

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE INTERCULTURALIDAD

Jaime Montes Miranda
Victor del Carmen Avendaño Porras
Coordinadores





EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE INTERCULTURALIDAD

Jaime Montes Miranda
Victor del Carmen Avendaño Porras

Coordinadores



COLECCIÓN PENSARES PEDAGÓGICOS

**EXPERIENCIAS EDUCATIVAS
EN CONTEXTOS DE INTERCULTURALIDAD**

Nibaldo Avilés Pizarro
José Humberto Trejo Catalán

Directores de la colección

Jaime Montes Miranda
Víctor del Carmen Avendaño Porras
Coordinadores

© Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Universidad de La Serena
Benavente 980, La Serena
Teléfono 56 51 2204000
www.userena.cl

© Centro Regional de Formación Docente
e Investigación Educativa (CRESUR)
Carretera Municipal Tecnológico-Copalar Km 2.200,
San Juan Copalar
CP: 30037, Comitán de Domínguez, Chiapas
Teléfono 01 963 636 6100
www.cresur.edu.mx

ISBN 978-956-6071-04-4
Primera edición, enero 2020

Maquetado y diseño de portada:
Luis Antonio Domínguez Coutiño - CRESUR

Producida por:
Editorial Universidad de La Serena
Los Carrera 207, La Serena. Chile
Teléfono 56 51 2204368
www.editorial.userena.cl
Email: editorial@userena.cl

Impreso en Chile por Gráfica Lom

Este libro presenta resultados de investigación que han sido discutidos públicamente por sus autores en distintos eventos académicos, así como evaluadas por pares externo para su publicación.

Tabla de contenido

Estudio introductorio

Marco Antonio Constantino Aguilar

7

Competencias para educar en una visión contemporánea e incluyente del arte en contextos interculturales

Joan Vallès Villanueva

20

Uso de internet y de redes sociales en estudiantes indígenas de comunicación

José Luis Hernández Olmedo

Víctor Francisco Sampedro Blanco

37

Línea base de estilística en la poesía indígena de Chiapas.

Una experiencia de formación literaria

Edgar Federico Pérez Martínez

Cristina Pérez Martínez

Edit Araceli Pérez Martínez

60

El contexto socioeconómico de la regulación legal del derecho a la educación. Necesidad de un cambio de perspectiva (2015-2019)

Eric Eduardo Palma

94

¿Cuánto conocemos de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) de nuestro país?

Yanett Leiva Gutiérrez

108

Nota preliminar

Este libro forma parte de la colección *Pensares Pedagógicos*, proyecto elaborado conjuntamente por la *Universidad de La Serena* (ULS, Chile) y el *Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa* (CRESUR, México), merced a un *Convenio de Cooperación* firmado por ambas instituciones el 14 de noviembre del 2016, que ha rendido otros frutos, tales como la inauguración el 28 de julio de 2017 de la Cátedra Internacional de Educación Intercultural dedicada al filósofo argentino, “Rodolfo Kusch” (1922-1979), la cual encuentra su lugar natural en el Departamento de Educación de la Universidad de La Serena.

Se trata de una de las cuatro colecciones de *Pensares* que verán la luz en los próximos meses. Las otras serán *Pensares Filosóficos*, *Pensares Políticos* y *Pensares Interculturales*. Sentimos que, de esta manera, estamos contribuyendo a generar un espacio reflexivo esencial para el desarrollo de las ideas en el contexto latinoamericano.

*

Los coordinadores de esta colección agradecen el apoyo de los rectores de sus respectivas instituciones, señores Nibaldo Avilés Pizarro (ULS, Chile) y José Humberto Trejo Catalán (CRESUR, México).

Estudio introductorio

La cultura como expresión de los valores humanos: reflexión sobre la incorporación de nuevos significados ante los retos de la educación

Marco Antonio Constantino Aguilar

La necesidad del reconocimiento de la cultura

La historia de la humanidad está asociada a la armonía de sus miembros a través del cumplimiento de las tradiciones y el respeto a su identidad. Desde que el ser humano tuvo uso de razón, una de las primeras necesidades que visualizó en la óptica de la escala de Maslow fue protegerse de las contingencias a través del cuidado del grupo; a su vez de convivencia entre los individuos. Desde el origen de la condición humana se establecieron pautas que garantizaron la posibilidad de cohabitar y coexistir, y formar una posible comunidad cohesionada en la que sus integrantes participaran armónicamente.

Los individuos, por ejemplo, en la época primitiva estuvieron determinados a cazar para sobrevivir, lo hacían desde el esfuerzo colaborativo, de tal suerte, que el éxito de su empresa lo constituía el trabajo en conjunto asociado al cumplimiento de las reglas del juego. Los valores desplegados de esta actividad, como pautas conductuales fueron necesarios para lograr este y otros afanes. Por ello, fue necesario que formara parte de las actitudes del ser humano, en pocas palabras, que se manifestara en el actuar de los individuos y enfrentar juntos los retos de la convivencia en el devenir que a la postre serían las grandes civilizaciones.

Fue necesario que los sujetos reconocieran la necesidad de ayuda de los demás, para realizar tareas complejas relacionadas con su naturaleza. La protección de unos a otros, constituyó uno de los factores que orilló a los seres humanos a reconocer las fortalezas y debilidades que los caracterizaban, y a disentir con muchos de ellos. De ahí que, paulatinamente esta reflexión incidió en el surgