo mantener siempre la actitud de cordura y paciencia con ellos, al revisar y analizar mi diario descubrí que tengo ciertos episodios en los que las actitudes de mis alumnos sobrepasan los límites, y pierdo la cordura, me enojo y les regaño e incluso les grito, aunque después de eso sienta remordimiento.

[...]ya desde la mañana habían estado muy inquietos, les pedía que se sentaran y hacían como que no me escuchaban, les pedía su tarea y no me la entregaban y esta fue la gota que derramo el vaso, les dije muy seria «Escúchenme bien, a mí me pagan por enseñarles, no por aguantar sus groserías, yo no soy su hermana, ni su mamá, ni su familiar para aguantar sus groserías, a mí me respetan, si les digo que se sienten se sientan, y si les digo que se callen, se callan porque yo no soy su juguete ¿quedó claro?» Y después de eso reporte a quienes estaban haciendo chasquidos con la boca. Estaba muy enojada [...]. (31/oct/2017)

Perdí la cordura, les grité, los traté mal, considero que a pesar de que ellos me faltaran el respeto yo no debo reaccionar así, se supone que debo poseer las habilidades para lidiar con ese tipo de escenarios y no he sabido hacerlo, reaccioné ante sus actitudes de la manera menos adecuada, detecté en mi ejercicio *habitus* que si bien me permitieron sobrevivir a la jornada del día no resolvían los problemas en mi aula. En el marco de las situaciones que se generaban en mi salón de clases en cuestión de minutos o segundos y que me impedían reflexionar rápidamente sobre el que hacer ante estas, comencé a implementar algunos *habitus*, acciones que realizaba constantemente para sobrellevar las situaciones que acontecían en mi salón de clases.

Manejo mi docencia en dos polos totalmente contrarios, soy una maestra paciente que permite que sus alumnos toquen sus cosas, desafíen su autoridad y la agredan mientras intenta mantener la cordura; pero cuando mi paciencia se agota y mis alumnos han sobrepasado los límites en el aula, soy una maestra histérica que si bien no los insulto si soy agresiva con ellos. No he sabido mediar entre una disciplina rigurosa y una paciencia

interminable, ese es mi dilema. Zabalza (2004) define los dilemas como una serie de situaciones bipolares o multipolares que se presentan a los docentes en el marco de su práctica profesional y en cada una de esas situaciones el profesor debe optar o inclinarse a hacia uno de los polos aunque sea o no consciente de ello.

Mientras intentaba ser un una maestra paciente y que despertara confianza en sus alumnos se me dificultó establecer límites sobre lo que estaba permitido que realizaran en el aula y lo que ameritaba un castigo o una llamada de atención, no supe mediar algunas situaciones y para afrontarlas, detecté en mi docencia una serie de *habitus* que me orillaron a convertirme en una docente que en realidad no deseo ser. Existe un vínculo entre la disciplina y el desarrollo de las habilidades sociales en la escuela, es mediante la adquisición de dichas habilidades en los alumnos que se puede generar la disciplina dentro y fuera del salón de clases (Lagunes, 2015).

Al analizar mi autobiografía en sus diferentes dimensiones me percaté de que describía una educación un tanto rigurosa, tanto en casa como en la escuela. Escribir y analizar mi historia de vida me permitió traer a mi memoria situaciones y experiencias que de alguna manera marcaron mi vida e inconscientemente mi desempeño profesional, esto me permitió identificar el origen de mi actuar ante determinadas situaciones acontecidas en su aula y reconocirme como persona, más que como docente. Equivalente al acto de mirarse en un espejo e identificar las características físicas, escribir y analizar la propia historia de vida conlleva a identificar el origen del actuar en el aula, a partir de experiencias pasadas.

Al narrar mi autobiográfica y posteriormente analizar mi diario de clases me di cuenta de que ejercía una educación similar a la que recibí tanto en mi hogar como en mi escuela. Siguiendo a Chung (2012) la mente requiere un movimiento psicológico de perspectiva para romper con la imagen previamente construida del maestro que ejerce una autoridad coercitiva, para ello creencias, valores, ideas alternativas, enfoques de la relación interpersonal

deben ser traídos a la mente mediante historias de sí mismo. El razonamiento y la reflexión crítica de esas historias provocan una transformación mental.

El significado del diario de clases

Con la intención de descifrar el diario de clases empleado para representar mediante narrativa la realidad del aula, las reflexiones y conclusiones de la investigadora, y para develar más que el significado del mismo, generar conocimiento a partir de él y mediante ello el conocimiento del propio autor, se realizó un análisis, buscando realizar una explicación estructuralista del texto.

Dicho análisis se realizó de la siguiente manera, entendiendo primero, el trabajo del diario docente como un todo que debe ser desintegrarlo o seccionado en piezas que posteriormente se integran con otras piezas para establecer relaciones entre sí y tratar de trazar la relación entre dichas piezas con otras y a la vez entre la integración de unas con otras. Para ello, como primera parte del proceso se seccionó el diario, identificando situaciones que presentaban escenarios de conflicto, o que de acuerdo al autor, no debían tener cabida en el aula, como la siguiente:

[...] les hace falta mucha disciplina, les digo que se sienten y parece que no escucharan, estoy explicando y algunos están platicando como si estuvieran en el parque, están desfaldados y algunos son groseros [...]. (28/Febrero/2017)

Se realizó de esta manera un análisis general del documento, identificando estas situaciones, una vez determinadas cada una de ellas, se analizaron y revisaron las consecuencias derivadas de tales situaciones, identificando las acciones tanto del docente como de los alumnos para examinar la situación en un contexto más delimitado, centrandó así la acción detonante y las situaciones relacionadas a ella. Para facilitar este análisis se asignó una etiqueta a las situaciones derivadas de la detonante, la cual está considerada de acuerdo al aspecto del aula que se presenta en ellas, representado de la siguiente manera:

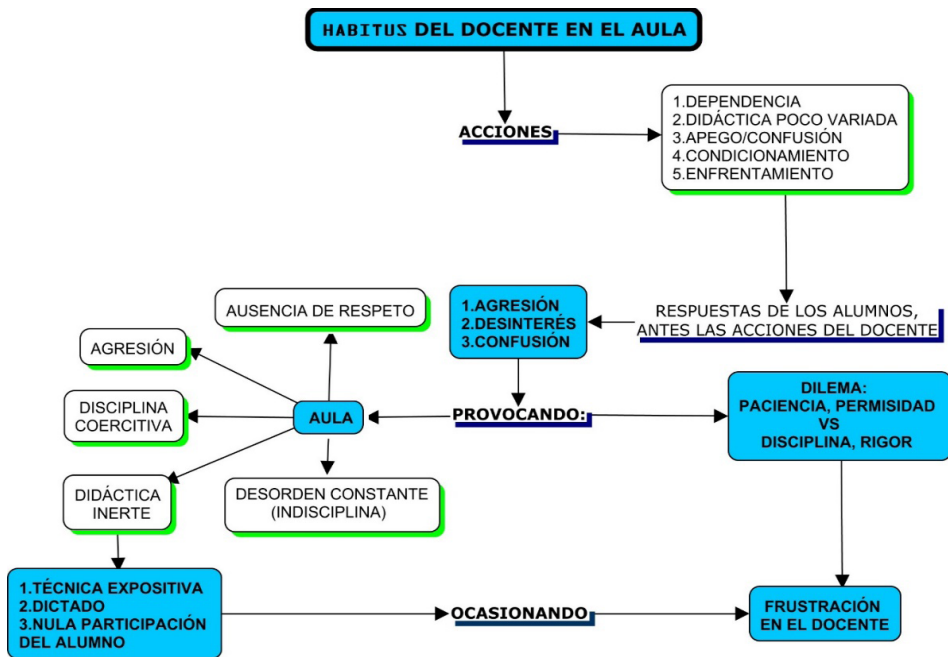
[...] les hace falta mucha disciplina, les digo que se sienten y parece que no escucharan, estoy explicando y algunos están platicando como si estuvieran en el parque, están desfaldados y algunos son groseros [...]. (28/Febrero/2017)

Considerando esta situación, la respuesta del docente ante ella se identifica como **“frustración”**, la cual se percibe incluso desde la lectura del texto, pues este está impregnado del sentir del mismo. La acción de los alumnos se identificó como **“indisciplina”** considerando el contexto en el que se desenvuelve la situación.

De esa manera se analizaron y detallaron las situaciones conflictivas identificadas en el aula del docente, esto permito a su vez, una interpretación más elaborada, determinando los aspectos áulicos con mayor prevalencia presentados mediante los escritos del diario acontecer el salón de clases. Después de la revisión de dichos textos se identificó que las situaciones de conflicto en el aula están inmersas en el ámbito de la disciplina ejercida en el aula.

En muchos de los escenarios de desorden e indisciplina por parte de los alumnos antecede una técnica explicativa por parte del docente... dictado, lectura de diapositivas, explicación verbal, cuestionarios... actividades escritas que los alumnos debían realizar, Ramírez (2016) menciona que en un sistema de educación tradicional el docentes es el protagonista del proceso educativo, lo que trae como consecuencia una actividad pasiva por parte de los alumnos frente a un escaso repertorio de métodos por parte del docente para transmitir el conocimiento.

Al analizar las situaciones narradas en el diario de clases y realizar el cruce con la narrativa autobiográfica de la investigadora, se determinó un ejercicio docente carente de disciplina, mediado, entre otros aspectos, por la implementación de una didáctica privada de la participación del alumno, e implementada por la docente como parte de sus cimientos de formación. Para representar las relaciones establecidas en el aula, obtenidas de la interpretación del diario de clases, se diseñó un esquema que permitiera al lector tener una imagen concreta de la misma:



Fuente. Realización propia.

El proyecto de intervención

Como parte del proceso para dar atención a las deficiencias identificadas en mi ejercicio docente, inicié una búsqueda de información que me brindara las bases suficientes para construir las actividades de intervención. Como primera opción y la más cercana, consulté documentos de investigación de la MEB en la biblioteca de la UPN 071, centrándome en el método empleado por los autores para elaborar su propuesta de intervención y diseño de actividades, encontré una diversidad de propuestas acordes a las problemáticas presentadas en cada uno de los documentos de grado analizados, secuencias didácticas, talleres, pláticas y diferentes propuestas fueron revisadas.

En ese transitar para encontrar el camino hacia la construcción de la propuesta de intervención, se presentó la oportunidad de formar parte de un taller impartido por un catedrático de UPN Ajusco, este se construyó bajo la

necesidad de brindar orientación a diferentes investigadores en el proceso de diseño y construcción de las secuencias didácticas que permitieran intervenir las deficiencias detectadas en el aula.

Para poder elaborar secuencias didácticas factibles de aplicar en mi aula, debía aterrizar toda la teoría que les daría soporte y que hasta el momento había revisado, por lo que, analizamos en el taller de construcción de secuencias didácticas, la teoría de Vigotsky, centrándonos principalmente en la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), la cual se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar de manera independiente y el nivel que puede alcanzar con el apoyo de un compañero más competente o experto en dicha tarea (Onrubia, 1999), de esta manera, la interacción y el apoyo de otras personas ayuda al alumno a resolver un problema o realizar una tarea que de una manera que sería incapaz de realizar individualmente.

Siguiendo a Moll en Chaves (2001) se deben tomar en cuenta tres características para crear ZPD en el aula, primero las actividades que el docente plantee deben presentar cierto grado de complejidad, esta debe ser desafiante pero tampoco imposible, considerando el nivel próximo de desarrollo, segundo, el docente debe ser guía del estudiante para el logro de su objetivo, y finalmente, este debe evaluar el resultado, que debe ser que el alumno se desempeñe de manera independiente. Las características que menciona Moll se pueden conjuntar con las que describe Onrubia, otorgando al docente el papel de mentor en el proceso educativo y al alumno el papel primordial al recorrer el camino que el profesor diseña para él.

Para diseñar las secuencias didácticas, en el taller se abordó que dicha secuencias debe partir de los conocimientos previos del alumno (zona de desarrollo real) para guiarlo a la zona de desarrollo potencial (el desarrollo psicológico que alcanzará la persona en relación al tipo de interacción que tendrá con un experto), y representa este proceso mediante una escalera, asumiendo que el alumno partirá de un conocimiento básico y conforme

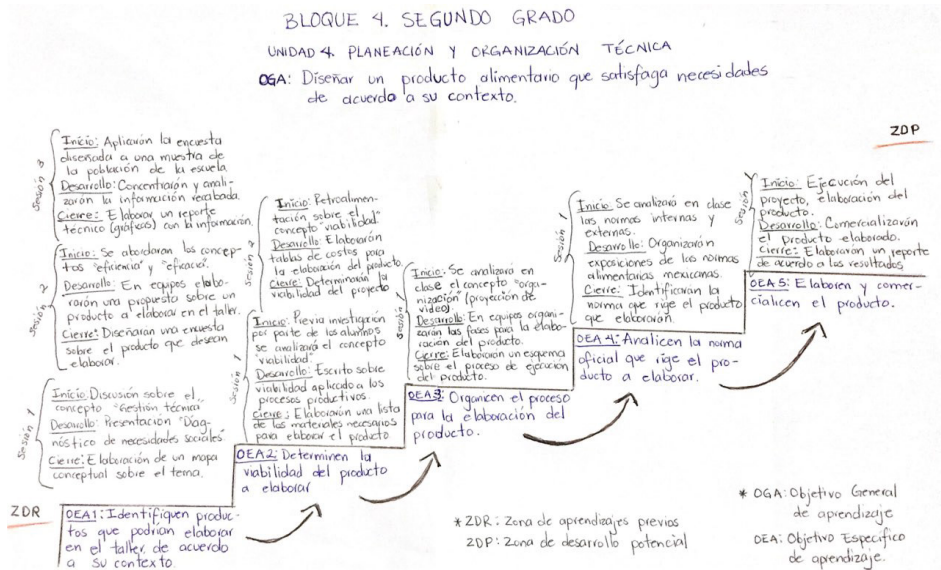
desarrolle habilidades más complejas ascenderá por esa escalera, hasta alcanzar el objetivo deseado, la escalera representa el movimiento saberes que debe tener presencia en este proceso, el progreso o crecimiento que se tiene que dar bajo un orden establecido.

De tal manera que el docente diseña actividades sencillas y ofrece mayor acompañamiento al alumno al inicio del proceso y dicha ayuda disminuye significativamente conforme se avanza en el proceso, una vez alcanzado el objetivo de aprendizaje. Este método propiciará en el alumno el desarrollo de tres procesos psicológicos: Autonomía, pro-actividad y autorregulación. El alumno debe desarrollar habilidades que le permitan realizar diferentes actividades de manera independiente, así también debe tener iniciativa, es decir, realizar actividades sin que sea necesario pedirle que las haga, estando consciente del bienestar que estas le ofrecen y finalmente el alumno debe tener la capacidad de buscar soluciones, en caso de que se equivoque en el proceso, y pueda alcanzar el objetivo establecido. Todo aquello que el alumno aprenda debe ayudarlo a ser autónomo, proactivo y autorregulado.

Además de que las Actividades de Aprendizaje (AA) deben incrementar su nivel de complejidad, el aprendizaje generando en una actividad debe fungir como cimiento para el desarrollo del segundo objetivo específico de aprendizaje y este a su vez contribuir al desarrollo del tercer objetivo específico, de esta manera hay una movilización constante de aprendizajes que están encadenados unos con otros, desarrollando así un aprendizaje más complejo partiendo de los conocimientos previos de los alumnos. La primacía de las AA es que estas deben estar contextualizadas, es decir, deben diseñarse tomando como ejemplo la realidad de los estudiantes y finalmente para garantizar la apropiación de los contenidos, los objetivos de aprendizajes establecidos deben servir al alumno para resolver problemas.

Con la información proporcionada en el taller, me di a la tarea de planificar las actividades de mi asignatura tomando como ejemplo el modelo abordado en el taller, no sin antes considerar que esta es la primera

renovación a la didáctica empleada anteriormente y que así como se describe en este documento, la implementación de dichas actividades no son como tal garantía de un ejercicio docente exitoso, sino más bien el primer paso para modificar constantemente dicha planificación de acuerdo a los resultados obtenidos y considerando las características y necesidades de mis alumnos.



Fuente. Realización propia.

Así como las actividades que construí no tenían como objetivo que mis alumnos memorizaran conceptos sino que adquirieran habilidades que les permitieran resolver problemas de la vida diaria, entonces la evaluación debía también ser reconstruida, Díaz-Barriga (2006) menciona que la evaluación centrada en el desempeño demanda que los alumnos puedan demostrar que poseen habilidades o conductas ante ciertas situaciones fuera de la escuela, concretamente, a demostrar un desempeño significativo ante situaciones y escenarios en los que los alumnos demuestren lo que han logrado comprender o solucionar sobre asuntos trascendentales al ámbito personal y social.

La enseñanza organizada en torno actividades auténticas requiere que se diseñe también una evaluación auténtica, esta es definida por Herman, Aschbacher y Winters en Díaz-Barriga (2006) como la evaluación distinguida por demandar que los alumnos resuelvan tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, aprendizaje actual y las habilidades necesarias para solucionar problemas reales, esta está centrada en el desempeño del alumno y debe incluir una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación tanto holistas como rigurosas.

Una de las herramientas más importantes para esta evaluación son las rúbricas, estas se definen como guías o escalas de valuación donde se establecen niveles progresivos de dominio referentes al desempeño que una persona muestra respecto a un proceso determinado. Estas escalas destacan una evaluación de desempeño centrada en aspectos cualitativos y a las cuales es posible establecer puntuaciones numéricas (Díaz-Barriga, 2006).

Las rúbricas son consideradas instrumentos de evaluación auténtica ya que permiten medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con *criterios de la vida real*, permiten evaluar procesos y habilidades, donde lo importante es decidir el nivel en que algunos atributos están o no presentes en el desempeño de los alumnos, esta implica un juicio de valor acerca de la calidad del trabajo que los alumnos presentan (Díaz-Barriga, 2006).

Atendiendo a la necesidad de modificar la evaluación aplicada en el aula, para que esta fuera acorde a las actividades construidas, diseñé una serie de rubricas que me permitieron evaluar de manera cualitativa las habilidades de mis alumnos para resolver situaciones reales de acuerdo al proyecto desarrollado. Un ejemplo se presenta a continuación:

Rúbrica para evaluar los diagramas de organización del equipo			
CATEGORÍA	Novato (6-7)	Intermedio (8-9)	Experto (10)
Aplicación del concepto	Describe superficialmente el concepto de organización sin relacionarlo con sus productos	Describe correctamente el concepto de organización pero presenta dificultades para relacionarlo con el proceso técnico	Describe y relaciona correctamente el concepto de organización con el proceso a llevar a cabo
Organización	Presenta las actividades a realizar cada miembro del equipo sin la organización adecuada	Organiza las actividades a realizar cada integrante del equipo para elaborar el producto	Organiza adecuadamente los tiempos y las acciones a realizar cada integrante del equipo para elaborar el producto
Presentación	Las tablas y esquemas elaborados no describen correctamente la organización del equipo	Realiza tablas y organigramas que describen la organización del equipo	Realiza tablas y organigramas que describen detalladamente y de forma práctica la organización del equipo y el proceso de elaboración del producto

Fuente. Realización propia.

Reflexiones finales

A través de desarrollo de esta investigación, he vivido una serie de experiencias que me han enriquecido no solo como docente sino también como persona, esta transformación está mediada por la reflexión de mi propia práctica profesional y de las experiencias más importantes de mi vida, todo ello resulta en una serie de conclusiones que me permitirán mejorar significativamente mi quehacer docente.

Me he dado cuenta de que un maestro no llega solo a su aula para trabajar con sus alumnos, lo acompañan sus creencias, experiencias, actitudes y personalidad, las cuales definen su práctica, y que el reconocimientos de

estos elementos permite al docente dotarse de herramientas para desempeñar su labor de manera consciente y crítica en favor de sus alumnos y de su propia práctica. El tránsito de un ejercicio superficial a uno consciente implica un proceso de transformación que concluye con la concepción del profesor como un investigador de su propia práctica.

El estudio de la práctica docente conlleva al análisis forzoso de la formación tanto académica como personal del profesor, ya que la evocación de esas experiencias permite al docente hacerse consciente de las situaciones que le proveyeron de creencias y actitudes que caracterizan su personalidad y por lo tanto su práctica, ese constante viaje en el tiempo del ejercicio actual a las experiencias pasadas y viceversa, y el análisis de estas, representa el proceso primordial de esta investigación.

Finalmente, considero que el análisis constante de la práctica debe ser un compromiso personal en cada docente, ese proceso le permitirá renovarse periódicamente para evitar ofrecer a sus estudiantes un proceso educativo inerte, tedioso y abrumador, sino más bien, este motive al estudiante y a la vez al docente a disfrutar el acto educativo. Este ejercicio de transformación debe ser concebido como un ciclo constante de descripción, análisis y reflexión que conlleva a la mejora de la práctica, donde el término de la última etapa marca el inicio de la primera, de manera tal que el docente se sumerge en un ejercicio de renovación continua.

Referencias

- Ander-Egg, E.** (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Bazdresh, M.** (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara, Jalisco: Textos educar.
- Bolívar, A., Domingo J. y Fernández, M.** (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Brockbank, A. y McGill, I.** (1999). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ediciones Morata.
- Brubacher, W., Case, C. y Reagan, T.** (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Casar, E.** (2011). *Para qué sirve Paul Ricoeur en crítica y creación literarias*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Chaves, A.** (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25 (2), 59-65.
- Chung, W.** (2012). *Banning Corporal Punishment in Taiwan: A Narrative Exploration of Teacher Change and Critical Examination of the Legal Ban*. Thesis for PhD of Philosophy. Arizona State University.
- Cochran, M. y Lytle S.** (2002). *Dentro/Fuera. Docentes que investigan*. Madrid: Ediciones Alcal.
- De Vicente, P.** (1995). La formación del profesorado como práctica educativa. En L. M. Villar (Ed.) *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular* (pp. 89-117) España: Ediciones Mensajero.
- Delory-Momberger, C.** (2003). *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto*. París: CLACSO coediciones.
- Dewey, J.** (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Diamond, P.** (1993). *Writing To Reclaim Self: The Use of Narrative in Teacher Education*. Atlanta, GA. Thesis for PhD of Philosophy Arizona State University.
- Díaz-Barriga, F.** (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México: McGRAW-HILL.
- Foucault, M.** (1970). *La arqueología del saber*. México, DF: Siglo XXI.
- Furman, C.** (2014). *Reflective Teacher Narratives: The Merging of Practical Wisdom, Narrative, and Teaching*. Thesis for PhD of Philosophy. Columbia University.
- García, G.** (2013). Planeación y gestión de ambientes de aprendizaje diversificados para la mejora del desempeño escolar en telesecundaria. Tesis de Maestría: Maestría en Educación Básica. Ciudad de México.
- Lagunes, M.** (2015). *Taller de entrenamiento de habilidades sociales para los alumnos de la escuela secundaria "Don Melchor Ocampo" de la delegación Venustiano Carranza del D.F., para disminuir la falta de disciplina escolar entre los alumnos*. Tesis de maestría: Maestría en Educación Básica. Ciudad de México.
- Onrubia, J.** (1999). Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll (Ed.) *El constructivismo en el aula* (pp. 101-123). Barcelona: Editorial Grao.
- Perrenoud, P.** (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, México D. F: Editorial GRAÓ de IRIF.
- Ramírez, E.** (2016). *Creación de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de competencias científicas en segundo grado de educación secundaria especificando el uso del edificio escolar en el estado de México*. Tesis de maestría: Maestría en Educación Básica. Ciudad de México.
- Ricoeur, P.** (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Shagoury, R. y Miller, B.** (2000). El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Subero, D., Paredes, D. y Fernando, L.** (2018). El aprendizaje reflexivo de

John Dewey y El aprendizaje significativo de Lev Vigotsky: Encuentro de relaciones. *Diversa. Escritos pedagógicos*. 1 (1), 9-19.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.

University Oslo (2016). Research and teacher education: Metaphors we live by. Marylin Cochran. Recuperado de: <http://bit.ly/2Z33gNq>.

Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

**El desarrollo académico en la Universidad Pedagógica Nacional
(Unidad 071). Una propuesta de transformación educativa
intercultural a partir del Decreto de Creación en Chiapas, México**

**Academic development at the National Pedagogical University
(Campus 071). A proposal for intercultural educational
transformation based on the Creation Decree in Chiapas, México**

José Bastiani Gómez¹²

Abstract

This work presents the partial results of research within the frameworks of the higher education policy about the states that keeps the institutional development of the *Universidad Pedagógica Nacional* (UPN), campus 071, from Chiapas, Mexico. With a qualitative approach and the support of ethnography, the results indicate that financial insufficiency problems were pass through, there are no academic corps, the bachelor's degree and postgraduate programs do not have the corresponding certification and do not enjoy funding from the *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* (CONACYT) or any other governmental instance; likewise, a precarious plant of professors-researchers prevails, there is the absence of an editorial committee to produce and disseminate knowledge and a constant bureaucratic work in its development due to the absence of a decree of creation and the respectful financial ceiling. Therefore, it is necessary to implement, urgently, public policy actions affected to higher education in order to strengthen research, teaching, dissemination and institutional linkage since this institution, in addition to being a pioneer in the subject of professionalization of the Chiapas teachers, it is the only one in higher education that offers proposals exclusively to trainers.

¹² Asesor académico en el área de Posgrado de la UPN 071, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Key words: Universidad Pedagógica Nacional, research, university community, decree of creation, training, professionalization, trainers, Chiapas teaching.

Resumen

Este trabajo presenta los resultados parciales de investigación en el marco de la política de educación superior acerca del estado que guarda el desarrollo institucional de la UPN 071 de Chiapas, México. Con un enfoque de carácter cualitativo y el apoyo de la etnografía, los resultados señalan que atraviesa problemas de insuficiencia financiera, no existen cuerpos académicos, los programas de licenciatura y posgrado no cuentan con la certificación correspondiente y no gozan de financiamiento por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) u otra instancia gubernamental; asimismo, prevalece una precaria planta de profesores-investigadores, hay ausencia de un comité editorial para producir y difundir conocimiento y una constante traba burocrática en su desarrollo por la inexistencia de un decreto de creación y el respectivo techo financiero. Por tanto, es necesario implementar, con carácter urgente, acciones de política pública relativas a la educación superior a fin de fortalecer los trabajos de investigación, docencia, difusión y vinculación institucional dado que esta institución, además de ser pionera en el tema de la profesionalización de los maestros chiapanecos, es la única de educación superior que oferta propuestas destinadas exclusivamente a formadores.

Palabras clave: Universidad Pedagógica Nacional, investigación, comunidad universitaria, decreto de creación, formación, profesionalización, formadores, magisterio chiapaneco.

Presentación

Hace 25 años, para atender la demanda de profesionalización del magisterio chiapaneco de educación básica, se instauró la UPN 071 de Tuxtla Gutiérrez, con las subsedes de Ocosingo, Palenque, Bochil, Cintalapa, Las Margaritas, San Cristóbal y Tonalá (UPN, 2011), creadas en áreas geográficamente estratégicas, identificadas como puntos de concentración poblacional y demanda potencial de profesionalización, porque en éstas se registra una evidente diversidad cultural y lingüística, con una numerosa población de los grupos tsotsil, tseltal, tojolabal, zoque, mam y maya-lacandón, coexistiendo con una, también cuantiosa, de hispanohablantes.

Desde la década de los ochenta la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó en todo el país acciones de política educativa descentralizada. Para tal fin delimitó en México áreas de administración educativa, las cuales denominó Departamentos de Servicios Regionales. En Chiapas estas instancias pertenecen a la Subsecretaría de Educación Federalizada (SEF) de la Secretaría de Educación y contribuyen, de forma significativa, con la administración de la educación, pues debido a su ubicación los maestros chiapanecos resuelven problemas de tal orden o realizan trámites sin tener que desplazarse hasta las oficinas centrales, localizadas en la capital del estado. En este escenario educativo, la UPN 071 de Chiapas, así como las subsedes correspondientes, fueron ubicadas en polos regionales con el fin de contribuir al desarrollo de las comunidades educativas en zonas caracterizadas por alta marginación y exclusión social.

A la UPN 071 se le ha encomendado atender la promoción de la cultura, el desarrollo de talentos humanos y el fortalecimiento de la identidad sociocultural entre el profesorado. Se ha avanzado sustancialmente en la formación de los profesores por medio de programas curriculares como la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990 (LEPEPMI90); la Licenciatura en Educación, Plan 1994

(LE94); la Licenciatura en Intervención Educativa, Plan 2002 (LIE02), y, recientemente, la Licenciatura en Psicología Educativa¹³ (LPE), que comenzó en el ciclo escolar 2016-2017. Asimismo, la UPN 071 ofrece dos programas de posgrado: la Maestría en Educación y Diversidad Cultural y la Maestría en Educación Básica (UPN, 2017b). Todos los programas de licenciatura y posgrado aparecen legitimados y avalados por la UPN-Ajusto en la Ciudad de México.

Estos programas han sido llevados a las regiones de Chiapas con el fin de formar a estudiantes, así como de actualizar y profesionalizar a maestros de educación básica en servicio. Con este amplio marco curricular se ha emprendido acciones de seguimiento y evaluación con miras a contribuir en el incremento de la eficiencia terminal y, sobre todo, a que la formación responda a los requerimientos de las políticas educativas de educación básica y superior. Para la atención de la comunidad universitaria de la UPN 071 y las subsedes respectivas se cuenta con una planta de profesores, a saber: 72 de asignatura, 22 de medio tiempo, cinco de tiempo completo y 58 comisionados, quienes despliegan, principalmente, acciones de docencia, mientras que las funciones de vinculación, difusión e investigación las realizan de manera precaria y esporádica por la falta de cuerpos académicos constituidos para tal fin y una marcada insuficiencia financiera,, aunado al hecho de que no hay un decreto normativo que la identifique como institución de educación superior. El objetivo fue conocer las características del desarrollo de sus actividades académicas referidas a organización, gestión, financiamiento, docencia e investigación.

Este trabajo se inscribe en el ámbito del paradigma educativo cualitativo, modelo que se caracteriza por generar información a partir de los actores en sus contextos sociales, culturales y educativos (Pérez, 2005). En ese sentido, la perspectiva utilizada en la investigación fue la etnografía,

¹³ Con la creación de la Unidad 071 los programas curriculares fueron la licenciaturas en Educación Básica, Plan 1979, y en Educación Primaria y Preescolar, Plan 1985 (con los cuales se atendió la profesionalización del magisterio chiapaneco). A finales de los ochenta dejaron de operar.

la cual dentro de la educación tiene como objeto describir e interpretar los actos de los sujetos en sus respectivos contextos sociales. Así se recurrió al trabajo de observación de las condiciones sociales y políticas de profesores y profesoras en coyunturas históricas de la educación en la UPN 071 de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Se entrevistó a profesores y estudiantes para valorar los alcances del desarrollo de la educación superior en la UPN. Se revisó información documental para valorar el la política de educación superior en los contextos nacional y estatal con el fin de comprender de manera sistemática las implicaciones en torno al funcionamiento del sistema de organización, gestión, docencia, vinculación y difusión de la cultura de la investigación educativa. Toda la información tanto empírica como documental fue sistematizada y elaborados los juicios respectivos a partir del marco teórico empleado.

Problemas institucionales de la Unidad 071. La UPN, entre el abandono social y el desarrollo restringido. Propuesta de transformación

La UPN 071 Tuxtla Gutiérrez desarrolla programas de licenciatura y posgrado en condiciones de inequidad frente a otras universidades públicas en Chiapas porque la federación la concibió como una institución que dependería académica, financiera y administrativamente de la UPN-Ajusco, Ciudad de México. Por eso la sede y sus subsedes no cuentan con apoyo financiero para el desarrollo de programas, ya que fueron establecidas sin avizorar que dichas entidades se convertirían en centros de educación superior. Durante un periodo prolongado recibió apoyo académico de la UPN-Ajusco. En este periodo se promovió actividades académicas que fortalecieron y atendieron las necesidades de actualización y profesionalización del magisterio chiapaneco. Años más tarde el apoyo decreció y tal situación provocó que tanto la UPN 071 como sus subsedes avanzaran en condiciones de pobreza, falta de autonomía en la toma de decisiones y, en consecuencia, registraran un lento y restringido desarrollo.

Ante tal panorama los problemas se agudizaban y derivaron en que las funciones de docencia, vinculación, difusión e investigación no se realizaran tal y como lo establecía la política de la UPN Ajusco, pues desde la Ciudad de México se promovía el control y la subordinación de las unidades y subsedes, originándose la conformación de un modelo institucional de escasa madurez académica.

Las condiciones exiguas en que realizan su labor asesoras y asesores académicos, la ausencia de una figura jurídica que otorgue identidad de verdadera institución de educación superior, el escaso techo financiero asignado, la inexistencia de cuerpos académicos y de una planta de profesores-investigadores que realicen trabajo de investigación educativa en la regiones de Chiapas son temas preocupantes que, de no resolverse, podrían repercutir de manera grave en los procesos de aprendizaje y la vida académica y laboral de la comunidad universitaria.

Ante este panorama, la UPN 071 prioriza las acciones de docencia, en tanto que, muy a su pesar, deja de lado otras funciones sustantivas, como la investigación, porque, como ya se dijo, no existe un Decreto Orgánico que favorezca a la institución y le permita el otorgamiento de un techo financiero con el cual promueva la producción y la transferencia de tal actividad. Por esta y otras razones no puede verse favorecida con los programas de acreditación, financiamiento o profesionalización que ofrecen, por ejemplo, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el Consejo de Ciencia y Tecnología de Chiapas (COCYTECH) o el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP).

Se espera que, ante tales condiciones académicas y laborales, haya esfuerzos de poco aliento en la comunidad universitaria. Sin embargo y pese a que no existe una normativa que favorezca a los cuerpos académicos, no ha sido impedimento para que la planta de asesores realice esfuerzos individuales para producir (aunque de forma limitada) artículos, libros y trabajos de investigación, como lo establecen las normas institucionales.

Acerca del aspecto físico de las instalaciones universitarias, algunas subsedes no cuentan con un espacio adecuado; al contrario, “las aulas” fueron elaboradas a base de lámina de zinc y paredes de madera de la región, pero esto no debe confundirse con un uso ecológico de los recursos, pues se debe a que la UPN 071 no cuenta con registro y alta ante el Instituto de la Infraestructura Física Educativa del Estado de Chiapas (INEFECH). Por tanto, si los espacios son limitados en cantidad y calidad se supone que impedirán la realización adecuada de los procesos formativos y de profesionalización del magisterio en Chiapas.

En el entorno global se señala que las universidades públicas y privadas serán espacios donde se promueva la educación digital con el fin de cumplir con las expectativas del mundo moderno (Ibarra, 2002). El conocimiento y su socialización estarán vinculados al desarrollo de la ciencia y la tecnología. De igual manera, la Reforma Educativa de 2011 indica que los estudiantes deberán incursionar en el dominio de competencias digitales que aseguren el dominio de conocimientos locales, regionales y mundiales (SEP, 2010, 2010a). Entonces, la formación que ofrece la UPN debería estar en sintonía con estos planteamientos curriculares. Sin embargo, en la Unidad 071 es limitado el acceso a Internet como medio de apropiación, producción y difusión del conocimiento. En las siete subsedes la conectividad es nula porque no existe el servicio.

La producción científica es una tarea imprescindible en cualquier institución de educación superior. Por medio de ella, sólo por citar algún ejemplo, se contribuye en la atención de la problemática educativa generada en la institución. Para que se pueda dar dicha producción es necesario que las universidades cuenten con un cuerpo académico conformado por profesores-investigadores de tiempo completo. Por eso, la existencia de tales plazas debe ser un imperativo de primer orden institucional. Sin embargo, actualmente en la Unidad 071 y sus subsedes existe un número reducido de profesores de tiempo completo y, por tanto, los trabajos de investigación no son realizados dentro de un marco normativo y al amparo de un presupuesto,

sino de forma individual y con recursos propios. A partir de la reforma de 1992 en México la trillada “descentralización educativa” no llegó a la Unidad 071, sino, por el contrario, se acrecentaron los problemas estructurales a niveles nacional y estatal porque se implementó una descentralización administrativa y académica inconclusa, pues en la parte financiera nunca hubo acuerdos con los que la Secretaría de Hacienda del Gobierno Federal contemplara un presupuesto con proyección financiera de largo plazo para atender las necesidades de la sede 071 y sus subsedes.

En ese sentido, se careció de un decreto de Ley Orgánica para constituir a la UPN-071 en una institución de educación superior en los aspectos normativos, sociales y culturales. Por el contrario, la Secretaría de Educación de Chiapas la subsumió como una instancia del organigrama de la Dirección de Educación Secundaria y Escuelas Normales. Derivado de que pasó a depender administrativamente de la dirección mencionada, sus funciones sustanciales quedaron enclaustradas en una instancia a la que no pertenecía y, por tanto, supeditadas a la de una escuela de educación básica sin mayor injerencia en investigación, difusión y vinculación institucional.

En los años recientes la Unidad 071 enfrenta problemas graves de presupuesto y recursos humanos, la imposibilidad de firmar convenios (nacionales e internacionales) de movilidades académica y estudiantil, así como de acreditación de los programas educativos y de la personalidad jurídica para gestionar derechos de autor y publicaciones y problemas para establecer un clima de gobernabilidad académica para enfrentar los procesos de integración nacional y mundial derivados de las transformaciones económicas del mundo contemporáneo (Romeo, 2017).

Como se puede observar a partir de este diagnóstico, a la Unidad 071 de la UPN le será muy difícil enfrentar las transformaciones sociales, económicas y culturales motivadas por los procesos de integración global. Por eso resulta necesario que, con carácter urgente, se le otorgue un Decreto de Ley de Creación como institución de educación superior bajo un sistema

de gobierno descentralizado. En tal sentido, a fin de que pueda enfrentar los retos de la integración mundial y evitar sea marginada y excluida de los movimientos científicos, políticos y socioculturales en Chiapas, México y el mundo, se propone lo siguiente:

a) Ámbito de la gobernanza política de la educación superior

- Construir una agenda de gobierno de política de educación superior que considere un planteamiento jurídico, el cual, a partir de las necesidades de los actores sociales y educativos, inserte a la UPN 071 en la estructura del sistema como una institución con personalidad jurídica y presupuesto propio.
- Gestionar en la Secretaría de Educación del estado de Chiapas la intervención de las instancias respectivas para que funjan como mediadoras y se establezcan las condiciones políticas y administrativas a fin de que los poderes ejecutivo y legislativo opten por la revisión, la elaboración y la aprobación de la propuesta jurídica de Decreto de Creación y transformación de la UPN 071 como un centro de educación superior autónomo.
- Construir un Plan de Desarrollo Educativo 2017-2019 acorde con las reformas estructurales de la educación superior en los contextos nacional e internacional y que incluya a *la sustentabilidad, la interculturalidad y una visión de género* (SEP, 2017) como ejes transversales en los programas de estudio de licenciatura y posgrado en la UPN 071, de Chiapas.
- Promover y gestionar ante las autoridades de la Secretaría de Educación de Chiapas y la Subsecretaría de Educación Federalizada mecanismos jurídicos que, a corto, mediano y largo plazos, aseguren la firma de convenios con el Cocytech y el Conacyt a fin de tener acceso a concursos para el otorgamiento de recursos financieros para el desarrollo de la investigación científica en las regiones del estado.
- Promover el fortalecimiento físico de las subsedes de la UPN mediante la construcción de aulas así como la dotación de material bibliográfico, equipo de cómputo, servicio de Internet y otros para contar con instalaciones físicas propias de una institución de educación superior y, del mismo modo, procurar el desarrollo óptimo de los programas de estudio de licenciatura y posgrado que se imparte actualmente.

- Promocionar procesos de evaluación curricular de los programas de estudio de licenciatura y posgrado con el fin de enfrentar los retos de calidad y eficiencia del sistema orgánico para la rendición de cuentas.
 - Planificar y desarrollar procesos de evaluación para los asesores académicos a fin de que, a partir de los resultados obtenidos, resignifiquen su práctica educativa, optimicen los procesos de operación y desarrollo de los programas de estudio de licenciatura y posgrado y se promueva un sistema de retribuciones al mejor desempeño académico.
 - Gestionar la dotación de equipos de cómputo de última generación y un sistema moderno de conectividad con el propósito de procurar el dominio de las competencias digitales en los procesos individuales y colectivos del trabajo del asesor académico y el acceso a conocimientos relativos a la ciencia, la educación y la tecnología, con la agilidad que los tiempos actuales requieren.
 - Fortalecer el espacio bibliográfico y hemerográfico con infraestructura cibernética en la que diversos materiales puedan ser usados por la comunidad universitaria en el desarrollo del conocimiento.
- b) El campo del fortalecimiento de los procesos formativos y de profesionalización de licenciatura y posgrado**
- Revisar y actualizar los programas de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990, versión semiescolarizada; Licenciatura en Educación, Plan 1994, semiescolarizada; Licenciatura en Intervención Educativa, Plan 2002, escolarizada; Maestría en Educación y Diversidad Cultural y, finalmente, la Maestría en Educación Básica para fortalecer acciones formativas y de profesionalización que aseguren la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de los paradigmas vigentes en el campo de la educación superior.
 - Revisar y actualizar los dos programas de posgrado: Maestría en Educación y Diversidad Cultural y Maestría en Educación Básica, para ofertar programas de estudios pertinentes y con alto sentido de formación científica.
 - Construir un documento organizacional institucional que considere el establecimiento de coordinaciones e instancias administrativas colegiadas para fortalecer las modalidades de formación escolarizada y semiescolarizada.

- Promover el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de la LEPEPMI'90, el posgrado en Educación y Diversidad Cultural y la Maestría en Educación Básica a partir de los postulados de la Reforma de la Educación Básica 2011, la cual plantea una formación docente por competencias profesionales, el uso de las tecnologías educativas y una relación sostenible con el medio ambiente.

c) La investigación superior a niveles de licenciatura y posgrado

- Elaborar el Plan de Desarrollo de Investigación (Fuster, 2008) con el cual, a partir de la realización de un diagnóstico (a los programas de licenciatura y posgrado), se construya las líneas de investigación respectivas y que, de manera paralela, se articulen a los perfiles de egreso y la realidad escolar de cada región. Esto contribuirá a la definición del sentido de la investigación educativa en la universidad con el fin de ofrecer una estrategia organizada de los procesos de titulación de los estudiantes de ambos niveles.
- Fortalecer, de acuerdo con la norma, los criterios formales y de contenido en los procesos de investigación y elaboración de tesis, así como de las propuestas de intervención educativa, con el fin de contribuir al incremento de los índices de eficiencia terminal en los ámbitos de las licenciaturas y del posgrado.
- Promover estrategias innovadoras y viables para generar cursos de titulación, en licenciatura y posgrado, con el fin de incrementar la eficiencia terminal en dichos ámbitos.
- Elaborar una estrategia de trabajo organizada, propositiva y viable para que los asesores académicos realicen asesorías con tesistas de licenciatura o posgrado.

d) Actualización y capacitación del personal académico y administrativo

- Construir un programa de tal forma que desarrolle o potencie el dominio de destrezas cognoscitivas y sociales.
- Impulsar la capacitación del personal docente y administrativo mediante cursos, talleres o seminarios, entre otros medios, con el fin de propiciar que los espacios laborales sean de convivencia y las relaciones interpersonales fluidas y cordiales, no sólo entre el personal que labora en la institución sino también en su relación con

los universitarios. Despertar entre los asesores académicos el interés por realizar estudios de posgrado, como maestrías y doctorados de excelencia, tal y como lo propone el Conacyt actualmente para el país. Esto conllevaría que no sólo se promueva la formación académica de alto nivel, sino que se pueda institucionalizar los procesos de investigación.

e) La difusión de prácticas de investigación y desarrollo cultural

- Promover la difusión de trabajos de investigación de alumnos y asesores con el fin de que la cultura académica alcance su verdadera dimensión social.
- Fortalecer la publicación (interna y externa) de los productos de investigación, culturales y de divulgación de investigadores y agentes educativos como libros individuales y colectivos. Del mismo modo, buscar la inserción de la Revista de la UPN 071 como órgano arbitrado e indexado en la promoción científica del país.

f) Gestión y aumento del techo financiero

- Gestionar la ampliación del techo financiero ante la Secretaría de Educación de Chiapas y la Secretaría de Hacienda del Gobierno Estatal para dotar a la Unidad 071 de un recurso que le permita transformar su vida académica hacia una universidad que enfrenta los procesos de integración global y los escenarios mundiales con el carácter legal y la figura institucional de una institución de educación superior en los términos de equidad con otras universidades del país.
- Gestionar recursos económicos con el fin de promover la contratación de asesores académicos que realicen actividades de investigación, docencia, difusión y vinculación social para garantizar el desarrollo de la educación superior entre profesores de educación básica.
- Gestionar recursos económicos para la construcción de inmuebles escolares y la obtención de material bibliográfico y conectividad para contribuir al desarrollo óptimo de la educación superior que ofrece la UPN en las regiones de Chiapas.

Reflexiones finales

La formulación y la aprobación, a corto plazo, del Decreto de Creación de la UPN 071 en Chiapas tienen gran relevancia porque permitirían atender las necesidades de la institución a partir de políticas que propiciarían que la UPN esté en sintonía con las necesidades formativas y de profesionalización de los universitarios, así como con las exigencias y los cambios vertiginosos del mundo globalizado. En ese sentido, las necesidades que hasta hoy se ha identificado en el diagnóstico institucional, como puede verse en cada uno de los apartados, fueron englobadas en seis rubros, que a su vez podrían constituirse en las políticas referidas, estos son: a) el ámbito de la gobernanza política de la educación superior; b) el campo del fortalecimiento de los procesos formativos en licenciatura y posgrado; c) la investigación superior en licenciatura y posgrado; d) la actualización y la capacitación del personal académico y administrativo; e) la difusión de las prácticas de investigación y desarrollo cultural; y f) la gestión y el aumento del techo financiero en la Universidad.

La urgente necesidad de que la Universidad y sus respectivas subsedes tengan acceso al desarrollo de la vida académica con un reordenamiento jurídico de Decreto de Creación apoyará para que las funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión y vinculación con la comunidad adquieran relevancia y se atiende de manera pertinente el despliegue de las acciones curriculares de los programas de licenciatura y posgrado, no sólo para ser eficientes en el contexto universitario sino para que estén en correspondencia con los cambios sociales y económicos que demandan el estado y la sociedad mexicana.

La Modernización Educativa, ocurrida en 1992, sólo se tradujo en un escenario de disputa institucional que conllevó a que a la UPN-071 no se le otorgara marco legal y siguiera con la figura legal de una instancia subordinada a las órdenes de la UPN-Ajusco. Así, mientras la Unidad central disponía de recursos, mejores condiciones académicas y administrativas, acceso a fondos de financiamiento de la educación superior, las de todo el país permanecían en el olvido y en una suerte de exclusión académica y social.

En conclusión, es necesario reconocer que la Unidad 071 permanece de pie gracias a la determinación de la comunidad universitaria (asesores, alumnos, personal administrativo), que se ha fortalecido en el olvido y la resistencia, y sigue firme, pese a la adversidad. Esperamos que las reflexiones emitidas en este trabajo no queden en el aire y quizá se logre sean retomadas en esta coyuntura político-electoral. Muchos estamos deseando que el futuro promisorio de las Universidades Pedagógicas esté por venir.

Referencias

- Botero Chica, Carlos Alberto** (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 42, vol. 2, pp. 2-11.
- Fuster, Pérez, José Pedro** (2008). La planificación estratégica: una propuesta metodológica para gestionar el cambio en políticas de innovación educativa. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, vol. 1, pp. 1-11.
- Ibarra Colado, Eduardo** (2002). La nueva universidad en México. Transformaciones recientes y perspectivas. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 75-105, extraído de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v07/n014/pdf/rmiev07n14scB02n03es.pdf>, fecha de consulta 25 de septiembre de 2017.
- Jordá, Jani** (2000). *Procesos de formación docente y propuesta pedagógica en la LEP y LEPMI'90*. Colección Educación No. 12, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, D. F., extraído de <http://campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/handle/11195/249/Jani%20Jord%C3%A1%20Hern%C3%A1ndez.pdf?sequence=1>, fecha de consulta 30 de agosto de 2017.
- Pérez Gómez, Á. I.** (2005). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, España, pp. 115-136.
- PRODEP** (2017). *Cobertura y beneficio*. Programa de Desarrollo para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior, Secretaría de Educación Pública, extraído de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>, fecha de consulta 6 de septiembre de 2017.

- Ramiro Marentes, Fabiola, José Luis Arcos Vega, Juan José Sevilla García y Sergio Pascual Conde Maldonado** (2010). Impacto de los indicadores del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional en las universidades públicas estatales en México. En *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 11, pp. 1-24, recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num11/inves/ramiro-impacto-pifi.html>, fecha de consulta 16 de agosto de 2017.
- SEP** (2000). *Metodológica de la investigación V. Guía de trabajo*. Quinto semestre de Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar, Plan 1990, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, D. F., extraído de <http://200.23.113.51/pdf/guias/mi5.pdf>, fecha de consulta 4 de septiembre de 2017.
- SEP** (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México. Secretaría de Educación Pública.
- SEP** (2008). *Alianza por la calidad de la educación SEP-SNTE*. México: SEP-SNTE, disponible en: <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/ACE.pdf>> [18 de marzo de 2013].
- SEP** (2010), *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México: SEP, disponible en: <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/PlanEstEduBas09.pdf>> [18 de marzo de 2013].
- SEP** (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP, disponible en: <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/PlanEstudios11.pdf>> [18 de marzo de 2013].
- SEP** (2011b). *Programa de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primer grado*. México: SEP, disponible en: <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/Prog1Primaria.pdf>> [18 de marzo de 2013].

- SEP** (2017). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (Prodep)*, extraído de: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>, fecha de consulta 30 de agosto de 2017.
- SEP** (2004, 2006, 2009). *Reforma Integral de la Educación Básica*. México: SEP, disponible en: <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>> [18 de marzo de 2013].
- UPN** (1990). *Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria y Prescolar para el Medio Indígena, Plan 1990*. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. México, D. F.
- UPN 071** (2011). *Informe de la situación actual de la LEP y LEPEPMI'1990 (Matrícula, operación y titulación)*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, agosto 18 de 2011. Documento de trabajo, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- UPN 071** (2017a). *Datos estadísticos del Área del Control Escolar*. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 071. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México.
- UPN 071** (2017b). *Acta del Consejo de Posgrado y Consejo de Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071*. 29 de marzo y 5 de agosto de 2017. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- UPN 071**. *Criterios generales a considerar para la construcción del proyecto de propuesta pedagógica*, Documento de trabajo. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 071, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- UPN 071** (S/F). *Encuentros y desencuentros. Rutas con sentido hacia la reconceptualización de la propuesta pedagógica*. Documento de trabajo 1997-2002. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 071. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- UPN 071** (S/F). *Una definición de propuesta pedagógica*. Documento de trabajo. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 071. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México..

Mejoramiento e incorporación por el progreso del país: los cursos de mejoramiento y acción social de las misiones culturales en Chiapas, 1928

Improvement and incorporation by the progress of the country: the courses of improvement and social action of the cultural missions in Chiapas, 1928

*Ana Karla Camacho Chacón*¹⁴

Abstract

“Close barracks and open schools” was the preaching of Alvaro Obregon’s government in the second decade of the twentieth century, after the armed staged of the Mexican Revolution. In order to achieve that goal, projects will be formulated that will seek to solve the educational problem, especially in rural areas. One of them were the cultural missions directed, in its first years, to the training of the rural teachers. Afterwards, the cultural missions had also as a purpose to “improve” socially the rural areas. Those missions were integrated by different experts in topics such as scholar organization, social work, agriculture, physical education and little industries which offered resources and practices to both teachers and the inhabitants of the communities they reached.

Taking into account its educational, geographical, social and ethnic characteristics, in 1928 Chiapas was chosen for the second time by the *Secretaría de Educación Pública* to receive cultural missions in three rural municipalities (Berriozábal, Teopisca and La Grandeza). Thus, the following research seeks to analyze the resistance, adaptations and resignifications analyzed by rural

¹⁴ Licenciada en Historia por la UNICACH, Maestra en Historia por la UNAM, docente de historia a nivel medio superior.

teachers and the communities of Chiapas to the pedagogical and socio-cultural project of cultural missions during their implementation.

Keywords: Educational federalization, rural education, resistance and adaptations.

Resumen

“Cerrar cuarteles y abrir escuelas” fue la prédica del gobierno de Álvaro Obregón en la segunda década del siglo XX, tras la etapa armada de la Revolución Mexicana. Con el fin de cumplir ese objetivo se formularon proyectos que buscaron resolver la problemática educativa sobre todo en las zonas rurales. Uno de ellos fueron las misiones culturales dirigidas, en sus primeros años, a la capacitación de los maestros rurales. Posteriormente, las misiones culturales también tuvieron como propósito “mejorar” socialmente a las comunidades rurales. Las misiones eran integradas por diferentes expertos en temas como la organización escolar, trabajo social, agricultura, educación física y pequeñas industrias que ofrecían cursos y pláticas tanto a los maestros como a los habitantes de las comunidades a las que arribaban.

Tomando en cuenta sus características educativas, geográficas, sociales y étnicas, en 1928 Chiapas fue elegido por segunda ocasión por la Secretaría de Educación Pública para recibir a las misiones culturales en tres municipios de carácter rural (Berriozábal, Teopisca y La Grandeza). Así, la siguiente investigación busca analizar las resistencias, adaptaciones y resignificaciones que realizaron los maestros rurales y las comunidades de Chiapas al proyecto pedagógico y sociocultural de las misiones culturales durante su implementación.

Palabras clave: Federalización educativa, educación rural, resistencia y adaptaciones.

La escuela como laboratorio del Instituto: Relación del programa de los misioneros culturales en Chiapas

En 1923, José Gálvez, diputado federal, presentó un plan en la Cámara de Diputados para organizar las “misiones federales de educación”.¹⁵ El proyecto de Gálvez tenía como objetivo la incorporación de los indígenas y su “conversión” en ciudadanos y productores por lo que las misiones debían dirigirse a las regiones con más familias étnicas.¹⁶ El entonces secretario de Educación, José Vasconcelos, adoptó el plan de Gálvez, lo reformó con ideas suyas y de Gabriela Mistral¹⁷ y lo presentó como una inspiración surgida de los frailes del siglo XVI. Con tintes apostólicos, se formó así a un grupo de maestros misioneros, que a decir de Vasconcelos, debía fundar su acción “en el conocimiento de la región en que operan, de la población y del objeto de su misión.”¹⁸

Según Rafael Ramírez, en un principio, las misiones culturales estaban destinadas solamente para la preparación y actualización de los maestros rurales.¹⁹ Pero posteriormente sus objetivos se ampliaron también hacia el “mejoramiento” de las poblaciones rurales. Integrada por maestros con tareas específicas y liderados por un jefe de misión, el itinerario de los misioneros era ajustado con anticipación con el fin de garantizar que su presencia en varios estados del país. Una vez designados los estados, los directores de educación federal debían elegir en qué municipios se instalarían los “Institutos

¹⁵ José Gálvez, “Proyecto para la organización de las misiones federales de educación” Primera comisión de Educación Pública, Cámara de Diputados, 1923 en Augusto Santiago Sierra, *Las misiones culturales (1923-1973)*, Secretaría de Educación Pública, México, 1973, p. 77.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 87-88.

¹⁷ José Vasconcelos, “Programa de acción de los misioneros”, Aprobado por la Secretaría de Educación Pública el 17 de octubre de 1923 en Augusto Santiago Sierra, *op. cit.*, pp. 90, 93.

¹⁸ *Ibidem.*

¹⁹ Rafael Ramírez, “Historia, orígenes y tendencias de las misiones culturales. Éxitos y fracasos. Breve análisis de las causas” en José Manuel Puig Casauranc, et al., *Las misiones culturales en 1927*, Secretaría de Educación Pública, México, 1928, p. 23.

de Perfeccionamiento y de Acción Social” en el que se reunirían por cuatro semanas los maestros rurales de la zona.²⁰

En sus primeros años, las misiones culturales fueron enviadas, principalmente, a estados del centro y occidente del país. Fue en 1925 cuando se consideraron estados del norte y sur de la República, lo que dio señales de que el proyecto se estaba consolidando. Eso culminó con la creación de la Dirección de Misiones Culturales²¹ en 1926, primer año en el que se comisionó a un grupo de misioneros para visitar la entidad chiapaneca. Sin embargo, en ese año, la misión cultural no llegó a Chiapas.²² Fue hasta 1927, es decir, cuatro años después de haberse creado las misiones culturales, que arribaron a esta entidad sureña y fronteriza y visitaron los municipios urbanos de: Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de Las Casas y Huixtla.

En 1928 Chiapas volvió a figurar en la lista de entidades que recibirían a las misiones culturales.²³ La determinación de repetir entidades en la que ya se habían presentado las misiones, de acuerdo con el subsecretario de Educación Pública, Moisés Sáenz, fue porque el servicio realizado el año anterior no pudo hacerse completo y/o la región presentaba problemas especiales que demandaban una atención particular.²⁴

El profesor Eduardo Zarza, director de educación federal en el estado y sus inspectores escolares, eligieron cuatro municipios para ser intervenidos

²⁰ Gonzalo Aguirre Beltrán, *Teoría y práctica de la educación indígena*, Secretaría de Educación Pública, México, 1973, pp. 112-113.

²¹ De acuerdo con Luz Elena Galván, la Dirección de Misiones Culturales surgió con el propósito de controlar el servicio de enseñanza normal, de mejoramiento de escuelas rurales, escuelas normales regionales y misiones culturales. Luz Elena Galván, *Los maestros y la educación pública en México*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, 1985, p. 263.

²² Rafael Ramírez, *op. cit.*, p. 28.

²³ Además de Chiapas, en 1928 también volvieron a recibir a las misiones culturales los estados de Jalisco, Aguascalientes, Baja California y Quintana Roo.

²⁴ Moisés Sáenz, “El programa para 1928”, en *Las misiones culturales en 1927*, Secretaría de Educación Pública, México, 1928, p. 12.

por los misioneros: Berriozábal, Acala²⁵, Teopisca y La Grandeza. Claramente esta misión se diferenciaba de la que la antecedió, ya que se instalarían institutos de mejoramiento en municipios de condición rural. Además de ello, estos municipios no serían parte del itinerario de una sola misión cultural, sino de dos. Esto quiere decir que, en comparación con la misión de 1927 en la que un sólo cuerpo de misioneros fundó los tres institutos, en 1928 se contó con la presencia de dos grupos comandados por diferentes jefes de misión: el agrónomo Marcelino Murrieta Carrete y el profesor Antonio Amaya.²⁶

El programa en la práctica: los cursos en el Instituto

El primer instituto educativo-social: Berriozábal

El primer instituto de mejoramiento (o educativo social) se realizó en Berriozábal del 21 de octubre al 18 de noviembre por la misión que comandaba el agrónomo Marcelino Murrieta Carrete, acompañado de la trabajadora social Sara Valero de Marines, el profesor de educación física Jesús Camacho, el profesor de pequeñas industrias Samuel Pérez y el profesor de técnica de la enseñanza Alfredo G. Basurto.²⁷

De acuerdo con el jefe de misión, Marcelino Murrieta, en Berriozábal las clases comenzaban a las cinco y media de la mañana para concluir al finalizar el día. De igual manera se dividió al grupo asistente (noventa y ocho maestros de los cuales setenta y cinco eran federales y el resto municipales y del estado)²⁸ en maestros de escuelas primarias y maestros rurales.

²⁵ De último momento, este municipio fue cambiado por el de Chiapa de Corzo, colindante con Tuxtla Gutiérrez y semi-urbano por lo que no fue considerado para este análisis.

²⁶ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, Chiapas, Caja 54, exp. 7, Informe de actividades del director de educación federal al jefe de departamento de escuelas rurales de los meses de septiembre, octubre y noviembre de 1928, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 1 de noviembre de 1928.

²⁷ Originalmente la misión liderada por Marcelino Murrieta era la única que visitaría el estado de Chiapas. De acuerdo con el calendario de la SEP, esa misión debía inaugurar cuatro institutos de mejoramiento en Oaxaca para después trasladarse a la entidad chiapaneca, aunque para marzo de 1928 aún no se tenía determinado cuantos institutos fundarían ahí. Moisés Sáenz, *op. cit.*, p. 14.

²⁸ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, Informe general de los trabajos realizados en el instituto social organizado en Berriozábal, Chiapas, del jefe de misión al director de misiones culturales, Tuxtla Gutiérrez Chiapas, 25 de noviembre de 1928.

La especificación en cuanto a los temas que debía recibir uno u otro grupo se presentó más visiblemente en el curso de técnica de enseñanza. En dicha división y de acuerdo con lo expuesto por el titular de la materia, Alfredo G. Basurto, se observa una preponderancia hacia los maestros rurales y su preparación, ofreciéndoles una gran cantidad de materias y referencias bibliográficas (en calidad principalmente expositiva y con visitas regulares a la escuela federal del lugar.)²⁹

Con los maestros, además de las indicaciones generales sobre una buena alimentación, la trabajadora social refirió que cada una de sus pláticas de higiene y puericultura (de una hora diaria durante las cuatro semanas)³⁰ fueron impregnadas de “moral y civismo” para orientar a los maestros en la educación higiénica que debían dar a sus alumnos y así mejorar a la comunidad en conjunto.³¹

Junto con la higiene, el deporte formaría hombres sanos, bellos y fuertes que como consecuencia natural, tendrían una mayor capacidad mental.³² En las clases de educación física, el profesor Jesús Camacho enseñó los deporte de volley ball y basket ball (sic) que de acuerdo con su experiencia, podían ser aplicados en cualquier medio ya que requerían menos materiales y no eran exigentes con las condiciones del terreno. Especial énfasis le dio a los juegos educativos escolares (al mencionar que eran muy necesarios

²⁹ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, Informe detallado de los trabajos que realizó el profesor de educación y técnica de la enseñanza, en el instituto de Berriozábal, Chiapas, Chiapa de Corzo, Chiapas, 11 de diciembre de 1928.

³⁰ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, Informe general de los trabajos realizados en el instituto social organizado en Berriozábal, Chiapas, del jefe de misión al director de misiones culturales, Tuxtla Gutiérrez Chiapas, 25 de noviembre de 1928.

³¹ *Ibidem.*

³² AHSEP, fondo SEP, sección Dirección de Misiones Culturales, caja 15, exp. 14, *Progres. Revista Pedagógica Mensual*, órgano del Magisterio Federal del estado de Durango, núm. 1, año 2, enero de 1928, Durango, Durango. en Martha Patricia Mendoza Ramírez, *Las misiones culturales y la escuela rural en Quintana Roo, 1927-1934*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, 2014, p. 29.

principalmente para los maestros rurales.)³³ Aunado a ello, también expuso lo referente a las voces de mando, alineamientos, flancos, numeraciones, desplazamientos, el sistema de calisténica, tablas gimnásticas para niños de diferentes edades y los bailes del “Jarabe Tapatío” y “La Tehuana”.³⁴

Finalmente la clase de agricultura se dio en el campo de cultivo de la escuela donde se procedió al arreglo y limpieza del mismo y se organizó un taller de carpintería. Y las clases de pequeñas industrias se dirigieron principalmente a la curtiduría (se curtieron cueros de lagarto) y jabonería y los resultados fueron presentados en la clausura.³⁵ Tras el cierre del instituto, el grupo de misioneros liderados por Marcelino Murrieta se trasladó a Chiapa de Corzo del 25 de noviembre al 23 de diciembre para inaugurar el segundo instituto, pero desde principios del mes de noviembre ya se encontraba otro grupo de misioneros laborando en la entidad chiapaneca, específicamente en Teopisca.

El tercer instituto educativo-social: Teopisca

El tercer instituto se fundó en Teopisca del 7 de noviembre al 30 de noviembre. Sin embargo, puesto que el grupo de Murrieta se encontraba, primero en Berriozábal y luego en Chiapa de Corzo, ese instituto fue inaugurado por la misión cultural dirigida por el profesor Antonio Amaya. Dicha misión contaba también con la trabajadora social Rosaura V. de Martínez, el profesor de educación física Ángel Alvarado, el profesor de agricultura Rafael Balderas

³³ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928- 1929, Chiapas, Caja 32, exp. 19, Informe sobre la labor del profesor de educación física en el instituto social verificado en el pueblo de Berriozábal, Chiapas, México, D.F., 14 de enero de 1929.

³⁴ *Ibidem.*

³⁵ El jefe de misión, el agrónomo Marcelino Murrieta, era el encargado de la materia de Agricultura pero en su informe no realiza una extensa explicación sobre lo que desarrolló en los cursos. Por su parte, el informe del profesor de Pequeñas Industrias no pudo ser localizado y aquí es referido solamente lo comentado por el jefe de misión. AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, Informe general de los trabajos realizados en el instituto social organizado en Berriozábal, Chiapas, del jefe de misión al director de misiones culturales, Tuxtla Gutiérrez Chiapas, 25 de noviembre de 1928.

y el profesor de pequeñas industrias Fidencio Pérez Díaz.³⁶

Con tres días de retraso llegó la misión cultural a Teopisca. Los maestros fueron divididos para recibir los cursos en dos grupos: rurales (que a su vez fueron separados en A y B de acuerdo con su preparación profesional) y los de primaria. Aunque se hace referencia a que en todos los cursos se respetó esta división, fue de nueva cuenta en la materia de técnica de enseñanza donde se enfocó más en ella.³⁷

Aunque el profesor de agricultura refiere que trató de hacer su materia lo más práctico posible, en su informe enumera los temas vistos, presentados en modo expositivo: agricultura general, arboricultura frutal, avicultura, apicultura, leporicultura y horticultura.³⁸ El maestro de pequeñas industrias también hizo mención sobre sus clases teóricas pero orientadas especialmente a la práctica: Curtido de ciento tres pieles, industrias escolares y jabonería. Llama la atención el tema de industrias escolares que no fue presentado en el instituto de Berriozábal y que tenía como objetivo la creación de algunos útiles escolares (crayolas, gises, pizarrones, gomas, pegamentos y tintas)³⁹. Dicha materia ahorraría a los maestros el trámite para solicitar materiales escolares a la Secretaría de Educación Pública, que o bien no estaban en existencia y por ende eran negados o tardaban mucho

³⁶ En el calendario oficial de la SEP esa misión sólo visitaría los estados de Tlaxcala (2 institutos), Morelos (2 institutos) y Querétaro (3 institutos) y los documentos no hacen referencia al por qué fue trasladada hasta Chiapas.

³⁷ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928- 1929, Chiapas, Caja 32, exp. 12, Informe de los trabajos realizados por la misión cultural a cargo del profesor Antonio Amaya en el tercer instituto social que funcionó en Teopisca, Chiapas, La Grandeza, Chiapas, 15 de diciembre de 1928.

³⁸ Se resumieron los puntos que anotó el profesor de Agricultura en su informe ya que es muy amplio y repetitivo. AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928- 1929, Chiapas, Caja 32, exp. 12, Informe de los trabajos realizados por el profesor de agricultura en el tercer instituto social que funcionó en Teopisca, Chiapas, La Grandeza, Chiapas, 14 de diciembre de 1928.

³⁹ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928- 1929, Chiapas, Caja 32, exp. 12, Informe de los trabajos de pequeñas industrias realizados con los maestros y la comunidad en el instituto de Teopisca, Chiapas, La Grandeza, Chiapas, 15 de diciembre de 1928.

en llegar.

Por último, en las clases diarias de la trabajadora social se vieron los temas de: higiene individual preventiva, higiene de las comunidades, primeros auxilios, enfermedades infecciosas, higiene del ejercicio, economía doméstica, corte y confección y organización social.⁴⁰

El cuarto instituto educativo-social: San Antonio La Grandeza

La misión liderada por Antonio Amaya fundó el cuarto y último instituto en San Antonio La Grandeza, del 13 de diciembre al 27 del mismo mes. Sin embargo en su traslado al municipio perdió a uno de sus miembros ya que la trabajadora social Rosaura Martínez renunció al cargo debido a las padecimientos ocasionados por las largas distancias entre cada instituto.⁴¹ El cargo no fue ocupado ya que de las nueve señoritas profesoras que se encontraban en el instituto, ninguna le pareció apta para el puesto al jefe de misión.⁴² Fue por eso que las horas desocupadas por la materia de trabajo social fueron utilizadas por los cuatro misioneros restantes: el profesor de educación física Ángel Alvarado, el profesor de agricultura Rafael Balderas, el profesor de pequeñas industrias Fidencio Pérez Díaz y el profesor de técnica de enseñanza Antonio Amaya.

En San Antonio La Grandeza se congregaron, aproximadamente, sesenta maestros de los que cinco eran de primaria y el resto rurales. Con base en ello se procedió a dividir a los maestros rurales en dos grupos y los de primaria formaron un sector aparte.⁴³ El instituto de San Antonio La

⁴⁰ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928- 1929, Chiapas, Caja 32, exp. 12, Informe que rinde la trabajadora social de la misión cultural sobre los trabajos desarrollados en Teopisca, Chiapas, México, D.F., 15 de enero de 1929.

⁴¹ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 15, Informe de los trabajos realizados en el cuarto instituto social verificado en La Grandeza, Chiapas, del jefe de misión, Antonio Amaya al jefe de las misiones culturales, México, D.F., enero de 1929.

⁴² *Ibidem.*

⁴³ *Ibidem.*

Grandeza es del que menos información se tiene sobre los cursos realizados.⁴⁴ En el informe del jefe de misión se debía hacer referencia al trabajo de todos los misioneros. Sin embargo Antonio Amaya no hace alusión a los cursos de los misioneros a su cargo y ni al propio, como profesor de técnica de enseñanza. Pese a ello, considero que los temas expuestos en su curso serían similares a los de Teopisca pero más resumidos por la carencia de tiempo.

Eso sucedió con el maestro de Agricultura. Siguiendo el mismo formato que su informe del instituto de Teopisca, el profesor Rafael Balderas comentó que los temas vistos fueron: Agricultura general, arboricultura frutal, avicultura, jardinería y horticultura. De igual forma, se realizaron los proyectos escritos para el establecimiento de un mercado y un jardín público que no pudieron ser realizados y los planos de la biblioteca que seguía en construcción tras la retirada de la misión cultural.⁴⁵

Consideraciones acerca de la labor docente en los “institutos de mejoramiento” en Chiapas

De acuerdo con Rafael Ramírez, la intención original de las misiones culturales fue mejorar las condiciones de preparación de los maestros rurales.⁴⁶ Por ser un proyecto impulsado por la Secretaría de Educación Pública y estar apoyado por la Dirección de Educación Pública Federal en cada estado, era obligación de los maestros federales asistir al instituto de mejoramiento que correspondiera a su zona escolar.

No obstante, por medio de la Dirección General de Educación Pública del Estado se invitaba a los maestros de primarias estatales y

⁴⁴ No se pudieron localizar los informes de los profesores de educación física y de pequeñas industrias, respectivamente.

⁴⁵ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 15, Informe del profesor de agricultura sobre los trabajos realizados en el cuarto instituto social de La Grandeza, Chiapas, México, D.F., 5 de enero de 1929.

⁴⁶ Rafael Ramírez, *op. cit.*, p. 23.

municipales a asistir a los cursos que ofrecían los misioneros “si en ello no tuvieran algún inconveniente, por la importancia que estos cursos entrañan”.⁴⁷ La intención que se pretendía cumplir con la asistencia de los maestros estatales y municipales a los cursos era, en palabras del inspector instructor Benjamín Martínez, simplemente el buen funcionamiento de las escuelas en las que trabajaban.⁴⁸ Aunque en algunos casos, si los maestros eran puntuales, no reportaban ninguna inasistencia y eran dedicados y participativos en los cursos se les entregaba un certificado.⁴⁹

En cambio, para todos los maestros federales era obligatorio obtener el certificado correspondiente que se basaba en su asistencia diaria y desempeño en los cursos. De igual forma, los trabajos que realizaran en los cursos les valían que el jefe de la misión los recomendara para un ascenso o un aumento de sueldo ante el jefe de las misiones culturales.⁵⁰ Por ejemplo, el profesor Antonio Amaya, jefe de la misión cultural en Teopisca y La Grandeza, llegó a ser tan explícito en su reporte que anotó el nombre de seis maestros del instituto de Teopisca que “recomendaba” al jefe de las misiones culturales. A su vez, refirió que en La Grandeza algunos maestros se acercaron a él con oficio en mano solicitando su mediación para un aumento de sueldo, lo cual él justifica debido a las circunstancias que había observado en el estado.⁵¹

⁴⁷ Archivo Histórico del Estado de Chiapas (AHECH), Fondo: Secretaría General de Gobierno, Sección: Instrucción Pública, tomo I, exp. 3, foja 4, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 24 de octubre de 1928, “Invitación para participar en los cursos de la misión cultural en Berriozábal, del Director General de Educación Pública del Estado, Marco E. Becerra a los maestros de las escuelas primarias estatales y municipales”.

⁴⁸ AHECH, Fondo: Secretaría General de Gobierno, Sección: Instrucción Pública, tomo I, exp. 19, foja 14, Huixtla, Chiapas, 8 de noviembre de 1928, “Invitación del inspector instructor, Benjamín P. Martínez a los maestros estatales, municipales y federales a asistir al instituto de mejoramiento a realizarse en La Grandeza, Chiapas”.

⁴⁹ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928- 1929, Chiapas, Caja 32, exp. 12, Informe de los trabajos realizados por la misión cultural a cargo del profesor Antonio Amaya en el tercer instituto social que funcionó en Teopisca, Chiapas.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 15, Informe de los trabajos realizados en el cuarto instituto social verificado en La Grandeza, Chiapas, del jefe de misión, Antonio Amaya al jefe de las misiones culturales.

Las condiciones en las que laboraban los maestros federales distaban considerablemente. Ello dependía de su preparación profesional. Los profesores de primaria eran titulados y egresados de alguna escuela normal. Por su parte, los rurales contaban con grados superiores de instrucción primaria y para poder continuar en sus puestos, debían justificar sus estudios primarios o bien, presentar un examen y pruebas complementarias de acuerdo con las instrucciones correspondientes.⁵² Así, la formación académica de los maestros federales también determinaba su sueldo, de forma que los de primaria ganaban entre \$3.00 y \$5.00 y los rurales aproximadamente \$2.00 diarios.⁵³

Ante la sociedad, claramente tenían mayor reconocimiento los maestros federales de primaria, como lo indicaron los pobladores de Teopisca al jefe de misión. En palabras de Antonio Amaya, los vecinos del municipio no consideraban idóneo al personal que actuaba en la escuela rural por lo que solicitaban que la escuela fuera elevada a la categoría de primaria para contar así con profesores que pudieran “satisfacer sus aspiraciones”.⁵⁴ La labor de los maestros de primaria era también valorada por los altos directivos, como lo indicó el informe del director de educación federal que consideró, como balance del trabajo anual, que habían cumplido con “su misión” hasta donde sus facultades lo permitieron y “revelando todo, que hubo esfuerzo y deseo de interpretar la Escuela Moderna, pudiendo asegurarse que, aunque lentamente, sí se va logrando un cambio en los

⁵² AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, Chiapas, Caja 54, exp. 7, Informe de labores educativas desarrolladas en el último bimestre del año de 1927, del director de educación federal al sub-jefe director técnico de las escuelas primarias federales en los Estados.

⁵³ Norma Ramos Escobar, *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonesas. Un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del XX*, Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León, México, 2007, p. 135.

⁵⁴ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928- 1929, Chiapas, Caja 32, exp. 12, Informe de los trabajos realizados por la misión cultural a cargo del profesor Antonio Amaya en el tercer instituto social que funcionó en Teopisca, Chiapas. De igual forma, el director de educación federal, Eduardo Zarza reproduce en su informe de trabajo la petición de los vecinos del municipio de Arriaga de convertir la escuela rural de la zona en primaria.

sistemas educativos de las escuelas de este lejano estado”.⁵⁵

En los institutos de mejoramiento, la clasificación de los maestros también tomaría como uno de sus principales ejes la preparación previa que hubieran tenido y el trabajo que desempeñaban. De manera que quedaron divididos en dos grupos: rurales y urbanos y semiurbanos. Como fue explicado con anterioridad, esta segmentación de los profesores asistentes ayudaba a los misioneros a focalizar los cursos de acuerdo con los intereses del grupo. No obstante, de las materias vistas en los tres institutos de 1928 en Chiapas, la que marcó más visiblemente las diferencias entre las lecciones presentadas a cada grupo fue la de técnica de enseñanza. Además de la organización escolar, técnicas de enseñanza y prácticas, que se les enseñaba tanto a urbanos como rurales, a estos últimos se les añadían lecturas, conferencias pedagógicas y pláticas enfocadas en “alimentar entre ellos el espíritu de servicio y para enaltecer el apostolado del maestro rural”.⁵⁶

Para los misioneros culturales eran evidente que uno de sus principales objetivos era, como indicó Marcelino Murrieta, “influir en el mejoramiento profesional y académico de los maestros rurales en servicio”.⁵⁷ Dicho propósito fue reforzado con las cifras de maestros asistentes a los tres institutos en Chiapas en la que se notó una prevalencia de los maestros federales rurales sobre los federales de primaria.

⁵⁵ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, 1926-1929, Chiapas, Caja 54, exp. 7, Informe de labores educativas desarrolladas en el último bimestre del año de 1927, del director de educación federal al sub-jefe director técnico de las escuelas primarias federales en los Estados.

⁵⁶ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1° Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, Informe detallado de los trabajos que realizó el profesor de educación y técnica de la enseñanza, en el instituto de Berriozábal, Chiapas.

⁵⁷ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1° Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, Informe general de los trabajos realizados en el instituto social organizado en Berriozábal, Chiapas, del jefe de misión al director de misiones culturales.

“El pueblo como laboratorio del Instituto”: el trabajo con la comunidad

¿Qué hay que cambiar? La visión de los misioneros acerca de las comunidades

En Berriozábal, en términos generales de higiene, salubridad y diversiones, el jefe de la misión, Marcelino Murrieta, observó que la población no se bañaba regularmente, no había excusados, la alimentación era “mala y desordenada”, en los hogares convivían con animales domésticos, el alcoholismo dominaba poco, eran las fiestas religiosas las más populares y la mortalidad infantil y las enfermedades del estómago, vapuleaban a sus habitantes.⁵⁸ No obstante, las particularidades de Berriozábal (aseguraban que era un pueblo joven, creado veinte años atrás) y la disposición de sus pobladores la convertían, a los ojos de los misioneros culturales, en candidata idónea del mejoramiento social y económico en el sentido manejado por la Secretaría de Educación Pública.⁵⁹

Por su parte en Teopisca y San Antonio La Grandeza, el grupo de misioneros liderados por Antonio Amaya percibió otros problemas. En el primero, la trabajadora social se refirió al atraso en que vivían algunas regiones de Chiapas, “quizás todas”, al desconocer el sistema decimal y al maltrato que recibían los “chamulas” por lo que era necesario establecer una misión cultural permanente que hiciera una labor efectiva entre los indígenas y beneficiara el progreso del estado de Chiapas.⁶⁰ En San Antonio La Grandeza, el jefe de misión consideró que era necesario una “urgente y continua labor de nacionalismo” por su cercanía geográfica con Guatemala, ya que habían absorbido sus “hábitos y tendencias”. Por ello era impostergable “hacer sentir a aquellas gentes amor por México, admiración por nuestros héroes y respeto

⁵⁸ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, Informe general de los trabajos realizados en el instituto social organizado en Berriozábal, Chiapas, del jefe de misión al director de misiones culturales.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928- 1929, Chiapas, Caja 32, exp. 12, Informe que rinde la trabajadora social de la misión cultural sobre los trabajos desarrollados en Teopisca, Chiapas.

a las instituciones del país, todo esto que ahora ven como algo exótico y muy lejos de su corazón”.⁶¹

¿Cómo cambiarlo? Acciones en pos de su “mejoramiento”

Las actividades que se realizaron en cada municipio variaron de acuerdo con la especialidad del misionero y las características del área. En Berriozábal, la trabajadora social visitó personalmente algunos hogares donde habló de regímenes alimenticios, recetas de cocina, enseñanza domésticas y tratamiento de enfermedades. Resaltó su particular interés por convencer a la población de dejar de consumir la manteca y por la aplicación de vacunas.⁶²

También los maestros misioneros de técnica de enseñanza y pequeñas industrias visitaron algunas casas en la localidad. El primero hizo propaganda sobre los trabajos realizados en los institutos e invitó a los adultos a la escuela nocturna. A su vez, presentó “pláticas informativas sobre asuntos de la vida nacional y de interés internacional, poniendo a los moradores de la localidad al tanto de las noticias más recientes y su significado para la vida y para el progreso de la civilización, asuntos que fueron escuchados con sumo interés por los hijos del pueblo”.⁶³ Por su parte, el de pequeñas industrias realizó sesiones vespertinas y reunió a grupos de vecinos para elaborar jabones, curtir pieles, blanquear fibras y conservar frutas y granos.⁶⁴

⁶¹ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 15, Informe de los trabajos realizados en el cuarto instituto social verificado en La Grandeza, Chiapas, del jefe de misión, Antonio Amaya al jefe de las misiones culturales.

⁶² AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, Informe que rinde la trabajadora social de su trabajo desarrollado en el instituto de Berriozábal. Llamen la atención los señalamientos de la trabajadora social sobre la manteca, parte grasa del cerdo, ya que hasta la actualidad, este es uno de los ingredientes principales en múltiples platillos chiapanecos.

⁶³ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, Informe detallado de los trabajos que realizó el profesor de educación y técnica de la enseñanza, en el instituto de Berriozábal, Chiapas.

⁶⁴ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, Informe general de los trabajos realizados en el instituto social organizado en Berriozábal, Chiapas, del jefe de misión al director de misiones culturales.

El maestro de educación física trabajó una hora diaria con personas adultas del pueblo, jóvenes y señoritas que respondieron a la invitación de practicar deportes en el campo deportivo (por las condiciones del terreno y las fotografías se infiere que se refiere al basquetbol) o que bien, asistieron simplemente como espectadores.⁶⁵ Por último, el jefe de misión y maestro de enseñanza agrícola, Marcelino Murrieta, se relacionó directamente con ejidatarios de la zona y revisó algunos lotes con la intención de aconsejarles sobre algunas prácticas y resolverles sus consultas.⁶⁶

En Teopisca, la poca asistencia afectó el desarrollo de los cursos enfocados en el trabajo con la comunidad ya que no pudieron consolidarse proyectos y en ocasiones, la labor se redujo a clases de teoría en compañía de los maestros ya que por sí solos el número de habitantes congregados era limitado. Fue el caso de las clases de agricultura donde el trabajo con la comunidad se redujo a exposiciones sobre agricultura general, arboricultura frutal y enfermedades de plantas y animales.⁶⁷ Así como la de pequeñas industrias en la que recibieron clases teóricas sobre curtiduría.⁶⁸ Ante tal problemática, la trabajadora social visitó algunas casas y dio cursos de economía doméstica en los vecindarios, aunque ello tampoco le permitió plantear a profundidad su plan de trabajo.⁶⁹

⁶⁵ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928- 1929, Chiapas, Caja 32, exp. 19, Informe sobre la labor del profesor de educación física en el instituto social verificado en el pueblo de Berriozábal, Chiapas.

⁶⁶ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, Informe general de los trabajos realizados en el instituto social organizado en Berriozábal, Chiapas, del jefe de misión al director de misiones culturales.

⁶⁷ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928- 1929, Chiapas, Caja 32, exp. 12, Informe de los trabajos realizados por el profesor de agricultura en el tercer instituto social que funcionó en Teopisca, Chiapas.

⁶⁸ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928- 1929, Chiapas, Caja 32, exp. 12, Informe de los trabajos de pequeñas industrias realizados con los maestros y la comunidad en el instituto de Teopisca, Chiapas.

⁶⁹ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928- 1929, Chiapas, Caja 32, exp. 12, Informe que rinde la trabajadora social de la misión cultural sobre los trabajos desarrollados en Teopisca, Chiapas.

Por la negativa de la mayoría de la población de Teopisca y en un intento por cumplir algunos de sus objetivos enfocados al trabajo con la sociedad, la misión completa o bien algunos de sus integrantes tuvieron que trasladarse a municipios aledaños, Comitán y Villa de Las Rosas. En el primero realizaron un festival social y en Villa de Las Rosas, a partir de la iniciativa del profesor Mariano Gil, ex director de la escuela rural de “Las Rosas” (Pinola)⁷⁰, se comisionó al profesor de pequeñas industrias para visitarla y dar pláticas sobre su especialidad. No obstante, tras conocer los datos de la escuela y su población, se realizó una invitación a los habitantes indígenas para tratar temas enfocados en la importancia de la escuela.⁷¹

También en San Antonio La Grandeza, la misión dirigida por Antonio Amaya tropezó con dificultades por la reducida población residente: “Apenas es posible explicarse, señor, como pudo elegirse un sitio en que se carece hasta de comunidad para la verificación de un instituto social.”⁷² Ante la necesidad de contar con un vecindario para la realización del trabajo enfocado en la comunidad, se recurrió a invitar a los ranchos circunvecinos a San Antonio La Grandeza.⁷³

Pero la misión fue nuevamente trasladada para cumplir parcialmente con su programa con la comunidad. A 15 kilómetros de San Antonio La Grandeza se ubicaba el pueblo de San Pedro Remate, ahí los misioneros

⁷⁰ Municipio de Los Altos de Chiapas. Fue un antiguo asentamiento prehispánico que en náhuatl se llamaba “Pinola”, que significa “Lugar de extranjeros”. En 1912 fue elevado a la categoría de villa con el nombre de Las Rosas.

⁷¹ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928- 1929, Chiapas, Caja 32, exp. 12, Informe de los trabajos de pequeñas industrias realizados con los maestros y la comunidad en el instituto de Teopisca, Chiapas.

⁷² AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 15, Informe de los trabajos realizados en el cuarto instituto social verificado en La Grandeza, Chiapas, del jefe de misión, Antonio Amaya al jefe de las misiones culturales.

⁷³ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 15, Informe de los trabajos realizados en el cuarto instituto social verificado en La Grandeza, Chiapas, del jefe de misión, Antonio Amaya al jefe de las misiones culturales.

realizaron un programa cívico y social en conmemoración de la muerte de José María Morelos y Pavón.⁷⁴ Ese tipo de labores respondían al interés por volver “cotidiano” en regiones tan remotas el “culto a nuestra patria”. Por ello los misioneros insistieron en que cada escuela debía tener una bandera y enseñaron el himno nacional mexicano a niños y moradores de la zona.⁷⁵

Recepciones y resistencias de la población

Pero: ¿Qué pasaba con los pobladores? ¿Realmente los cursos eran de su interés? ¿Quiénes participaban en los cursos impartidos por los misioneros? ¿Quiénes eran los ausentes? ¿Cómo reaccionaban los misioneros ante el posible rechazo de la población? En primera instancia, así como los cursos mismos se adaptaron para “solucionar” los males de la comunidad y por ende, variaron entre sí, lo mismo sucedió con la respuesta de los habitantes de cada municipio.

“Dado lo pequeño del pueblito de Berriozábal, la Misión y sus actividades fueron el centro de mayor interés”.⁷⁶ -Fue lo que refirió Marcelino Murrieta en su informe. En cambio los institutos de Teopisca y San Antonio La Grandeza instalados por el grupo de Antonio Amaya tuvieron como impedimento mayor la ausencia de vecinos del lugar en sus cursos. Pero las causas fueron distintas.

En Teopisca, los misioneros relacionaron el poco entusiasmo del vecindario por tomar parte de las actividades del instituto con “el fantasma de la política que los tiene obligados a una actitud de simple espectador”⁷⁷.

⁷⁴ *Ibidem.*

⁷⁵ *Ibidem.*

⁷⁶ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, Informe general de los trabajos realizados en el instituto social organizado en Berriozábal, Chiapas, del jefe de misión al director de misiones culturales.

⁷⁷ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928- 1929, Chiapas, Caja 32, exp. 12, Informe de los trabajos realizados por la misión cultural a cargo del profesor Antonio Amaya en el tercer instituto social que funcionó en Teopisca, Chiapas.

En sus informes, también el maestro de agricultura y la trabajadora social se refirieron a la división que existía en el municipio debido a diferencias políticas. Pese a ello, los misioneros no detallaron las causas principales de tal fragmentación en Teopisca y simplemente aludieron a que se trataba de dos grupos en disputa. Dominados por la intimidación, el temor o la apatía, los pobladores del municipio no asistieron más que esporádicamente y en reducidos grupos al instituto.

Por último San Antonio La Grandeza contaba con un reducido número de habitantes, principalmente de origen chino y mestizos, en su cabecera municipal y sus escasos pobladores no asistieron a los cursos de los misioneros.⁷⁸ Pese a la indiferencia ante los cursos de los misioneros en los dos municipios, los proyectos comunitarios, en específico la fundación de la biblioteca municipal, entusiasmó a parte de la población al verlo como un símbolo de cultura y progreso por lo que llegaron a formar comités “Pro-Biblioteca” que aseguraban su cuidado, mejoramiento y enriquecimiento de obras.⁷⁹

Actores sociales

Tras referir a la respuesta en conjunto de la población, quisiera delimitar la colaboración y participación específica de tres actores sociales que son mencionados en los documentos: niños, mujeres e indígenas.

⁷⁸ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 15, Informe de los trabajos realizados en el cuarto instituto social verificado en La Grandeza, Chiapas, del jefe de misión, Antonio Amaya al jefe de las misiones culturales.

⁷⁹ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Instituto Social, 3er. Instituto Social en Teopisca Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 11, Informe detallado por los profesores asistentes al instituto social acerca de la creación de la biblioteca en Teopisca.

Niños

Para que los maestros y misioneros pudieran llevar a la práctica los conocimientos transmitidos en los cursos, cada instituto debía contar con una escuela primaria rural y población estudiantil. Como se mencionó con anterioridad, en San Antonio La Grandeza no se contó con niños ya que se encontraban trabajando en las fincas con sus padres. En Teopisca los niños tampoco son considerados en los informes de los misioneros y se mencionan niños indígenas en la actividad realizada en Villas de Las Rosas que si bien no están presentes, su inscripción a la escuela del lugar es el principal objetivo de la plática.

En Berriozábal los informes y fotografías dejaron testimonio de los niños en los cursos, como participantes y observadores. Esa participación, en ocasiones, fue más bien involuntaria y determinada por su condición. Ejemplo de ello fue el hecho de que, ante la negativa de la población adulta de recibir las vacunas, se utilizó un “automóvil que anduviera recogiendo niños para llevarlos a la escuela a fin de que les inyectaran la vacuna”.⁸⁰

Mujeres

Las labores explícitamente relacionadas con las mujeres eran desarrolladas por la trabajadora social. En San Antonio La Grandeza, su renuncia y la escasa población no permitieron que se realizaran. En Teopisca, la trabajadora social dio clases de economía doméstica a un reducido número de señoras y señoritas. De acuerdo con su informe, su curso complació a las asistentes.⁸¹ Finalmente, en Berriozábal las señoritas de la localidad participaron en número notable en los cursos de corte y confección aunque las mujeres casadas no asistieron a los cursos y reuniones ofrecidos por la Misión. De acuerdo con la trabajadora

⁸⁰ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, Informe que rinde la trabajadora social de su trabajo desarrollado en el instituto de Berriozábal.

⁸¹ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928- 1929, Chiapas, Caja 32, exp. 12, Informe que rinde la trabajadora social de la misión cultural sobre los trabajos desarrollados en Teopisca, Chiapas.

social ellas no acudieron por razones familiares: “1.- Los maridos son muy celosos y no les permiten a sus esposas salir de la casa; 2.- Ellas trabajan vendiendo mercancías en la casa, tejiendo palma y hamacas, además de hacer las tareas domésticas, así que no tenían tiempo.”⁸²

Fuera de los cursos de la trabajadora social, las mujeres no formaban parte de los trabajos planeados y realizados por los profesores de técnica de enseñanza, agricultura, pequeñas industrias y educación física. Su nexos con la misión cultural solamente podía ser a través de la trabajadora social y en su mayoría, la presencia en los cursos y pláticas era de mujeres no casadas de la localidad.

Indígenas

En los informes no se hace referencia a las etnias presentes en Chiapas. Aunque en los municipios ocupados se encontraban zoques, tzeltales, tsotsiles y mames, los misioneros no los reconocen. “Indígenas”, “indios” y “chamulas”⁸³ son los únicos términos utilizados. Como tal, solamente en Villa de Las Rosas, colindante con Teopisca, se trabajó directamente con ellos. Por medio de un traductor, el profesor de pequeñas industrias se comunicó con los habitantes del lugar, tzeltales en su mayoría, para mostrarles la importancia de la escuela. De acuerdo con él, el diálogo entablado fue enriquecedor para las dos partes, sobre todo por la respuesta de los padres de familia.⁸⁴

Basado en ello, se concluyó que si bien la población de Las Rosas contaba con indígenas y mestizos (“ladinos”), los primeros eran mayoría pero vivían controlados por los ladinos. El jefe de misión aseguró que los indígenas no mandaban a sus hijos a la escuela ya que “se les posterga” y

⁸² AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, 1928, Chiapas, Caja 32, exp. 18, Informe que rinde la trabajadora social de su trabajo desarrollado en el instituto de Berriozábal.

⁸³ En apartados anteriores ya se mencionó el incorrecto uso que se le da al término “chamula”.

⁸⁴ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928- 1929, Chiapas, Caja 32, exp. 12, Informe de los trabajos de pequeñas industrias realizados con los maestros y la comunidad en el instituto de Teopisca, Chiapas.

en esas condiciones preferían “privarlos de lo que ellos juzgan podría ser en otras condiciones beneficioso”. Si llegaban a mandarles un maestro para la atención exclusiva de sus hijos, ellos se comprometían a inscribirlos a todos. La conclusión del asunto para Antonio Amaya se enfocó en dejar en manos de la Secretaría y el director de educación federal la resolución: “No sé hasta qué punto considerar fundada esta pretensión; pero tengo la seguridad de que si la Secretaría toma en cuenta este grito de angustia haría mucho bien a esta gente, que me consta, sufre el rudo golpe del acicate del mestizo siempre convertido en “patrón.”⁸⁵

Conclusiones

Finalmente, quisiera resaltar que la presencia de cada actor social en los cursos de las misiones culturales tenía un propósito diferente pero relacionado con el programa mismo de ellas. La asistencia de los profesores rurales era obligatoria ya que se trataba de una capacitación para poder continuar con sus cargos. La participación de los niños era necesaria y obligatoria ya que se requería contar con ellos para practicar los métodos propuestos en las distintas materias. Las labores de la trabajadora social estaban vinculadas con las mujeres de las comunidades pero la decisión de cada una de ellas (o de sus familias) determinó si asistían o no a los cursos que más bien fueron percibidos como un momento de esparcimiento para las mujeres solteras. En cuanto a los indígenas, no estaban contemplados en ninguna de las lecciones o trabajos específicos de los misioneros, conscientes quizá de que la lengua era un impedimento considerable y de que desconocían mucho de sus características. Por último, aunque no fue tratado a lo largo de este trabajo, es necesario resaltar que las autoridades municipales y estatales también fueron actores fundamentales para la propuesta de proyectos educativos federales.

⁸⁵ AGN, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 4º Instituto Social en La Grandeza, Chiapas, 1928- 1929, Chiapas, Caja 32, exp. 12, Informe de los trabajos realizados por la misión cultural a cargo del profesor Antonio Amaya en el tercer instituto social que funcionó en Teopisca, Chiapas.

Así pues, las dinámicas presentes en los tres municipios estudiados más que tratarse de desaciertos respecto a los propósitos originales, estuvieron determinadas por las apropiaciones y resignificaciones realizadas por las comunidades. Aunque los planes para el ejercicio educativo eran diseñados de forma vertical, los actores inmiscuidos en ellos, influidos por sus intereses personales y de grupo, promovieron aquello que respondía a su conveniencia, por lo que en ellos residía, en su mayoría, la consolidación o debilitamiento de un proyecto educativo.

Fuentes consultadas

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP).

Archivo Histórico del estado de Chiapas (AHECH).

Referencias

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP.

Galván, Luz Elena (1985). *Los maestros y la educación pública en México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Mendoza Ramírez, Martha Patricia (2014). *Las misiones culturales y la escuela rural en Quintana Roo, 1927-1934*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Ramírez, Rafael (1928). “Historia, orígenes y tendencias de las misiones culturales. Éxitos y fracasos. Breve análisis de las causas” en José Manuel Puig Casauranc, et al., *Las misiones culturales en 1927*. México: SEP.

Ramos Escobar, Norma (2007). *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonesas. Un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del XX*. México: Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León.

Sáenz, Moisés (1928). “El programa para 1928”, en José Manuel Puig Casauranc, et al., *Las misiones culturales en 1927*. México: SEP.

Santiago Sierra, Augusto (1973). *Las misiones culturales (1923-1973)*. México: SEP.

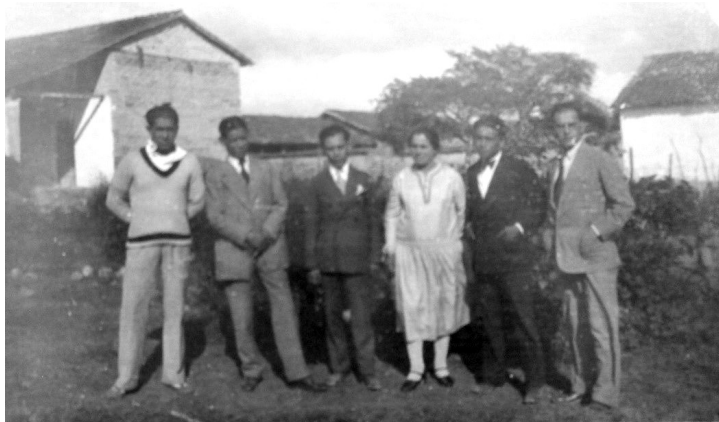
Anexos

Fotografía 1. Grupo general de maestros que concurrieron al instituto social de los misioneros culturales en Berriozábal, Chiapas, 1928.



Fuente. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

Fotografía 2. Los misioneros culturales y el inspector escolar en Berriozábal, Chiapas, 1928.



Fuente. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

Falacias sobre el positivismo y la educación

Fallacies about positivism and education

Manuel Arnulfo Cañas Muñoz⁸⁶

Abstract

In this critical essay I allude to some labels which are a specific character of the mexican positivism, of whom I would like to mark that lots of them are inspired by preponderant reading from Leopoldo Zea at “*The positivism at Mexico: birth, rise and decay*” (1968); in which positivism is represented as the ideological support of the liberal bourgeoisie class at the 19th century in Mexico. Just like that, I can compare some of the misunderstood which someone’s are based on fallacious thoughts regarding the positivism when we think at the educative area, without excluding the curricular elements, methodological about the educational investigation and in the social sciences, and others. In reference of the comparison in the shared thesis completely or partially for the positivism of the 19th century represented (against others) by Comte, Spencer y Durkheim. Without excluding this contrast to the logical positivism from the circle of Vienna at the 20th century as reference.

At the ending I mark some ideas about the education that are inherent to the project of the positivism from Comte in regarding of what he calls, the *positive school*. I recommend that this ideals, although they are not a sufficient condition for obtaining a theory on political and intellectually plausible and adequate education, they are a necessary condition for any kind of formal, institutional and school education. The necessary contributions to which I allude are: A) the need for a common education for all the social classes that

⁸⁶ Manuel Arnulfo Cañas Muñoz es profesor de asignatura en la UPN 071, y en la Facultad de Humanidades campus VI de la UNACH. Es traductor de *Epistemología, problemas clásicos y respuestas contemporáneas* (2019), de Laurence BonJour, publicado por la UPN 071.

make up a society in general, and B) the educational guardianship of the state.

Key words: behaviourism, empiricism, positive and logical positivism.

Resumen

En este breve ensayo crítico aludo a algunas etiquetas y nociones que caracterizan al positivismo en el contexto educativo mexicano, de las cuales señalo que varias están motivadas desde la lectura preponderante de Leopoldo Zea en *El positivismo en México: nacimiento, auge y decadencia* (1968); donde el positivismo es representado como el soporte ideológico de la burguesía liberal de finales del siglo XIX en México. Así, comparo algunos de estos malentendidos donde algunos están basados en razonamientos falaces respecto al positivismo cuando lo pensamos en el ámbito educativo, sin excluir dentro de tal conjunto elementos curriculares, metodológicos sobre la investigación en educación y en ciencias sociales, entre otros. El referente de dicha comparación son algunas tesis compartidas completa o parcialmente por el positivismo del siglo XIX representados (entre otros) por Comte, Spencer y Durkheim. Sin excluir en este contraste al positivismo lógico del círculo de Viena en el siglo XX como referencia.

Al final subrayo algunos ideales sobre la educación que son inherentes al proyecto positivista de Comte respecto de lo que llama, la *escuela positiva*. Estos ideales sugiero que, si bien no son condición suficiente para obtener una teoría sobre la educación política e intelectualmente plausible y adecuada, sí son condición necesaria para cualquier tipo de educación formal, institucional y escolar. Las aportaciones necesarias a las que aludo son: A) la necesidad de una educación común para todas las clases sociales que conforman a una sociedad en general, y B) la tutela educativa del estado.

Palabras clave: conductismo, empirismo, positivo y positivismo lógico.

El positivismo y el contexto mexicano

El 3 de febrero de 1868 comenzó el primer curso de la Escuela Nacional Preparatoria dirigida y fundada por Gabino Barreda en la sede del antiguo Colegio de San Idelfonso, recinto que ocupó la célebre preparatoria no. 1 hasta 1982 cuando fue trasladada a su sede actual en Tepepan en la alcaldía de Xochimilco. Aunque la educación en tanto fenómeno social en México tenía una larga y compleja historia, con este hito se inauguró un momento fundacional para lo que conocemos como educación formal, que frecuentemente es interpretado como la consecución de los ideales políticos del *liberalismo mexicano* abanderado por el entonces presidente Benito Juárez. Este momento fundacional como apunta Leopoldo Zea (1968) no era simplemente una reforma educativa meramente curricular, sino el intento liberal por consolidar sus triunfos militares y políticos, al arrebatarle al clero el control que ejercía tradicionalmente sobre la educación media superior y superior, y formar así una nueva burguesía intelectual que sentara las bases de orden distinto en un país que desde su independencia había padecido un sinfín de guerras civiles, intervenciones extranjeras y demás conflictos que habían desangrado a la joven nación desde principios del siglo XIX. Así quedó marcada la historia de la educación institucional en México por un primer momento donde el proyecto positivista se convirtió en eje transversal y rector hasta los inicios de la revolución mexicana, hasta que fue reemplazado por el proyecto vasconcelista y la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921.

Este pasado positivista ha sido largamente cuestionado y en ocasiones socavado desde los intelectuales miembros del *Ateneo de la juventud* hasta épocas recientes, que en buena parte se vio estigmatizado como la filosofía oficial del porfirato trazando una equivalencia entre el grupo de *los científicos* y *los positivistas*. El mismo Leopoldo Zea critica a algunos positivistas (José Torres) que se deslindan del *porfirismo*; los llama charlatanes, irresponsables,

entre otras etiquetas despectivas basadas en un énfasis en el carácter práctico de la filosofía, y en una postura algo prejuiciosa que rechaza todo aquello que sea teóricamente demasiado retador.

Lo que Torres y los positivistas que como él piensan hacer, es tratar de escapar por la tangente. Decir: una cosa es el positivismo teórico y otra cosa es el positivismo práctico, implica una falta de responsabilidad intelectual muy característica de nuestro siglo. Es tanto como tirar la piedra y esconder la mano. Toda teoría pretende realizarse en una determinada práctica; de la práctica, de los efectos prácticos de la teoría tiene que ser responsable la misma. (Zea, 1968: p. 36)

Este prejuicio para rechazar todo aquello en el ámbito de la filosofía que sea demasiado formal o teórico, está muy lejos de extinguirse en México, tal vez sea una consecuencia de las múltiples concepciones filosóficas tendientes al marxismo que conforman la historia de la filosofía en México (Adolfo Sánchez Vázquez, Bolívar Echeverría, Enrique Dussel, entre otros).

La investigación educativa contemporánea ha visto en el positivismo un lugar común para ubicar una concepción parcial, dogmática y caduca frente a las distintas concepciones sobre el aprendizaje que han emergido desde la pedagogía y la psicología. Así una concepción positivista sobre la educación se ha concebido comúnmente como una perspectiva que reduce el aprendizaje a la simple adquisición de ciertas respuestas conductuales ante determinados estímulos, al excluir cualquier proceso interno en el agente epistémico involucrado más allá del comportamiento empíricamente verificable. En el campo de la investigación en ciencias sociales el positivismo no está libre de este cariz negativo, así otro lugar común consiste en ver al positivismo como una concepción primigenia en las ciencias sociales, pero necesariamente errada, que ve a las ciencias sociales como una prolongación de las ciencias naturales.

De esta forma, tomando en conjunto lo anterior, cuando se habla de positivismo en el ámbito educativo ideológicamente se evoca una perspectiva legitimadora del régimen dictatorial porfirista, como concepción conductista

sobre el aprendizaje que lo reduce a ciertos comportamientos observables, y desde las ciencias sociales como una visión sesgada sobre la metodología adecuada para este campo multidisciplinario. Varios de estas etiquetas y lugares comunes al menos son cuestionables, y no resultan evidentes cuando se contrastan con algunas de las ideas principales del positivismo de Augusto Comte del cual Gabino Barrera encontró su directriz y guía.

Falacias relacionadas al positivismo en teoría educativa

En este breve documento no pretendo realizar una discusión a nivel histórico, ni antropológica, ni sociológica, sino más bien filosófica desde la filosofía de la educación y desde la historia de la filosofía. Así, este ensayo no pretende determinar si como defiende Zea el positivismo fue o no una herramienta ideológica para un grupo político privilegiado, o si en efecto los miembros del Ateneo de la juventud fueron críticos del enfoque positivista como filosofía oficial del porfiriato. Todo lo contrario, es más o menos lo que el mismo Zea rechazaba al describir presumiblemente de manera correcta al positivismo: “No debemos ver al positivismo en su relación universal, porque entonces lo hecho por los positivistas mexicanos nos parecerá incomprensible” (Zea, 1943: p. 20); en sentido opuesto, creo que esa discusión por lo menos puede ser sugerente. El emblemático trabajo de este autor no es un simple análisis filosófico, sino que también antropológico, sociológico, cultural entre otros elementos. Su objeto de análisis son las experiencias de la importación de filosofías europeas en México (como el positivismo), muy lejos de ser caracterizadas como “malas copias”, Zea los reconoce como constructos *sui generis*.

La investigación magistral de Zea es filosófica pero claramente histórica (el positivismo es también un fragmento de la historia de México) todo ello desde una especie de anhelo por lo *mexicano* o *latinoamericano* característico de varias concepciones filosóficas preponderantes en el siglo pasado, Salazar Bondy, Samuel Ramos, Bolívar Echeverría, entre otros muchos más como Octavio Paz fuera de la filosofía; incluyendo al rechazo del eurocentrismo de

la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, donde también desde un análisis transdisciplinario con elementos históricos, se pretende probar que Europa solo ha sido el centro o metrópoli de un modo limitado temporalmente, mientras que en otras épocas Asia y África lo han sido durante mucho más tiempo (Dussel, 2011). En ese mismo análisis de preámbulo en su *Ética de la liberación* (Dussel, 2011), Europa solo consiguió conseguir ser la metrópoli gracias a la conquista y explotación de América. Ese tipo de análisis filosófico es el que al menos tentativamente, refiero como una posible causa de algunas de las siguientes falacias sobre el positivismo en el contexto mexicano. Las llamo falacias, aunque los presentaré como enunciados, porque esos enunciados son el resultado de razonamientos inválidos (aunque no se señalen todos los tipos de razones que podríans ser subyacentes); de allí que lo que desglosaré en los siguientes apartados serán las conclusiones de igual número de falacias (en total cinco). Estas conclusiones falaces son las siguientes (referidas a todos los niveles educativos, formal, no formal e informal):

- 1.-El positivismo busca aquello que es benigno, y evita lo perjudicial. Esta conclusión falaz la enlisto, aunque se puede descartar fácilmente desde las propias aclaraciones terminológicas de Comte sobre qué es *positivo*.
- 2.-El positivismo es un simple empirismo directo.
- 3.- El positivismo defiende una perspectiva conductista arcaica sobre el aprendizaje.
- 4.- El positivismo es la representación ideológica en el contexto educativo de la burguesía.
- 5.-El positivismo está comprometido con una estructura jerárquica científica y metodológica que subordina a las ciencias sociales a las naturales.

En algunos casos no se demostrará concluyentemente el carácter falaz de los razonamientos que sostienen los enunciados enlistados, será suficiente con problematizarlos o cuestionarlos.

Una aclaración terminológica

Recurrentemente el término *positivo* (en francés *positif*) en sí mismo es sujeto de confusión y malinterpretación por el sentido de *positivo como benéfico* y *negativo como dañino*. Además de diferentes discusiones lingüísticas y también filosóficas sobre este concepto, sí es muy sencillo pero necesario rechazar ese sentido cotidiano o común en nuestra discusión. *Positivo* filosóficamente entonces no es simplemente algo deseable en general, y evidentemente ser *positivista* no implica una actitud optimista o que aspira a lo benéfico y evita lo dañino. Su uso en el campo educativo y filosófico tiene que ver más con el sentido que tiene *positivo* en un examen diagnóstico médico común sobre la presencia de ciertas bacterias o virus en alguna parte del cuerpo; el resultado es *positivo* porque hay alguno de estos microorganismos presentes. El propio Comte ya era consciente de esta equivocidad, justamente en su *Discurso sobre el espíritu positivo* (1844) redacta toda una sección respecto al significado de *positivo* (“Sección I: “De la palabra positivo”, en el capítulo III); Comte enumera allí cinco sentidos: realidad, utilidad, certeza, precisión y organización. Y un sentido filosófico adicional donde positivo es entendido como el reemplazo de lo relativo por lo absoluto). Lo *positivo* desde esta significación pugna o aspira a lo real, útil, cierto, preciso, organizado y no relativo. Con esta pequeña aclaración terminológica sobre *positivo* podemos pasar a una discusión filosófica, o al menos desde lo que se ha entendido desde una dimensión filosófica.

Positivismo y empirismo

En algunos manuales de filosofía bien conocidos en México que anacrónicamente tienen un lugar curricular importante aún en la actualidad, hay una tendencia a ver esta historia como una conformada por personalidades colosales que determinaron corrientes bien definidas y claras, que incluso podrían llevar a una imagen inevitablemente sesgada en contraste con el propio desarrollo multidimensional de la discusión epistemológica. Hessen

(1925) por ejemplo concebía al psicologismo como una tesis errada que ilusamente cree resolver desde la psicología algunos problemas filosóficos, afirmación que en nuestra época muy bien se puede ver como un prejuicio socavado por el desarrollo de las ciencias cognitivas. Prejuicio replicado por algunos grandes intelectuales mexicanos célebres por su labor de difusión epistemológica y filosófica, como Villoro en *Creer, saber, y conocer* (1982) donde nuevamente pero casi sesenta años después, repite que el *psicologismo* es un error a partir de una distinción entre ciencia y psicología más cercana al *positivismo lógico* del *Círculo de Viena* (1925).

Respecto a nuestro objeto de discusión, García Morente (1938) en sus célebres *Lecciones preliminares sobre filosofía* no está exento de este tipo de equivocidades, cuando justamente concibe al positivismo como una consecuencia del psicologismo del empirismo humeano. Ciertamente lo que despectivamente se ha llamado *psicologismo*, o desde un término contemporáneo más justo: *epistemología naturalizada*, comparte cierto elemento empirista con el positivismo, pero el último está más alejado de las tesis empiristas sobre el origen de las ideas que comparten los empiristas británicos clásicos (Locke, Berkeley y Hume).

En parte por lo anterior centro mi atención en el positivismo filosófico del siglo XIX representado principalmente en las figuras de Comte, Spencer y Durkheim; concepción filosófica con la que comulgó el proyecto positivista de Gabino Barreda a través de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). En esta aclaración de nuestro objeto de discusión es muy importante diferenciar entre el positivismo aludido y el *positivismo lógico* del *Círculo de Viena*. Estos dos positivismos comparten el rechazo a lo que llaman *metafísica* (aunque las definiciones que defienden no son equivalentes), y ciertos elementos verificacionistas; sin embargo, el último a diferencia del primero tiene una dimensión lingüística muy clara donde la filosofía consiste en un esfuerzo de análisis conceptual (Ayer, 1981) que emplea a la lógica matemática contemporánea como herramienta principal (lógica que desconocieron por completo los positivistas del siglo XIX). Otro elemento diferenciador notable

es que aunque el positivismo comteano está comprometido con cierto realismo en contraste con lo que llama *teología* o *metafísica*, el positivismo lógico rechaza tanto al idealismo como al realismo en tanto perspectivas metafísicas que apelan a un pseudo-concepto (*mundo externo*); afirmar o negar la existencia del *mundo externo* son dos pseudo-proposiciones carentes de significado porque no son verificables (Ayer, 1981).

Aunque Comte mismo apela a ciertos filósofos y científicos empiristas notables como precursores de la filosofía positiva, en especial Francis Bacon (Comte, 1851); la concepción epistemológica inherente a la filosofía positiva está lejos de ser un simple tipo de empirismo, el papel que desempeñan los sentidos en el conocimiento para Comte también puede distraernos de la búsqueda de ciertas leyes generales que no se presentan directamente mediante la observación. Así, los sentidos pueden ser justamente un tropiezo y un obstáculo por vencer desde una concepción positiva igual de funesta que el *misticismo*. El espíritu positivo entonces no es una acumulación desordenada de observaciones, es necesario “ver para prever”; el empirismo como simple observación no es positivismo. Contrario a concebir al positivismo comteano como un empirismo burdo, Durkheim justamente critica con su primera regla del método sociológico tanto a Comte como a Spencer, la proyección de sus ideas en la explicación de lo social y el abandono de las cosas observables. En este sentido, ni Comte, ni Spencer toman a los *hechos sociales* como cosas sino como ideas.

Y en efecto, hasta ahora, la sociología ha tratado más o menos exclusivamente no de cosas, sino de conceptos. Es cierto que Comte proclamó que los fenómenos sociales son hechos naturales, sometidos a leyes naturales. Y así, ha reconocido implícitamente su carácter de cosas: porque sólo hay cosas en la naturaleza. Pero cuando, saliendo esas generalidades filosóficas, intenta aplicar su principio y deducir de él la ciencia que estaba ahí contenida, toma las ideas como objetos de estudio. (Durkheim, 2001: p. 58)

Simplemente no podemos equipar al positivismo como el empirismo sin más, pues filosóficamente está distanciado de otras posturas que han merecido esa etiqueta. Mientras que el empirismo británico (Locke, Berkeley y Hume)

enfrenta un problema genealógico sobre las ideas que los convierte en los precursores de la psicología, el positivismo está comprometido con un empirismo metodológicamente, “subordinar la imaginación a la experiencia” como diría Comte, o como en la alusión anterior a Durkheim, “tomar a los hechos sociales como cosas y no como ideas”; y más claramente aún, el positivismo de Comte está comprometido con un proyecto no solo intelectual, sino también social, moral, político y religioso.

Positivismismo y conductismo

Una de las primeras equivocidades mencionadas que es fácil notar es aquella que ve en una postura positivista sobre la educación y el aprendizaje un enfoque necesariamente conductista. En primer lugar, históricamente ni Comte y evidentemente tampoco Gabino Barrera conocieron alguna vez al conductismo ni como teoría psicológica, ni como una pedagógica. Simplemente en términos temporales es imposible, pero tampoco lo es en un sentido profundo respecto a lo que concibe como aprendizaje el positivismo. El *estado positivo* que es el verdadero lugar natural de la razón para Comte, tiene una dimensión más intelectual que conductual o práctica, tener un intelecto positivo implica descubrir las leyes de la naturaleza que no se obtienen de la simple observación aunque dependan de ella, es innegablemente también una labor de retener o limitar a la razón a la experiencia, un enfoque más cercano a una concepción kantiana y no a una lockeana.

En la *ley de los tres estados* también tenemos una imagen menos radical sobre la religión, aunque es característico de lo que Comte llama al *estado teológico* apelar a explicaciones sobre divinidades y dogmas religiosos, esta etapa es completamente necesaria para alcanzar al final al *estado positivo*. Ningún sujeto puede nacer con un desarrollo intelectual ya acabado o consumado. Esta última tesis también es compartida con el positivismo de Herbert Spencer, la proyección de la perspectiva evolucionista en el ámbito social. Tal imagen del intelecto como algo no consumado y en desarrollo, es mucha más cercana a perspectivas del aprendizaje opuestas a la noción conductista aludida, la idea de las etapas del *desarrollo cognitivo* de Piaget comparte este punto.

El positivismo comteano así pues no es simplemente de índole intelectual o especulativa, es también moral, social y política. Incluso desde la perspectiva de Zea el positivismo aplicado por Barreda y el de Comte no son del todo similares, el proyecto positivista en México y América latina erradica el poder del catolicismo pero sin sustituirlo por un *espíritu positivo* o religión positiva.

En México, a diferencia de otros países americanos como Chile y Brasil, no fueron implantados los ritos eclesiásticos que Comte agregó a su filosofía. No se trató de e implantar una nueva iglesia, lo que hubiera causado nuevos trastornos sociales, nuevos desórdenes. Lo que se quería era orden, y el positivismo fue puesto al servicio de este orden. (De la Vega, 1998: p. 135)

Nuevamente la idea de un *espíritu positivo* moral entre otras cosas, que no nos aleja de los otros, que no es individual sino social está muy alejada de un enfoque curricular y pedagógico de tipo conductista. La preocupación por la dimensión moral de la educación es un elemento común entre Comte y Durkheim, y evidentemente es también algo extraño para una perspectiva meramente conductista del aprendizaje; la moral no es una descripción de las conductas que realizan las personas, sino que se refiere a lo que deben hacer, lo mismo podemos afirmar sobre su enseñanza.

Positivismo y burguesía

Si bien históricamente es imposible negar que ciertas razones políticas e instrumentales estuvieron detrás del proyecto de la *escuela positiva* implantado en México por Barreda, e incluso que esta vinculación entre gobiernos liberales cercanos a los Estados Unidos de Norteamérica y el positivismo del siglo XIX (sin excluir a Spencer y a Durkheim) fue un fenómeno compartido en Latinoamérica en tanto región, como nota De La Vega (1998). La noción educativa detrás del positivismo está muy alejada de un simple fundamento ideológico de una incipiente burguesía liberal, por el contrario, apela a dos características casi asimiladas por la mayoría de los sistemas educativos nacionales contemporáneos (por ejemplo, la SEP) y sus legislaciones correspondientes, que forman parte del ideal de la educación universal.

Así, lo que se conoce como la ley enciclopédica o jerárquica de las ciencias que es una de las propuestas curriculares históricamente más importantes, refleja el camino que debe seguir educativamente el desarrollo del individuo y de la humanidad en su conjunto (el cual está condensado en su ley de los tres estados). En otras palabras, todos los mexicanos, Burgueses o no, liberales o conservadores, incluyendo a Gabino Barreda, Benito Juárez, Porfirio Díaz y el propio Leopoldo Zea, para Comte estaban sujetos a ese orden sobre el desarrollo intelectual de la humanidad y de cada individuo que se reflejaba en la propuesta curricular mencionada (aunque Comte evidentemente no podría asegurar que todos de hecho llegarán o llegaron al estado positivo). La educación aquí aparece como un elemento fundamental para evitar el retroceso o estancamiento hacia el *espíritu positivo*, que por lo mismo puede relegar a un grupo social, o a un conjunto de naciones a etapas anteriores. Si la educación del obrero y del burgués fueran distintas, entonces el *estado positivo* resultaría irremediablemente limitado a realizarse solo por una pequeña élite de intelectuales que eventualmente desaparecerá.

El positivismo y las ciencias sociales

Finalmente, para terminar la lista de conclusiones falaces mencionadas al principio, discutiré un elemento predominante en varias asignaturas metodológicas en licenciatura y posgrado de las principales universidades de México. El referente del positivismo como una postura metodológica que subordina a las ciencias sociales debajo de las naturales. Probablemente en términos curriculares esta imagen formalmente no aparezca explícitamente, pero en varios cursos de metodología de la investigación, el positivismo es la primera aproximación que debe ser cuestionada. Creo que este fenómeno es multicausal, pero al menos también históricamente, la filosofía y la discusión académica sobre la educación en México han sido influenciadas por la escuela crítica de Frankfurt, donde en efecto encontramos al positivismo como una consecuencia de la modernidad que es limitada y que implica un abandono de la reflexión, especialmente en la transición desde la moderna teoría del conocimiento a la filosofía de la ciencia (Habermas, 1982). En México

tenemos grandes discusiones que aspiran y son consecuente de esta tradición que se aparta de la anglosajona tendenciosamente caracterizada como un positivismo en cierta manera ingenuo; incapaz de analizar correctamente fenómenos culturales como la modernidad (Pereda 1994, Echeverría 2011, entre otros).

El hecho simple de que la propia noción de ciencias sociales, aunque ya se encontraba en ciernes en concepto espíritu (*Geist*) del idealismo absoluto de Hegel (Piaget 1950), fue originariamente sistematizada y formalizada por el positivismo de Augusto Comte, lo vincula inexorablemente a diferentes discusiones metodológicas y epistemológicas sobre las ciencias sociales. Sin embargo, en la referida ley enciclopédica sobre el orden de las ciencias en su instrucción, no implica la subordinación de las ciencias sociales debajo de las naturales. Por el contrario, están al final de la instrucción porque es la ciencia más compleja de todas.

La *ley enciclopédica de las ciencias* para Comte es el resultado de dos diferentes tipos de orden, el dogmático respecto a la dependencia sucesiva entre las ciencias, y el histórico sobre la parición de las ciencias en la historia de la humanidad. Este orden para Comte también científico y lógica respecto a la instrucción de las seis ciencias que considera fundamentales son:

- i. Matemáticas.
- ii. Astronomía.
- iii. Física.
- iv. Química.
- v. Biología.
- vi. Sociología.

Obviamente Comte no conocimiento de la compleja variedad que en la actualidad poseen las ciencias sociales; pero en esta ley enciclopédica la sociología es el final de la filosofía positiva, no porque sea inferior a las que podríamos considerar como ciencias naturales en esta clasificación, sino que por el contrario el estudio de la naturaleza aparece como preparación del estudio de lo social. La sociología pues se encuentra hasta el final porque es la

última en ser descubierta históricamente, y depende de las demás porque es la más compleja de todas.

Lo que sí es incuestionable, es que el positivismo de Comte supone que en el fondo la variedad de ciencias que existen es superficial, pues en último término solo hay una ciencia. Este aspecto lo comparte el positivismo comteano con el positivismo lógico del siglo XX. En esta última concepción también se defiende una sola ciencia y un solo método científico, pero enfatizaba a su vez cierta prioridad de la física en tanto que todos los enunciados de otras ciencias (como la psicología), si tienen significado se pueden reducir a enunciados sobre el mundo físico material (Ayer, 1981). Es pues así el aspecto metodológico el que sobrevive respecto a lo que se atribuye usualmente al positivismo de Comte, la sociología no posee un método especial y distinto para nuestro autor, y creo que esta perspectiva limitada de la sociología como una física social es su equivocación principal, a la luz del desarrollo posterior de las ciencias sociales.

Aportaciones necesarias del positivismo

Las falacias referidas hasta este punto son parte de la imagen no del todo correcta sobre el positivismo en el ámbito educativo; pese a ello, creo que la *escuela positiva* de Comte teóricamente pugnaba por elementos que se pueden considerar si no suficientes, por lo menos necesarias en diferentes niveles del ámbito que abarca la educación.

- A) La necesidad de una educación común para todas las clases sociales que conforman a una sociedad en general.

El positivismo comteano está inherentemente ligado a un proyecto educativo no excluyente (lo que Comte llama educación popular superior) ni restringido para una clase social en particular, sino que en último término está dirigido a toda la humanidad completa; porque que algunos pueblos alcancen al estado positivo puede ser un logro que tienda a desaparecer si hay algunos resquicios de lo que concibe como teología y metafísica en otros.

Este gran resultado no podría obtenerse de un modo suficiente de permanencia destinada esta enseñanza continua a una sola clase cualquier, por muy extensa que fuese; se debe, so pena de fracasar, tener siempre a la vista la universalidad entera de las inteligencias. En el estado normal que este movimiento debe preparar, todas, sin ninguna excepción ni distinción, sentirán siempre la misma necesidad fundamental de esta filosofía primera, que resulta del conjunto de las nociones reales, y que debe, en consecuencia, llegar a ser la base sistemática de la sabiduría humana, tanto activa como especulativa, de manera que cumpla más convenientemente el indispensable oficio social que se vinculaba en otro tiempo a la instrucción universal cristiana. (Comte, 1999: p. 141)

De manera radicalmente opuesta a la interpretación de Zea, para Comte *espíritu positivo* tiene una mayor afinidad con las clases bajas, mientras que el espíritu teológico es cercano a la clase alta, y el metafísico a la clase media.

B) La tutela educativa del estado.

Más claramente en Durkheim (1976), la educación como fenómeno social, como socialización metódica de las generaciones jóvenes no puede ser responsabilidad de una sola clase social porque justamente esto implica el peligro de que un solo grupo social se imponga frente a la totalidad social. La educación así para Durkheim debe ser responsabilidad única del estado. La exigencia de la rectoría del estado en materia educativa, y los argumentos subyacentes nuevamente aproximan al positivismo a concepciones dentro de las teorías modernas de la educación que regularmente son opuestas. Por ejemplo, Gramsci desde una perspectiva marxista de la educación, recalca que el poder político sin la hegemonía ideológica no es capaz de mantenerse; de allí su crítica al abandono de la educación en manos de la iglesia católica como un error fatal para los proyectos políticos en Italia en el siglo XIX.

Para Durkheim (1976), la educación no debe caer en manos de un grupo social porque es justamente el fenómeno que permite a la sociedad progresar mediante el relevo generacional, si un grupo social se adueñara de la rectoría de la educación podría socavar a los restantes y eventualmente desaparecerlos.

Si, tal como hemos intentado establecer, la educación tiene primordialmente una función colectiva, si tiene por objeto la adaptación del niño al ambiente

social en el que está destinado a vivir, es imposible que la sociedad deje de interesarse en tal obra. ¿Cómo podría estar ausente de ella, cuando es éste el punto de referencia hacia el que tiene que dirigir la educación su propio impulso? Por tanto, es a ella a la que toca recordar incesantemente al maestro cuáles son las ideas, los sentimientos que tiene que procurar inculcar en el niño para ponerlo en armonía con el ambiente en el que está llamado a vivir. Si dejase de estar siempre presente y vigilante para obligar a la acción pedagógica a mantener su sentido social, ésta se pondría necesariamente al servicio de ideologías particulares y la gran alma de la patria se disgregaría y se reduciría a una muchedumbre incoherente de pequeñas almas fragmentarias en conflicto unas con otras. No se podría entonces ir más directamente en contra de lo que tiene que ser la finalidad fundamental de toda educación. (Durkheim, 1976: pp. 104-105)

Comte tiene una imagen más limitada sobre el papel que deben desempeñar los gobiernos en la propagación del *espíritu positivo* (contrario a lo que sucedió con el gobierno liberal de Benito Juárez), donde su labor consiste más en protección y tolerancia que una rectoría plena. Sin embargo, el *espíritu positivo* redunda en un beneficio para el poder político mediante el orden y progreso que propaga.

Aunque es de esperar en lo que a esto concierne, que los gobiernos actuales adviertan pronto de cuánta eficacia puede ser la propagación universal de los conocimientos reales, para secundar cada vez más sus esfuerzos continuos para el difícil manteamiento de un orden indispensable, no hay que esperar todavía de ellos, ni siquiera desear, una cooperación verdaderamente activa en esta gran preparación racional [...]. (Comte, 2016: p. 152)

Una breve conclusión

La conclusión que al menos resulta probable es que en un nivel filosófico y epistemológico la exigencia de corroboración empírica y de freno a la especulación es necesaria, aunque no suficiente (es casi algo de sentido común que es necesaria para disminuir la posibilidad del error). Pero también cuando pensamos en los ideales educativos del positivismo en el S. XIX aunque no presenten solo elementos suficientes, sí son necesarios; en especial la referida enseñanza popular superior que forma parte de la *escuela positiva* que he discutido en las páginas anterior, ese elemento me resulta completamente necesario tanto respecto a políticas públicas, como a nivel curricular. De esta forma, es necesario al menos tener en cuenta estas posibles piedras de tropiezo respecto al característicamente criticado y socavado positivismo desde la discusión en torno a la discusión, justamente para poder apreciar los elementos necesarios que puede ofrecer. Tal vez así se aleje de ser un pasado incómodo en la historia de la educación en México.

Referencias

- Ayer, A.** (1981). *El positivismo lógico*. México, FCE.
- Comte, A.** (2016). *La filosofía positiva*. México, Porrúa.
- Comte, A.** (1999). *Discurso sobre el espíritu positivo*. España, Biblioteca Nueva.
- De la Vega, M.** (1998). *Evolucionismo versus positivismo*. Venezuela, Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Durkheim, E.** (1976). *Educación como socialización*. España, Sígueme.
- Durkheim, E.** (2001). *Las reglas del método sociológico*. México, FCE.
- Dussel, E.** (2011). *Ética de la liberación, en la edad de la globalización y la exclusión*. España, Trotta.
- Echeverría, B.** (2011). *La modernidad de lo barroco*. México, Era.
- García, M.** (2004). *Lecciones preliminares de filosofía*. Argentina, Losada.
- Habermas, J.** (1982). *Conocimiento e interés*. España, Taurus.
- Pereda, C.** (1994). *Razón e incertidumbre*. México, Siglo XXI.
- Piaget, J.** (1950). *Introducción a la epistemología genética*. Argentina, Paidós.
- Spencer, H.** (1871). *Recent Discussions in Science, Philosophy and Morals*. EUA, Appleton & Company.
- Villoro, L.** (2004). *Creer, saber, conocer*. México, Siglo XXI.
- Zea, L.** (1968). *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México, FCE.

Los usos de una *razón desatendida*

The uses of an *unattended reason*

S. Jordán Orantes Alborez⁸⁷

Abstract

This article was written focused on a philosophical approach. It is an epistemic revision of a construction and the reinvention of man before postmodernity, understood this as a crisis of human species and some of its disciplines: science, education, culture, etc. Contrasting from the pragmatic and sophistic problems of scholasticism and retaking individual ontology, which tries to describe the contexts that man faces, as a structural problem that can end with the collapse of everything that he created, this work is developed as a criticism of knowledge.

Keywords: Man, nature, science, knowledge, postmodernity.

Resumen

Este artículo fue redactado con el enfoque de la filosofía. Es una revisión epistémica de la construcción y la reinención del hombre ante la posmodernidad, entendidas como una crisis de la especie humana y sus productos: ciencia, educación, cultura, etcétera. A distancia de las problemáticas pragmáticas y sofistas de la escolástica y retomando la ontología individual, que trata de describir los contextos que enfrenta el hombre, como un problema estructural que puede terminar en un colapso de todo lo creado por éste, se plantea este trabajo como una crítica al conocimiento.

Palabras Clave: Hombre, naturaleza, ciencia, conocimiento, posmodernidad

⁸⁷ Profesor-investigador en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). Colabora en trabajos de investigación en el Área de Posgrado de la UPN 071 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Introducción

El conocimiento es generado por el pensamiento dominado del hombre, quien no admite otra forma externa a él que pueda sistematizar y ordenar la visión del mundo. Primero la filosofía buscaba en el naturalismo el origen de todas las cosas. ¿De qué está compuesto el universo?, fue lo primero que intentaron contestar presocráticos, eleatas y atomistas. Éstos son los primeros antecedentes de la ciencia actual. La filosofía caminará por muchas posturas procedentes de los sofistas hasta aquellas en torno al individualismo y su relación con la posmodernidad, estas últimas ya desatendidas y a la sombra de un modelo de pensamiento científicista.

El presente trabajo comienza con una revisión epistémica. Nace de una descripción de la autoconstrucción del hombre posmoderno, que se reinventa ante una sociedad líquida, desatendida, no sabemos si producto consciente de éste o en un contexto no planeado y fuera de control, en el cual el individuo es alterado, y por ende sus productos, tradición de una larga historia: cultura, educación, ciencia, conocimiento, etcétera, comprometiendo su significado y entrando en una crisis que exige nuevos planteamientos en todos los ámbitos.

Los usos de una *razón desatendida*

¿Qué ha sucedido con la modernidad? Penetrantes avistamientos apuntan a la ruptura de uno con su *yo-otro*. La posibilidad se hace cada vez más elástica para albergar la idea de que la cultura del olvido ha destrozado el apremiante significado del mundo y entiende al hombre como condición de recién invención y a la mujer como creación subsidiaria (Foucault, 2007), que entrona la incipiente aparición humana como algo interpretado y reinventado con base en su razón misma. Esto desvaloriza posición y fundamento, su asunción reduce el argumento inmanente de criatura versátil con la posibilidad de mostrar al orbe y tomar distancia de él. Se torna, de esta forma, un vacío, un laberinto, y se escapa toda posibilidad de la presencia de la razón como alternativa o vía explicativa de un universo existente por una

cognición no independiente, solícita a plantear las cosas en el *performance* de los acontecimientos. Los fundamentos básicos de la era del *homo sapiens* gestado en un universo natural, creado por el semejante del paleolítico-neandertal hasta el del cromañón, capaz de soñar e imaginar en el paisaje dibujado de sus cavernas su horizonte trazado, producto de su devenir con el entorno rudimentario, se diluye hasta delinear en una ataviada forma –engañosa y virtual– convulsionada sin distinción del *sujeto-pensamiento* y el mundo.

En una simbiosis tetradimensional hombre-hombre-naturaleza-tiempo, como el hijo natural que señaló al sol como su padre creador, y a la luna como la matriz del universo, identificado como retoño de la madre tierra-naturaleza, alcanzó a colocar su pie en el mundo. En esta lógica –que habremos de reconocer como inestable– aparece el espécimen salvaje que se resiste y revienta el contraataque de la difusión de la celestial señal: imagen-sonido, a velocidades de años luz en el ciberespacio, que encartona y traza laberintos en *megapíxeles* en millones de hogares que aprendieron a consumir su pan de felicidad por cable. *Los jinetes de la tv* transportan a escenarios y fantasías que no sólo embriagan e informan (lo que se desea y lo que ellos creen se quiere), sino también, como señala Zemelman (2006), conforman, acallan, gratamente. La libertad de elección se ajusta al supermercado de las necesidades creadas. No hay más. No se necesita convencer de que existen otras, simplemente no se muestra. Se acepta que la posesión es lo único. En consecuencia, este ser se enfrenta desnudo y solo al vórtice que se engendra a sí mismo en un hombre-individuo, primigenio, aséptico, neutro y plástico, dúctil y maleable, lo que Bauman (2006) señala como la vida líquida plastiforme, acomodado al folclore de la cotidianidad apacible, obediente, matizada de cinismo y egolatrías bendecidas.

El venerado progreso

La maquinaria germinó la revolución industrial. En palabras de Levinas: “[la] ciencia producto de esta civilización mediterránea, que a su vez surgió de la búsqueda de la verdad, desemboca en amenazas apocalípticas y en la negación de este ser en tanto que ser” (Gil, s.f.) y en este ahora fabrica a pedido criaturas muy eficaces y obedientes a sí mismas y a las reglas del *establishment*, convencidas de que se dirigen y contribuyen al progreso y al orden (siguiendo el viejo eslogan del positivismo). Se automedican disciplina y control todos los días, van al trabajo –agradecen que exista uno con los ojos hacia el cielo– y dan monedas al mendigo de la esquina, al enfermo y al discapacitado creado.⁸⁸ No distinguen que la miseria humana es su espejo. Por el contrario, se asumen como estandartes de libertad, altruismo y autonomía. Ensimismamiento. En consecuencia, aparecen apostadores de ilusiones caminando a la luz del día y debatiendo los grandes relatos de una modernidad a ultranza. Son las razones de esta existencia encaminada al consumo desbordado, como sinónimo de identidad, clase y pertenencia o, bien, a la espiritualidad en el apasionado refugio de las últimas metateorías de la santa señal del Vaticano, o, ¿por qué no?, el espectáculo televisivo de altruismo pagado. Como siempre, las facturas son endosadas a quienes la historia ha negado el rostro: marginados, enfermos, personas con capacidades diferentes y a los que Galeano nombró en forma de verso y para la posteridad: “los numerosos nadie”.

La *cosa nostra*: el poder

En el ejercicio del poder y en estos días: “Quien asciende a las montañas más altas se ríe de todas las tragedias” (Gracia, et al., 2010: p. 14). Esta contradicción (así no lo quisiera su autor) nietzscheana, angustiante por

⁸⁸ Los estudios demuestran que la mayoría de las discapacidades en los niños son resultado de las condiciones de miseria e ignorancia de las madres y las pocas o nulas oportunidades para sobrevivir en las etapas prenatal, natal y posnatal. Sobresalen alimentación de la madre, carencia de vitaminas y ácido fólico durante el embarazo, así como de cuidados y ambientes salubres y estabilidad emocional inexistente en otras.

la inutilidad fraguada en toda lucha contra el agravio, se convierte por antonomasia en estéril, y la justicia se ahoga en una absurda esperanza donde el ideal de decoro se desvanece en el grito de Edvard Munch. La frase de Sócrates, reproducida en el *Gorgias* de los diálogos de Platón: “de tantas opiniones como hemos discutido, todas las demás han sido combatidas, y la única que subsiste inquebrantable es ésta: que se debe antes sufrir una injusticia que hacerla, y que en todo caso es preciso procurar, no parecer hombre de bien, sino serlo en realidad” (Platón, 1897: p. 281). De esta forma, la máxima del ateniense “Más vale sufrir una injusticia que cometerla” (*Ibid.*) se desmorona a pedazos. El imperativo categórico kantiano es suplantado por una nueva identidad: *el yo inacabado e inagotable*. El sentido de mundo que habrá de instaurar y proveer justicia y separar las ortigas del trigo se transforma en una quimera de lo absurdo. Sin duda, el héroe y el mártir planteado por Bauman (1999) en su texto *La vida líquida* (es inevitable), se olvida al primero, no al inmolado, inútil y agotado, y se presenta con luces artificiales al nuevo héroe del éxito (alejado cada vez más del primigenio), con ganancia, sí, de la historieta, el del cómic televisivo, y finalmente el de carne y hueso, que parió un día la revolución, historia frustrada y sepultada a 20 mil kilómetros en la memoria de los artrópodos.

El perenne

¿Cuáles son las razones debajo de la alfombra? ¿Qué de la vanidad del eterno: existir embalsamado y no atacado por las violencias de este malicioso Cronos? La pasión por la inmortalidad, vivir siempre, se ha volcado hacia lo terrenal, al ahora, en esta tierra conquistada, la larga espera, y habrá que aniquilar el trance por todos los caudales, incluyendo, si es preciso, la muerte de Maquiavelo: no hay medios sólo fines. El haber amordazado a la historia, por la instantaneidad, no dejó lugar para asirse de razones fundamentales, no de los irrefutables metarrelatos sino de una narrativa artificial y explosiva que proveyera significados para reinterpretar la búsqueda fingida, intencionada, por lo que se conformó con *encontrar-se*, como condición única

e inatacable; sin embargo, lamentablemente surgió su antítesis: su finitud. Esta condición generó malestares que exigieron un médico, un diagnóstico y su medicamento. Se emprendió el mantenimiento de las apariencias. El cuerpo se significó en el primer elemento para su cuidado: su etérea forma. La ciencia aplicada en extremo con la nanotecnología, en aras de demostrar el avance del conocimiento y el control del universo por este *homo sapiens* hijo de la posmodernidad –se aclara–, está por encima de cualquier nimiedad, el mero hecho de prologar la existencia (inhibir la oxidación celular, formatear y aniquilar para siempre los... ¡ah, malditos radicales!) no es por la vanidad insatisfecha o la frivolidad enaltecida sino por la perpetuidad de la especie. Es una muestra fehaciente del poder supremo del conocimiento del hombre. La industria oferta en sus aparadores la prueba de esta ciencia encapsulada, concentrando el asombroso poder del *big bang*. Bienvenida la nueva creación del universo. Estamos ante el clamor de la antimateria. Crea este otro mundo satisfactor de la fuente de deseos inacabados. En el principio de este siglo XXI se desbordan los anhelos por la nueva imagen del hombre, estilizado por la fugacidad de los aditamentos y su pronta suplencia de atavíos, que le otorgan significado de visibilidad y *status* en la periferia de las redes cibernéticas, las cuales le hacen olvidar y casi sepultar su caducidad.

Hasta qué punto Stephen Hawking (2012) estableció que la fuerza gravitatoria de los agujeros negros es tal que se consume a sí misma, a su propia luz. El universo se comprime y a la vez cae en el más profundo infinito desolador, vacío, aterrador. No habría otra metáfora más adecuada que la del hombre en su afán por la eternidad, y se acabe a sí mismo en su individualidad. La indolencia fue la prueba. En esta modernidad alejada del *homo erectus* no es posible establecer distancias entre la fe y la ciencia. Danzan por igual en el imaginario impostergable que habrá de salvar a la humanidad. “Hombre por hombre, mujer por mujer, hasta quedarse tuertos”, indicaría Gandhi.

Este hombre ...

Creó el espacio policromo de la cultura del éxito en función de las posesiones; se inventó una nueva escala de valores cuyo máximo se centra en la perennidad del cuerpo y su pronto uso añorado por el nihilismo más puro desde la vieja Grecia hacia los pasillos de Wall Street. Su fugacidad agarró una velocidad inédita. Bauman (2005) insiste en que los deseos apenas si están en la punta de la lengua y ya los ojos solicitan el nuevo entretenimiento. Es un túnel interminable de insatisfacciones. La volatilidad del hombre y su impasividad son casi imperceptibles si se robustece su proporcionalidad de consumo y posesión. Distinguir y erigir su percepción en su estado de las apariencias es su mayor anhelo y no escatimará sacrificio. Se acusa de una racionalidad de la inanición que impera y se fermenta, y a sí misma de incapaz. Este discurso mal intencionado, pero como siempre, y así lo señala la historia de las degustaciones del poder, oculto, inadvertido y cubierto de espumas, sonríe con augurios de progreso y buena fe. Sorprenden el ocultamiento y la indolencia de un hedonismo exacerbado e incomprensible pero masticable. Han sido aniquilados, paulatinamente, los pretextos para la ostentación de una memoria plana, de una razón con reflexión, de un tiempo en el destiempo: detenerse y pensar no es de este ataviado siglo de las vanidades y banalidades aposentadas en la eficacia. Es unilateral el sentido de mundo, esta resignificación es suprimida y devastada por la futilidad de la imagen y la teletransportación del espíritu glamoroso en búsqueda de la pose y el *status* de las apariencias.

¿Para qué sirve el conocimiento?

El baúl de juguetes es como la caja de Pandora. ¿Quiénes se aprestan para adueñarse del saber, para qué lo utilizan y a quiénes se les provee? Hoy es clara esta ambiciosa ciencia de crear engendros y retarse a sí misma para aniquilar o inhibir a sus medusas. Estos grandes retos generan fortunas que alimentan el ego del intelecto y enormes barrigas. Hacer llegar el conocimiento es

descenderlo a los niveles del infierno de Dante. Para la mayoría siguen en el inframundo, ocultos y olvidados como en la caverna de Platón, la apología por el hombre, siendo el *individuo* lo glorioso. No es posible mirar al otro, es ocultarse atrás para atacarlo o desvanecerlo. El hombre no se reconoce. ¿Por dónde pasará, entonces, la luz? Para aquellos ciegos con los ojos abiertos empeñados en un bastón para separar las piedras del camino sin reconocer que son las mismas en los senderos de los otros. La razón intacta es mera pose, ¿quién intenta descifrar y enfrentar a la indolencia, la futilidad, al dragón de los siete pecados, y en el más refinado escapismo transformarse en Cronos para comerse a sus hijos y así ocultar la desesperanza y el apetito insaciable de la materialidad de las cosas y la vorágine de los deseos?

La razón está hoy desatendida por quienes la crearon. ¿Para qué pensar si el mundo ya no es cuestionable? Hoy se le transforma y acopla a los deseos y las posesiones. Como tal rueda por las mismas fuerzas gravitacionales, su inercia reduce el esfuerzo y éste hoy se destierra de la modernidad. Lo rápido y lo ligero van al unísono. No cabe, ni es necesario en el mundo, el equilibrio; la misma fuerza, pero en sentido contrario, es desechada. Que todo fluya sin la intervención y la fatalidad arrastre a la humanidad al vacío. Esta sensación de dejar pasar, dejar hacer, se convirtió en pusilanimidad e indolencia. Tal letargo provocó que la razón y su uso hayan escapado por el techo corredizo de los autos de marcas alemanas, en el último grito de la moda en la siempre París y en los casilleros negros y rojos de las ruletas de Las Vegas. El pensar y la razón, los ordenadores y las supercomputadoras ya están sacando la tarea. Vivir en la liviandad, estar huérfanos, es ahora la inercia que teje la humanidad. El mundo no reclama conocimientos que describan los atardeceres, iluminen las avenidas de los ambiciosos y vividores de las guerras. Los pepenadores se hinchan de dolor humano, los envenenadores se apoderan de la voluntad de las personas y la *gaya scienza* de Nietzsche es la suprema ley, una inercia por la materialidad y los delicados instrumentos para satisfacer los deseos más anhelados. Ya no impresionan a los hombres con su palabra sino se acompañan de una acción que implique ganancia que deslumbre como la

carrocería de la última serie de autos *Ghost* de la Rolls Royce. Esta ciencia exige altas dosis de soluciones a grandes demandas para la aplicación de la acción utilitaria, automática, inmediata y efímera. Es la respuesta en el ahora. No importan futuro ni durabilidad. Es ahora. La inmediatez como modo de habitar el mundo. Lo fugaz es nuestro credo. Momentaneidad y posmodernidad son los ídolos a adorar. No existe la caracola del retorno, sólo el ahora en el vacío, porque pasado y futuro no son evidencia material y hacerlos sustancia es pensar, y esto es herejía consumada como en la Santa Inquisición: hoy nos adiestramos para aplicar con eficacia.

Conclusión

Cuando dejamos que las cosas caminaran a destiempo y lo banal sometiera a la admiración por la descripción de los universos de la palabra y la satisfacción por el descubrimiento, el *eureka* de Arquímedes es reducido a una ridiculez, al brillo y la velocidad de los últimos destellos de los *quantums* de la tecnología suprema. Cuando el asombro se quedó detrás del mostrador y empezamos a creer que la existencia adquiriría mayor valor, cuando la báscula desplazaba a los otros hasta desvanecerlos, nos empezamos a cansar de recorrer las ecuaciones y crear *otras* para reinventar los horizontes de la humanidad. Fue cuando comenzamos a desatender a la razón.

Referencias

- Azcárate, P.** (ed.) (1871). *Platón. Obras completas*. Tomo V. Recuperado de: <http://bit.ly/2ukLSsJ>.
- Bauman, Z.** (2005). *Vida líquida*. Recuperado de: <http://bit.ly/2uT84aC>.
- Foucault, M.** (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en College de France* (1978- 1979). Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Gil, P.** (s.f.). *Teoría ética de Levinas*. Recuperado de: <http://bit.ly/1qHME8E>.
- Gracia, J., Stellino, P. y Tamarit, I.** (2010). Estudio sobre el *Crepúsculo de los ídolos* de Friedrich Nietzsche. Recuperado de: <http://bit.ly/2tg10ms>.
- Hawking, S.** (2002). *Agujeros negros y pequeños universos*. Recuperado de: <http://bit.ly/2t5ptzz>.
- Levinas, M.** (1991). *Ética e infinito*. México: Editorial Antonio Machado.
- Zemelman, H.** (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto de Pensamiento y Cultura Latina, A. C.

Muralismo neozapatista

Neozapatista muralism

Christian F. Camacho Méndez⁸⁹

Abstract

With the descriptive scope and attending to the qualitative approach, the present investigation projects an outline of the historical context, the antecedents and the social, political and educational functions around the neozapatista muralism.

Through the field work in the Zapatista Caracoles II Oventik Resistance and Rebellion for Humanity, I The Mother Reality of the Snails of the Sea of Our Dreams, IV Morelia Whirlwind of Our Words and the Indigenous Center of Integral Training-University of the Earth (Cideci-Unitierra) in 2016, within the framework of the CompArte for Humanity festival and the thirteenth anniversary convened by the Zapatista authorities, and the use of methodological instruments of the ethnographic approach (field diary, iconographic archives, informal talks, in-depth interviews, and so on), following the theoretical lens of the social representations started by Serge Moscovici and continued by Denise Jodelet, we have a categorization of themes raised in neo-Zapatista murals as hegemonic representations in the Zapatista support base communities and populations.

Keywords: social representation, hegemonic representation, caracol, Rebel Education System

⁸⁹ Licenciado en Historia por la 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 programa PNPC – CONACYT. Autor de diversos libros, capítulos de libros y artículos de revistas en materia de música, historia y sustentabilidad. Coordinador de la Licenciatura en Psicología Educativa en UPN 071.

Resumen

Con el alcance descriptivo y atendiendo al enfoque cualitativo, la presente investigación proyecta un esbozo del contexto histórico, los antecedentes y las funciones social, política y educativa en torno al muralismo neozapatista.

Por medio del trabajo de campo en los caracoles zapatistas II Oventik Resistencia y Rebeldía por la Humanidad, I La Realidad Madre de los Caracoles del Mar de Nuestros Sueños, IV Morelia Torbellino de Nuestras Palabras y el Centro Indígena de Capacitación Integral-Universidad de la Tierra (Cideci-Unitierra) en 2016, en el marco del festival CompArte por la Humanidad y el decimotercer aniversario convocado por las autoridades zapatistas, y el uso de instrumentos metodológicos del enfoque etnográfico (diario de campo, archivos iconográficos, charlas informales, entrevista en profundidad, etcétera), siguiendo el lente teórico de las representaciones sociales comenzadas por Serge Moscovici y continuadas por Denise Jodelet, se fundamenta una categorización de temáticas planteadas en los murales neozapatistas como representaciones hegemónicas en las comunidades y poblaciones bases de apoyo zapatista.

Palabras clave: representación social, representación hegemónica, caracol, Sistema Educativo Rebelde

Introducción

Pinturas en tablas, muros y mantas forman parte del paisaje en territorio zapatista; oficinas del Buen Gobierno, cooperativas de mujeres, de salud y educación, etcétera, son reflejo de una representación social o realidad alterna al mundo occidental donde se tiene que andar con cuidado por desconocer símbolos, significados y referencias necesarias para moverse en un contexto donde se concibe una democracia, una historia y una forma de vivir diferente.

El mural neozapatista se convierte en un elemento de imposición de poder de un mundo al otro, lo cual ha causado conflictos en los que el gobierno, por medio de grupos paramilitares, organizaciones, policías y militares, ha actuado en reacción destruyendo las obras. Algunos casos son expuestos en el presente artículo.

Se puede concebir a la educación como un proceso de alineación capitalista. El mundo trata de homogeneizarse con la consigna de la globalización y una supuesta sociedad del conocimiento en la cual se desconoce el contexto indígena y campesino. Esto ha provocado la necesidad de construir las Escuelas Primarias Rebeldes Autónomas Zapatistas (EPRAZ) y las Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas (ESRAZ), en donde se utiliza los murales dentro del currículo rebelde en la materia de Visual y Plástica, pero también son un recurso didáctico para todas las materias: ¿Qué ves? ¿Qué dice? ¿Qué pasa?, son preguntas frecuentes de los promotores de educación al referirse a los murales para impartir clases.

Los zapatistas tienen un ideario político que es transmitido por medio de la escuela y los murales, refieren a los mayas como sus antepasados y los mitifican para tener una base identitaria sólida, mitad verdad, mitad mentira; recordar que en el México tras bambalinas el padre de la patria, Miguel Hidalgo, es un cura alcohólico, que mató a más de 300 prisioneros en Guadalajara y fue detenido por Allende por estar fuera de control y en

el *México oficial* los libros de texto describen una construcción mítica que busca el constructo de una identidad nacional, incluso la imagen del cura, blanqueada y aburguesada, es falsa.

Por lo expuesto, este artículo aborda un contexto histórico (basado en una revisión documental) previo al muralismo neozapatista que describe el muralismo maya y el movimiento muralista mexicano impulsado por José Vasconcelos, el primero por ser una referencia directa surgida desde el neozapatismo y el segundo por ser un proceso educativo de referencia a los murales neozapatistas y para lograr un análisis de contraste en las reflexiones finales.

El objetivo de describir el muralismo neozapatista en el presente artículo es de vital importancia e impacto social porque nos permite conocer a fondo la cosmovisión del zapatismo, su significación y problemáticas, crear conciencia de nuestro entorno y la idea vendida de que somos ciudadanos del mundo, imagen que se colapsa al ver esta realidad oculta que grita y nos trata de enseñar que tal vez el mundo capitalista y consumista que concebimos se está derrumbando y hay que hacer algo. “¿Escucharon? Es el sonido de su mundo derrumbándose”, advertía hace algunos años la comandancia general del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Metodología

Mediante el paradigma cualitativo y con ayuda del enfoque etnográfico, la presente investigación utiliza diversos instrumentos: revisión documental, observación participante, diario de campo, entrevistas en profundidad, charlas informales y hermenéutica iconográfica de fotografías y materiales utilizados en el Sistema Educativo Rebelde Zapatista.

El trabajo de campo fue realizado como participante del festival CompArte por la Humanidad del 23 al 30 de julio del 2016 en el Cideci-Unitierra y en visitas a los caracoles II Oventik Resistencia y Rebeldía por la Humanidad,

I La Realidad Madre de los Caracoles del Mar de Nuestros Sueños, IV Morelia Torbellino de Nuestras Palabras y el Cideci-Unitierra.

Entre tinieblas y la luz de una antorcha

La pintura, el arte del relieve y la escultura en marfil y piedra son considerados como las primeras actividades en la historia de la humanidad. En la época salvaje ésta provocó una división del trabajo primario dedicado a la subsistencia y creó una actividad especializada, marginal y temporaria. Los grupos nómadas, carentes de un *plus producto*⁹⁰ que les permitiera la realización de actividades especializadas, hicieron esfuerzos para proveer de tiempo al artista, brindándole alimento por un lapso corto para que creara imágenes con fines mágicos que pudieran ayudar a la caza, respecto a las cuales hay un debate acerca de la belleza y la estética en sus contenidos (Kuscynsky, 1985).

En Chiapas podemos encontrar expresiones gráficas rupestres con figuras geométricas y zoomorfas en la Sima de las Cotorras o la Sima del Copal cerca de Ribera Piedra Parada en Ocozocoautla de Espinoza, las cuales datan de más de 10,000 años y son evidencia de estos primeros grupos nómadas de México, que no encontrarían una organización más compleja hasta volverse sedentarios en aldeas en el año 2500 a. n. e., con poblaciones aproximadas a los 60 o 70 habitantes, que después se convertirían en villas que albergarían alrededor de 200 familias, como en el caso de San José Mogote, ubicado en Oaxaca en el periodo preclásico (1,200 años a. n. e. al 200 n. e.), proveniente de la cultura olmeca, que logró construir una clase política y noble que tomó el poder y el control del plus producto, que convirtió el arte en una actividad al servicio de los gobernantes (Orantes, Camacho y Gómez, 2016 y Escalante, 2011).

⁹⁰ El producto es el “resultado del proceso del trabajo. El producto es un valor de uso. Se llama valor de uso a todo objeto que responde a una necesidad humana determinada.” (Harnecker, 1969: p. 24). El plus producto en esta etapa histórica responde a un excedente en la producción que permite la subsistencia de actores del grupo social para poder dedicarse a otra actividad que no tenga como finalidad la subsistencia.

En el caso de la cultura maya el arte cumplía funciones religiosas y políticas; la pintura trataba temas “entre ceremonias civiles, escenas bélicas, sacrificios, procesiones y danzas rituales, motivos simbólicos, relatos históricos, ceremonias religiosas y personajes divinos en alusiones míticas.” (Ruiz, 2002: p. 62).

El arte al servicio de la clase dominante queda registrado en lo funerario. La Tumba de la Reina Roja encontrada bajo el Templo XIII de Palenque, de quien arqueólogos e historiadores pueden concluir se trataba de una persona de la clase privilegiada debido a la riqueza de su ajuar funerario, un atuendo de más de 1,100 piezas de jadeíta, malaquita, concha, etcétera, dos máscaras (una de jadeíta y otra de malaquita), un mascarón en forma de cráneo de conejo e inscripciones glíficas que la asocian a la dinastía palencana, o el impresionante complejo funerario de Pakal y su pintura mural, que requirió un tratamiento especial a los muros construidos en “piedra caliza careada... repellados con aplanado de cal y sobre los cuales se aplicó un enlucido fondeado en color naranja-rojizo, producto de la disolución del agua de cal, hematita, cinabrio y aglutinamientos orgánicos” (Balcells y Armendáriz, 2015:125) y donde el artista tuvo que pintar con pinceles y una herramienta de punta afilada, entre tinieblas y la luz de una antorcha, nueve personajes de la noche que acompañarían al cuerpo inerte del líder más importante de la historia registrada en Palenque (López, 2005 y Balcells y Armendáriz, 2015).

Sheseña (2006) comenta que los mayas acostumbraban pintar en las cuevas temáticas reales y fantásticas, clasificándolas en: rostros humanos, animales, humanos, símbolos *ke'an*,⁹¹ figuras masculinas desnudas mostrando excitación sexual, divinidades, personajes portando antorchas y gobernantes.

⁹¹ “La palabra *ke'an* tiene varios significados, entre ellos “amarillo” y “valioso”, pero también concha. Dado este significado de la palabra, y el contexto donde se encuentran estos símbolos, es decir, dentro de las cuevas, nosotros hayamos correcto servirnos, en el análisis de esta temática, de las concepciones sobre importante personaje del panteón maya: el comúnmente denominado “Dios N” (Sheseña, 2006, 142).

Los conocimientos científicos, religiosos y el arte tenían la función de afianzar en el poder a las clases dirigentes. El último justificaba lo absoluto de los poderes en turno por medio de la representación de deidades que se manifestaban terrenalmente en la clase gobernante, sosteniendo así una sociedad clasista (Ruiz, 2002).

“El mundo oficial perdonaba, pero el artista también cedía”.

Muralismo mexicano

Personajes como Justo Sierra, Gabino Barreda, Emilio Rabasa, Porfirio Parra o José Ives Limantour sostuvieron, desde la época de los presidentes Juárez y Porfirio Díaz, un discurso cultural basado en el positivismo y la selección natural, mediante el cual las élites del poder se convierten en guía de los pueblos hacia la civilización para combatir la barbarie con una influencia francesa producto de la empatía de los líderes mexicanos con este país (Monsiváis, 1977).

Los aires revolucionarios se dejaron sentir en la Academia de San Carlos con la huelga estudiantil de 1911 para destituir a Antonio Rivas Mercado; tiempo después subiría a la dirección Alfredo Ramos Martínez, dándole un poco más de mexicanidad a la pintura y tratando de tomar distancia de las tendencias españolas.

Una de sus innovaciones fue la pintura al aire libre (Barbizon en Santa Anita). Joaquín Clausell propuso entonces un impresionismo local de la naturaleza, alejado lo más posible de la influencia francesa; Saturnino Herrán su pintura nacionalista con tehuanas, criollas y chinampas con flores; a Roberto Montenegro, que perdió el trabajo a la muerte de Carranza y ayudó a construir el decorativismo nacionalista, se le podría interpretar como un antecedente o una primera etapa de transición al muralismo mexicano (Manrique, 1977 y Echegaray, s.f.).

Cuando la revolución no terminaba de cuajar y existían múltiples grupos en la disputa del poder; la decena trágica entre Madero y Huerta,

los movimientos campesinos armados representados por Villa y Zapata y los conflictos entre Carranza y Obregón posteriormente sólo encontraron sosiego consolidándose Álvaro Obregón en la presidencia y la puesta en marcha de una reforma constitucional aprobada y promulgada el 20 de julio de 1921, con la cual José Vasconcelos tomó el poder de la Secretaría de Educación Pública en octubre de ese año.⁹²

Vasconcelos abrió las puertas al muralismo mexicano invitando a los artistas mexicanos y atrayendo a Diego Rivera y Roberto Montenegro, quienes radicaban en Europa,⁹³ para pintar los edificios públicos con temas revolucionarios, del México prehispánico y la conquista, entre otros. Manrique (1983) comenta:

Por primera vez América no produjo buenas copias, sino que dio resultados originales [...] la pintura mexicana deseaba sobre todo expresarse en los muros [...] las obras fueron encargos de diversas instancias de gobierno [...] medio de propaganda y motivo de orgullo [...] incluso en el caso extremo de iconoclasia como el de Orozco, el gobierno podía perdonar fácilmente puesto que el sentido nacionalista era suficiente justificación. El mundo oficial perdonaba, pero el artista también cedía

⁹² “Aparte del Artículo 3º [...] la Constitución de 1917 [...] suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes... creada por el gobierno de Porfirio Díaz en 1905, gracias al consejo e interés de Justo Sierra, quien la encabezó, habiendo pasado de lo que fue la Subsecretaría de Instrucción Pública, dependiente de la Secretaría de Justicia, a ser una entidad autosuficiente [...]. La razón fundamental para liquidar la institución a través de la cual el Estado podría establecer la política educativa fue que la jurisdicción de la secretaría porfiriana se extendía sólo al Distrito Federal y los territorios federales, en virtud de que cada estado se responsabilizaba —o dejaba de hacerlo— de la educación que se impartía dentro de su territorio. La supresión de la Secretaría fue, aparentemente, una acción democrática toda vez que se encargaría a cada municipio de dotar a su población de la educación básica, según postulaba el Artículo 3º. Lo precario de los presupuestos de muchos ayuntamientos, por no decir la totalidad, hizo que se avanzara muy poco en los tres años del gobierno constitucional de Carranza [...] mientras tal empresa se llevaba a cabo, José Vasconcelos se hacía cargo de la rectoría de la Universidad Nacional y desempeñaba funciones que iban más allá del ámbito puramente universitario. Esto se debía a razones tanto legales como prácticas. A partir de 1917 se constituyó un Departamento Universitario y de Bellas Artes, cuyo titular era al mismo tiempo rector de la Casa de Estudios. Por extensión el departamento legislabo en materia educativa para el Distrito y los territorios federales, lo cual iba más allá del límite universitario” (Matute, 2008: pp. 171-172).

⁹³ Personajes que tuvieron que jugar un volado tiempo antes para resolver un empate en un certamen en San Carlos, donde el ganador terminaría los estudios en Europa, ganando Montenegro, quien seis meses después se incorporaría a Rivera (Echegaray, s.f.).

[...] todo era perdonable menos el alejamiento de la ruta nacional [...] el mundo privado de los hombres de la política y la nueva burguesía [...] se convirtió en el mejor comprador. (Manrique, 1977: pp. 31-32)

Montenegro y Javier Guerrero comenzaron el movimiento en 1921, pintando los colegios de San Pedro y San Pablo en la Ciudad de México; Diego Rivera, José Clemente Orozco, Roberto Montenegro, Fermín Revueltas, Jean Charlot, Pablo O'Higgins, entre otros, pintaron la Escuela Nacional Preparatoria (Antiguo Colegio de San Ildefonso); Rivera pintaría un conjunto de 235 frescos en la Secretaría de Educación Pública (Domínguez, 2012).

Siqueiros redactaría la *Declaración social, política y estética* en 1922, declarando al arte como propiedad de la sociedad y justificando la creación de obras monumentales para el pueblo, despreciando la pintura de caballete (De Juan, 1983).

Tabla1. Periodos del muralismo mexicano con base en la información de Sánchez (2013)

Periodo	Temáticas	Expositores principales	Tiempo
Primer periodo	Educación Justicia Libertad Trabajo Historia nacional Culturas ancestrales	Diego Rivera David Alfaro Siqueiros José Clemente Orozco Xavier Guerrero Fernando Leal Jean Charlot Fermín Revueltas Carlos Mérida	De 1921 a mediados de la los treinta.
Segundo periodo	Lucha de clases Antiliberalismo Antibelicismo Libertad de expresión Lucha obrera Progreso Salud	Pablo O'Higgins José Chávez Morado Alfredo Zalce Antonio Pujol Raúl Anguiano Ángel Bracho José Guadalupe Zuno	Mediados de los treinta, finales de los cincuenta.
Tercer periodo	Democracia Personajes históricos Reivindicaciones sociales Derechos civiles Derechos humanos Movimientos sociales Ecología	Arturo García Bustos Arturo Estrada Guillermo Monroy Rina Lazo Adolfo Mexiac Federico Silva César Corzo	Principios de los sesenta.

Fuente. Camacho (2016).

Entre las obras producto del muralismo mexicano resaltan lugares como el Exconservatorio Nacional de Música (Ciudad de México) con Rufino Tamayo, la Escuela “Domingo F. Sarmiento” (Ciudad de México) con Máximo Pacheco,

la Escuela “Niños Héroes de Churubusco” (Coyoacán, Distrito Federal) con Julio Castellanos, la Escuela de Michoacán (Ciudad de México) con Pablo O’Higgins y la Escuela Nacional de Agricultura (Chapingo, México) con Diego Rivera (colaboradores del Fondo Editorial de la Plástica Mexicana, 1975).

Murales reproducidos en innumerables libros de texto de educación básica en portadas y contenido y fueron parte de la formación de generaciones y generaciones de estudiantes están presentes.

López (2010) en Sánchez (2013) comenta que existen tres periodos del muralismo mexicano: en el primero las temáticas iban en torno a educación, justicia, libertad, trabajo, identidad nacional, costumbres, tradiciones, historia nacional y culturas ancestrales; en el segundo, lucha de clases, antiliberalismo, antibelicismo, libertad de expresión, lucha obrera, progreso y salud; en el tercero, democracia, personajes históricos, reivindicaciones sociales y políticas, derechos civiles, derechos humanos, movimientos sociales y ecología.

Egresado de la Academia de San Carlos en 1960 y presentando su examen profesional en 1962 César Corzo fue el artista plástico chiapaneco más representativo, perteneciente a la tercera generación del muralismo mexicano (Chanona, 2010).

En entrevista etnográfica con un informante clave, Sofía Corzo (comunicación personal, 2016), hija del muralista, comenta: “El padrino de generación de mi papá fue David Alfaro Siqueiros, quien estaba en Lecumberri, preso por su postura política. Entonces los estudiantes lo fueron a ver y desde la cárcel fue padrino de la generación [...]. Mi papá es el último exponente de lo que fue el gran movimiento muralista.”

Los murales de César Corzo están en lugares como la Rectoría de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, el Palacio de Gobierno del Estado, la Dirección de Educación Pública que alberga la Casa de la Cultura, la Escuela de Enfermería, entre otros de Tuxtla Gutiérrez con temáticas

prehispánicas, de la conquista y periodos de la historia de México (Chanona, 2006); en palabras de Sofía Corzo: “Mi padre decía que los temas del muralismo tenían que ser épicos y que estuvieran en el inconsciente colectivo [...] el mural debe ser de interés público” (Comunicación personal, 2016).

Patricia Mota Bravo, una de las artistas plásticas más representativas de Chiapas, colaboradora del maestro Corzo en el mural *La geografía mítica de Chiapas*, en Palacio de Gobierno, acota que su obra tiene un vigoroso expresionismo, con escorzos exacerbados, una técnica precisa y puntual. La monocromía de su paleta era rosa, grisácea con opacidad, pero también con composición dinámica totalmente plegada a los muralistas Orozco y Siqueiros, con un *leitmotiv* obsesivo y una representación de la figura humana directa. Él es el primer muralista que tuvimos egresado de San Carlos en Chiapas y de la Escuela Nacional Mexicana del Muralismo (Comunicación personal, 2019) (Figura 1).

Figura 1. Patricia Mota Bravo y César Corzo.



Fuente. Archivo personal Patricia Mota Bravo.

Algunos murales patrocinados primero por la Secretaría de Educación Pública y posteriormente por instituciones gubernamentales han ido desapareciendo. Aunque muchos de edificios públicos se conservan gloriosamente, los realizados en escuelas públicas en su mayoría se han deteriorado por el tiempo, el desconocimiento del personal que labora en las instituciones⁹⁴ y la falta de cuidado (Manríquez, s.f.)

Siguiendo a Manríquez (s.f.) el Centro Nacional de Conservación y Registro del Patrimonio Artístico Mueble (CNCRPAM), fundado en 1963⁹⁵, ha tratado de levantar en vano un registro de los murales realizados en las escuelas y un proyecto de restauración de éstos, pero los intentos no han trascendido. “A la fecha la cantidad de los murales destruidos en todo el país no se ha cuantificado pero sólo en el DF se tiene conocimiento de alrededor de 40 escuelas primarias con más de 150 murales pintados entre los años 1910 y 1993, de los cuales poco más de la mitad se encuentran destruidos o desaparecidos.” (Manríquez, s.f: p. 8).

Murales neozapatistas para la Educación Autónoma Rebelde: ¿Qué ves? ¿Qué dice? ¿Qué pasa?

Los murales neozapatistas son utilizados como recurso didáctico por promotores y promotoras de educación en las Escuelas Primarias Rebeldes Autónomas Zapatistas (EPRAZ) y en las Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas (ESRAZ). Las Comisiones de Educación muchas veces discuten su uso para impartir las materias del sistema de educación autónomo a partir de actividades escolares relacionadas con preguntar: ¿Qué ves? ¿Qué dice? ¿Qué pasa? Son los primeros ejercicios que se enseña a los estudiantes zapatistas para entender los murales y observar sus elementos.

⁹⁴ Muchas intendentas quieren limpiar los murales con la escoba, un trapeador o artículos de limpieza que arruinan las obras.

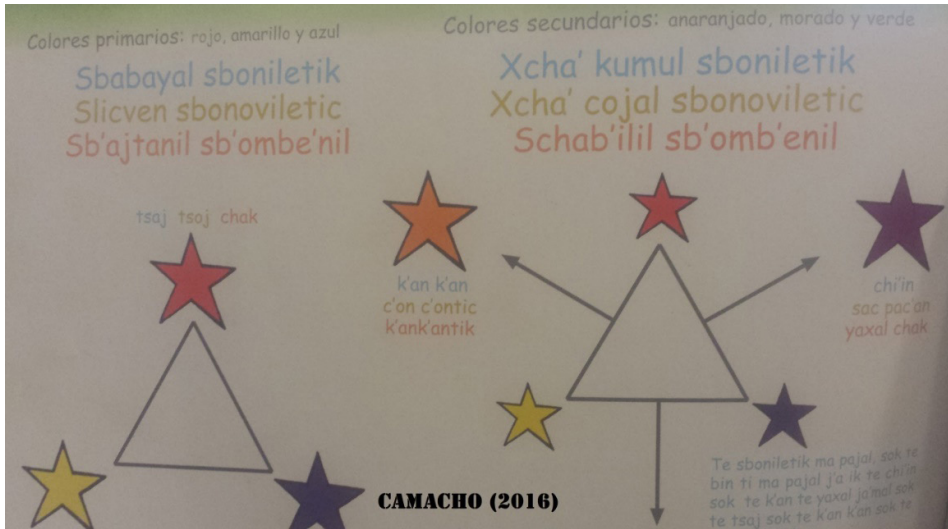
⁹⁵ Se funda con el nombre de Centro Nacional de Conservación de Obra Artística (CNCOA).

Algunos símbolos utilizados en las escuelitas del Caracol IV Morelia Torbellino de Nuestras Palabras, como ejemplo, indican al alumno y al promotor la utilidad de cierta materia para determinado mural: una nube de conversación en el caso de la lengua, un signo de más y uno de menos para matemáticas, tres libros apilados para historia y geografía, un sol para la de naturaleza, un clip para política, un corazón para educación física, una nota para música y un lápiz para visual y plástica.

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

Aunque los murales son de utilidad para todas las asignaturas, en la materia de: visual y plástica se estudia más a fondo sus temas (Figura 2). Aquí se aprende técnicas artísticas como “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, 2006, 103). Se estudia temas como la perspectiva y los puntos de fuga en relación con la casa o la construcción donde se va a realizar el mural, proporciones, el manejo de luces y sombras, del contorno, sin contorno y sin volumen, los colores primarios y secundarios, suaves y fuertes y sus mezclas.

Figura 2. Material utilizado en las Escuelas Autónomas Zapatistas dependientes del Caracol IV Morelia Torbellino de Nuestras Palabras.



Fuente. Camacho (2016).

Aunque existen murales pintados por un solo artista, muy pocos, la mayoría son contruidos de forma colectiva y no se gestiona el individualismo, por lo cual no se les firma. 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 pinten alguno.

Los murales son acordados y planeados en la asamblea de la comunidad, del municipio o la zona. Algunas veces ahí se elabora algún boceto o se plantea ideas acerca de las temáticas, generalmente actividades de resistencia contra el capitalismo, la historia y los símbolos zapatistas.

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 (Figura 3), donde se puede apreciar representaciones de personajes revolucionarios y acontecimientos posteriores al levantamiento armado de 1994.

Figura 3. Mural en Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista 1 de Enero en Oventik.



Fuente. Camacho (2016).

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. Se les recuerda, en ocasiones son fotografiados y se anima a pintar más ante el mal tiempo y la mala calidad de los materiales que los deterioran o desaparecen (Figura 4).

Figura 4. Deterioro de mural en Caracol IV Morelia Torbellino de Nuestras Palabras de 2006 a 2016.



Fuente. Camacho (2016).

Murales neozapatistas como una representación social. El choque de dos realidades

Moscovici en Moñivas (1994) comenta que las representaciones sociales son un conjunto de valores, ideas y prácticas con dos finalidades principales: orientarse en un mundo material-social y comunicarse por medio de códigos asignados que permitan nombrar y clasificar el mundo. Siguiendo esta premisa, el conjunto de ideas, valores y prácticas zapatistas es expresado en los murales. Un visitante podrá entender con los simbolismos iconográficos en territorio zapatista saliendo de un mundo conocido, occidental, para entrar a otro donde se debe andar con cuidado por desconocer su forma material-social y los códigos.

La teoría de las representaciones sociales trabaja con el paradigma de una realidad construido por medio de significaciones que asigna el sujeto (como un ente colectivo) a sus circunstancias y su contexto; el ser democrático, homogéneo y capitalista se enfrenta entonces con otro ente colectivo que significa de forma distinta el mundo y atiende a otros contextos, alejados de la sociedad del conocimiento y la globalización.

Jodelet expresa que las representaciones sociales 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); lo que para el occidente son la democracia, la ciudad, los servicios, el estado de bienestar, la globalización, el desarrollo sustentable, el consumismo, etcétera, para el mundo zapatista son la milpa, el trabajo colectivo, la Junta de Buen Gobierno, la resistencia, las cooperativas, la medicina tradicional, la organización, etcétera.

Existe la imposición de un mundo al otro. El mural cumple una función de poder por ser una representación social de una realidad diferente a la occidental, que ha producido conflictos como producto de una acción-

reacción por parte del gobierno mexicano que utiliza ejército, grupos paramilitares, organizaciones campesinas, grupos partidistas, etcétera, para destruir estos murales e imponer su hegemonía. Se presenta dos ejemplos.

Como primero tenemos *Vida y sueños*, de las Cañadas del Río Perla. Checo Valdez, artista plástico proveniente de la UAM-Xochimilco, fue invitado en 1998 a colaborar y asesorar en un mural en la comunidad de Taniperla, Chiapas, con motivo de la celebración y la fundación del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón.

Ahí se utilizó un método comunitario para vestir la Casa de los Trabajos de las Comunidades, aterrizando ideas de forma colectiva para dar vida a aspectos que debía tener la obra, participando en su creación la gente, en su mayoría tseltales, e invitados de otros países y estados de la República Mexicana.

El 11 de abril de 1998, a muy poco tiempo de la culminación y la inauguración del mural, irrumpió el ejército con la intención de dismantelar el municipio, destruyéndolo y arrestando a gente de la comunidad y visitantes internacionales y nacionales, entre ellos el profesor Checo Valdez.

En entrevista etnográfica, Valdez (2016), informante clave (Figura 5), comentó cómo los hechos no resultaron del todo positivos para el gobierno, pues su estancia en la cárcel junto a sus compañeros fue motivo de una agenda muy apretada mediante la cual tenía que recibir a cuatro o cinco grupos nacionales e internacionales al día siguiendo los formalismos del zapatismo. Cada recibimiento tenía que incluir la presentación y el saludo zapatista o del caracol.

“Los presos no querían que nos fuéramos porque recibíamos muchas visitas y atenciones.” (Comunicación personal, 2016) Hasta se pintó un mural en el Penal de Cerro Hueco. Tiempo después el gobierno retiró los cargos más importantes en su contra para que pudiera alcanzar fianza. Una comisión del EZLN llevó el dinero para ayudar al artista pero Valdez se negó a recibirlo

porque sabía del cerco militar y el hambre que se sufría en Taniperla y pidió sirviera para alimentar a las personas de la comunidad (Comunicación personal, Valdez, 2016).

Valdez sería liberado después de un año y algunos meses. El mural de Taniperla, como se popularizó, tiene más de 50 réplicas en diversos lugares del mundo, como Barcelona, Japón y la UAM-Xochimilco en México.

Checo Valdez comenta que no le gusta el término muralismo para describir el fenómeno zapatista. Prefiere llamarlo pintadores, ya que por lo general se hace en tablas o lonas y no en murales, aparte de que así se separa del movimiento muralista mexicano (Comunicación personal, 2016) (Figura 5).

Figura 5. Conferencia del profesor Checo Valdez en Cideci-Unitierra respecto a murales comunitarios en el marco del Festival CompArte por la Humanidad; a la derecha, entrevista con el artista en las instalaciones mencionadas.



Fuente. Camacho (2016).

Como segundo ejemplo tenemos el caso del Centro de Comercio Zapatista El Nuevo Amanecer del Arcoíris del cruceiro Ocosingo-Cuxuljá en Chiapas, México.

Aunque en el Festival CompArte por la Humanidad y en celebración del decimotercer aniversario de la fundación de los caracoles zapatistas en el

IV Morelia Torbellino de Nuestras Palabras se ejemplifica por medio de obras de teatro (Figura 6) cómo la construcción de un centro de comercio que anteriormente era una cantina donde se emborrachaban policías y campesinos y se abusaba de las mujeres, haciendo alusión al alcohol como un arma de la hidra capitalista para controlar a la población, posteriormente es arrebatado por el mal gobierno y recuperado por el EZLN. El problema fue mucho más complejo.

Figura 6. Representación por medio de una obra de teatro del conflicto del Centro de Comercio Zapatista en el Caracol IV Morelia Torbellino de Nuestras Palabras en el Festival CompArte por la Humanidad.



Fuente. Camacho (2016).

Gente de la Organización de Caficultores de Ocosingo (Orcao) arribó al centro de comercio el lunes 28 de octubre de 2001 a despintar el mural, quemar el letrero y tomar posesión del lugar por un conflicto de tierras en

Moisés Gandhi. El gobernador Pablo Salazar Mendiguchía prometía apoyos con la condición de regularizar las tierras; sin embargo, el zapatismo no hace tratos al respecto con el gobierno, pues la tierra es comunal y sólo se rinde cuentas ante la Junta de Buen Gobierno, por lo que el conflicto se agudizó (Velasco, 2002).

En noviembre el centro de comercio fue recuperado y resguardado por un tiempo por un cerco de 200 hombres y mujeres zapatistas. Se volvió a pintar el mural y se creó una sede comercial en la entrada del Caracol IV Morelia Torbellino de Nuestras Palabras (figuras 6 y 7) (Bellinghausen, 2001). Según un muralista:

Yo fui muralista de Cuxuljá. Hicimos el mural en el centro de comercio. Participamos todos los municipios, de siete municipios pues, porque era un trabajo de zona. Participamos todos, todos los muralistas, todos los municipios llegamos. Primeramente, pues, se hizo una asamblea de la zona, se decidió qué es lo que se va a pintar, qué dibujos y qué historia, y también qué representan los dibujos. Y después se hizo, pues. Se buscaron los muralistas en los municipios autónomos. Así se hizo en esos años. Se mandaron muralistas a Cuxuljá de todos los municipios y todos nosotros iniciamos el trabajo y lo terminamos. Pintamos los murales. Los coordinadores nos mostraron los dibujos que fueron acordados en la asamblea de la zona y después nosotros como muralistas lo empezamos a pintar y a echarle ganas pues al trabajo de hacer el mural. No es que nosotros seamos pintores de verdad, sino que ahí aprendimos los trabajos de hacer este mural, porque no habíamos visto antes, pero con el trabajo y la práctica pues ahí aprendimos. Cuando estábamos pintando nuestro mural muchos elementos de Seguridad Pública ahí pasaban a ver qué es lo que hacíamos en Cuxuljá, que estábamos pintando nuestro mural, y también el ejército pasaba ahí en la carretera que va a Ocosingo, que viene de San Cristóbal. Y así es como nos estuvieron vigilando qué es lo que hacíamos como zapatistas allá, cuando todavía estamos empezando a pintar y cuando terminamos. Y después de haber terminado nos destruyeron el mural los orcaos. (Colaboradores de Caracol Morelia, 2006: p. 28)

El acontecimiento es recordado en los anales zapatistas como una victoria. El centro de comercio es divisado desde la carretera federal (Figura 7) como una representación de un mundo autónomo al que controla el Estado mexicano,

el cual se impone dirigiéndose a San Cristóbal con grandes espectaculares a las orillas de la carretera ensalzando al gobernador en turno por el apoyo brindado a la población por instituciones gubernamentales (Albores Cumple, Uno con Todos, Obras son Amores, etcétera).

Figura 7. Centro de Comercio Zapatista en Cuxuljá.



Fuente. Caracol Morelia (2006). Arte Rebelde. México. EZLN.

Muralismo en el Festival CompArte por la Humanidad

Celebrado en Cideci-Unitierra y extendido a los cinco caracoles zapatistas fue presa de confusiones de organización entre las bases zapatistas y el equipo de apoyo que lo organizaba ante la decisión repentina del EZLN de apoyar el movimiento magisterial con toneladas de víveres como maíz y pinole que se utilizaría para que los artistas zapatistas pudieran sostenerse en Oventik y mostrar su compartición, lo cual llevó a casi cancelarlo: “No dijimos que se suspende el festival, simplemente lo que hicimos fue señalar que nosotras, nosotros, zapatistas, no vamos a poder compartir.” (Comunicado, julio 2016, página oficial enlacezapatista.org.mx). Sin embargo, los correos electrónicos de las personas inscritas desde principios de 2016 decían claramente: *Se*

suspende el comparte. Después llegaría otro mediante el cual el equipo de apoyo de organización se hacía a un lado para no entorpecer el festival: “[...]no puede ser suspendido por el equipo de apoyo, como decimos en nuestras comunicaciones con ustedes, por lo tanto este equipo de apoyo deja de estorbar y les reitera su disculpa y les manda un fuerte abrazo.” (Comunicación personal, 2016). Posteriormente se abriría todos los caracoles para participar en el festival (Figura 8).

Figura 8. Entrada al Festival CompArte por la Humanidad en Cideci-Unitierra.



Fuente. Camacho (2016).

Al festival asistieron grupos de teatro, pintores, músicos, académicos, poetas, novelistas gráficos y otros. Sin embargo, el muralismo neozapatista se haría sentir en la visita a los caracoles una semana después, preferentemente en mantas y las oficinas del Buen Gobierno y las cooperativas.

Representaciones de la hidra capitalista construida en el Seminario de Pensamiento Crítico apuntalado por el subcomandante Galeano, los trabajos comunitarios, la representación histórica desde la visión del zapatismo y la de las acciones de gobierno por medio de los programas sociales para contrarrestarlo y obligar a los integrantes de este movimiento a desertar fueron las temáticas del muralismo neozapatista.

En el Caracol II Oventik, al centro del escenario donde cantaban y se declamaba, se lucía un mural donde resaltaban los helicópteros y las filas de vehículos militares pasando por un camino y cercados por la resistencia civil y las mujeres zapatistas.

En Caracol I La Realidad, donde no fueron pegadas las mantas en la parte superior del escenario y no pudieron lucir los murales, en la baja se apreciaba un mural representando a la hidra capitalista como un monstruo café de muchas cabezas al lado de un campesino y un maestro; en el Caracol IV Morelia Torbellino de Nuestras Palabras se pudo apreciar en el escenario y en un templete de frente al escenario donde todos podían tener acceso a observar de cerca los murales uno que representaba a la hidra capitalista. Las cabezas eran programas de gobierno (Sin hambre, Procede, Prospera, apoyos a madres solteras, etcétera), el Banco Mundial, los partidos políticos mexicanos (PRD, PT, PRI, PAN, Morena, etcétera), el alcohol y un helicóptero con un militar armado. Dicha hidra enfrenta a un zapatista delante de un árbol con una raíz que dice democracia y de ésta brotan ramas con nombres (trabajo, salud, alimentación, techo, más de 500 años de resistencia, independencia, cultura e información) (Figura 9).

Hay otro mural donde se representa los trabajos colectivos: ganadería, milpa, clínica, escuela, tienda, hortaliza, aves de corral y un último con los procesos históricos que se imparte en la Escuela Rebelde Autónoma Zapatista, en periodos que representan la época prehispánica maya, la conquista, la época de los rancheros, el levantamiento armado y la organización.⁹⁶

⁹⁶ Se recomienda leer, profundizar en la interpretación y significación de este mural en: Camacho, C. y Albores, R. (2017). Perspectivas históricas del movimiento zapatista de liberación nacional. En Orantes, J. y Camacho, C. (2017). *Lekil Kuxlejal, cultura, educación y sustentabilidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Figura 9. Mural en Festival CompArte por la Humanidad en Caracol Torbellino de Nuestras Palabras.



Fuente. Camacho (2016).

En primera persona

En una conversación con uno de los creadores del mural de la hidra capitalista (Figura 9) pude constatar con un acompañante y aprovechando el marco del decimotercer aniversario de la fundación de los caracoles cómo se le elaboró. Trabajando de madrugada y compartiendo ideas acerca de lo que debía llevar la manta en la biblioteca de la Escuela Secundaria Técnica Autónoma Rebelde Zapatista de Caracol VI Morelia Torbellino de Nuestras Palabras, acordamos pintar cinco caracoles que representarían a cada uno, Roberto Barrios, dentro de su caparazón, porque todavía no salía, debido allí se cerraría el festival ompArte unos días después. Todos los artistas, algunos promotores de la escolita zapatista, fueron amenos, vivaces y grandes conversadores, con un conocimiento profundo del mundo zapatista, pero también de los contextos nacional y mundial; entre adivinanzas, anécdotas y bromas logramos colgar los murales por la madrugada (Figura 10).

Figura 10. Colaborando en la construcción de una manta en el Caracol IV Morelia Torbellino de Nuestras Palabras en la Biblioteca de la Escuela Secundaria Técnica Autónoma Rebelde para festejar el decimotercer aniversario de las Juntas del Buen Gobierno.



Fuente. Camacho (2016).

Reflexiones finales

El muralismo prehispánico de la cultura maya está muy alejado del neozapatista desde su génesis. Uno atendió a una sociedad clasista y tuvo la finalidad de justificar las posiciones de personajes dominantes de cada época, el otro tiene la finalidad de representar un ideario político contrario al poder hegemónico.

La representación de este ideario, nombrado por algunos democracia participativa, se expresa en murales con temáticas relacionadas con el maíz, la milpa, el trabajo colectivo, la redignificación de la mujer, la lucha contra el capitalismo y una historia mítica acerca de las raíces prehispánicas para construir una identidad; de esta última temática se explica la relación que los muralistas zapatistas dan con el muralismo maya y la relación que señalan algunos libros de texto de la Educación Autónoma Rebelde Zapatista.

Realizando un análisis de contraste, el proceso identitario que produce el mural neozapatista en su población es, en función, similar a la del muralismo mexicano impulsado por José Vasconcelos, la apología de personajes autorizados en cada contexto de las historias local, nacional e internacional cumple con un proceso educativo y formativo que, aunque no se expresa en el currículo de forma clara, sirve de reforzamiento en el oficial y autónomo.

Las diferencias estriban en que el muralismo mexicano es producto del individualismo y del reconocimiento de un artista pagado por el Estado, generalmente egresado de alguna academia como San Carlos o becados en el extranjero. No se puede negar el aburguesamiento del artista como ente individual, pues éste tiene que provenir de un seno familiar con recursos económicos suficientes o personajes auspiciados por la clase acomodada, el Estado y las instituciones de educación y cultura, donde la ideología se compromete, pero se compensa con la calidad de la factura producto de los años de estudio.

En contraparte están el campesino, el promotor de educación, los visitantes extranjeros que después de interactuar con la Junta de Buen Gobierno deciden las temáticas, hacen algún bosquejo y comienzan a pintar con materiales de calidad media sobre lonas o tablas, sin grandes estudios de arte, sin meter alguna factura por el cobro del trabajo, sin firmar la obra o buscar reconocimiento, con la ideología y la dignidad intacta a costa de una hechura de media o baja calidad. Por eso en el mundo oficial se trata de salvar los murales en deterioro y en el autónomo no existe un interés marcado por la restauración. La teleología de los dos movimientos se basa en la construcción de una representación, pero en el mundo oficial este arte se desprende del contexto y también se resignifica como una *obra de arte* que no necesita el aparato ideológico político para su apreciación.

El mural neozapatista cumple una función educativa identitaria al reflejar personajes históricos nacionales e internacionales afines a las

causas zapatistas: Che Guevara, Emiliano Zapata y Ricardo Flores Magón son temáticas recurrentes dentro del mundo autónomo, pero también se encuentran quienes sólo son parte del paisaje rebelde zapatista, como ejemplo tenemos a Galeano, promotor de educación y guerrillero mártir que fue emboscado por la CIOAC Histórica y aparece en corridos, discursos y murales de todos los rincones zapatistas.

En un contexto todavía más local, Severiano, Hermelindo y Sebastián son personajes de una zona específica en el Caracol IV Morelia Torbellino de Nuestras Palabras y sus colindancias, bases de apoyo zapatistas, mártires asesinados por las fuerzas federales el 7 de enero de 1994; el mural y la educación rebelde reflejan un *currículum* implícito donde, contrario al sistema oficial que pretende enseñar de lo general a lo particular Historia Universal y después Historia de México, los promotores de educación trabajan con la consigna de exaltar la historia local en primer término para ir de lo particular a lo general.

“El programa, temario... ¿Cómo se dice eso? ¿Quién es maestro aquí?, materias de estudio, son los compas de los pueblos quienes tienen que plantear qué tipo de educación quieren sus hijos... qué materias van a estudiar los jovencitos.” (Subcomandante Moisés, 2016, 170).

El proceso educativo no sólo existe en el contexto físico de la Escuela Autónoma Rebelde sino como primer acercamiento y aprendizaje para los visitantes y simpatizantes que por medio del muralismo neozapatista aprenden de su organización, su política y la ideología; 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” (p. 101), que busca reconocimiento y estar en el escenario internacional.

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

Referencias

- Balcells, J. y Armendáriz, J.** (2015). Plástica funeraria en el Clásico Temprano de Palenque: obra mural y vajilla de la Cámara Central del Templo XX. En Parrilla, A., Sheseña, A. y López, R. (eds.). *Palenque. Investigaciones recientes*. México: UNICACH.
- Bellinghausen, H.** (2001). Zapatistas recuperan en Cuxuljá Centro de Comercio. Recuperado de: <http://bit.ly/2tOufBl>.
- Castells, M.** (2012). *La era de la información. El poder de la identidad*. Vol. II. México: Editorial Siglo XXI.
- Chanona, R.** (2006). *Pintura y escultura de Chiapas 1545-2000*. México.
- Chanona, R.** (2010). *César Corzo*. México: UNICACH.
- Colaboradores de Caracol Morelia** (2006). *Arte en rebeldía*. México: EZLN.
- Colaboradores del Centro Editorial de la Plástica Mexicana** (1975). *La pintura mural de la Revolución Mexicana*. México: Fondo Editorial de la Plástica Mexicana.
- De Juan, A.** (1983). Actitudes y reacciones. En Bayón, D. (ed.). *América Latina en sus artes*. México: UNESCO.
- Domínguez, H.** (2012). Las artes plásticas en el México posrevolucionario 1920-1940. Recuperado de: <http://bit.ly/2nQAh0Q>.
- Echegaray, M.** (s.f.). Roberto Montenegro: en busca de la definición. Recuperado de: <http://bit.ly/2o3Yz4Q>.
- Gómez, H.** (2011). Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas. México: Cesmeca /Unicach/Conacyt.
- Harnecker, M.** (1969). Los conceptos elementales del materialismo histórico. México: Editorial Siglo XXI.
- Kuscynsky, J.** (1985). *Breve historia de la economía*. México: Ediciones Quinto Sol.
- López, R.** (2015). Palenque: la ciudad de las grandes aguas. En Parrilla, A., Sheseña, A. y López, R. (eds.). *Palenque. Investigaciones recientes*. México: UNICACH.

- Manríquez, L.** (s.f.). Patrimonio artístico olvidado en las escuelas de educación básica de la SEP en la Ciudad de México. Recuperado de: <http://bit.ly/2xqgTMm>.
- Manrique, J.** (1977). El proceso de las artes, 1910-1970. En Cosío, V. (ed.) *Historia general de México* 4. México: El Colegio de México.
- Manrique, J.** (1983). ¿Identidad o modernidad? En Bayón, D. (ed.). *América Latina en sus artes*. México: UNESCO.
- Matute, A.** (2014). La política educativa de José Vasconcelos. En Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (eds.). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Monsiváis, C.** (1977). Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX. En Cosío V., D. (ed.). *Historia general de México* 4. México: El Colegio de México.
- Moñivas, A.** (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol. 47 (4), pp. 409-419.
- Orantes, J., Camacho, C. y Gómez, A.** (2016). Contexto sociohistórico del Centro Turístico Sima de las Cotorras. La ciencia aplicada en Chiapas. *Revista de Divulgación Científica del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas* (3), pp. 32-37.
- Perera, M.** (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos. Recuperado de: <http://bit.ly/1MfX8YQ>.
- Ruiz, A.** (2002). *Los antiguos mayas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, I.** (2013). *Representaciones y expresiones de lo mexicano en los muralistas de la primera generación. Contribuciones desde Coatepec* (24), pp. 67-83.
- Sheseña, A.** (2006). *Pinturas mayas en Cuevas*. México: Gobierno del Estado de Chiapas.
- Subcomandante Moisés** (2016). *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista*. México: EZLN.
- Velasco, D.** (2012). La batalla de Cuxuljá. Recuperado de: <http://bit.ly/2nZF6vc>.

Otras fuentes

Entrevista en profundidad a Sofía Corzo (2016).

Entrevista en profundidad a Checo Valdez (2016).

Entrevista en profundidad a Patricia Mota Bravo (2019).

Diario de campo.

Archivo Fotográfico Privado de Trabajo de Campo y Murales Neozapatistas.

Anexos

Anexo 1. Mural en Caracol Morelia.



Fuente: Camacho (2016).

Anexo 2. Mural de Caracol Morelia.



Fuente: Camacho (2016).

Anexo 3. Mural en Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista Primero de Enero en Caracol Oventik.



Fuente: Camacho (2016).

Anexo 4. Mural en clínica de salud de Caracol Oventik.



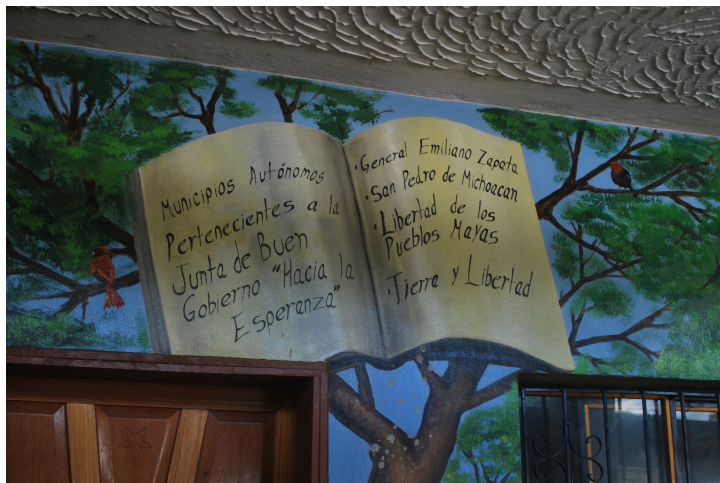
Fuente: Camacho (2016).

Anexo 5. Mural en Caracol La Realidad.



Fuente: Camacho (2016).

Anexo 6. Mural en Caracol La Realidad.



Fuente: Camacho (2016).



La presente edición se terminó de imprimir en diciembre del 2019 con un tiraje de 1,000 ejemplares.

Impreso en los talleres de:

Historia Herencia Mexicana Editorial, S. de R.L. de C.V.

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

Cel. 961 151 48 08

herenciamexicana2015@gmail.com

Historia Herencia Mexicana Editorial, S. de R.L. de C.V., es una empresa que se preocupa por apoyar a los escritores contemporáneos, para que puedan publicar sus obras a bajos costos y de pocos ejemplares. Dando la oportunidad a las voces actuales de expresarse y que perduren para el futuro, porque los libros son la extensión de la memoria humana, según Borges. Es por esto que el contenido de esta obra respeta el estilo propio de cada autor, tanto en el fondo como en la forma. La finalidad de este proyecto es lograr que el estado de Chiapas sea el primero a nivel nacional en seguir apoyando a la cultura y fomentar la lectura mediante este proyecto.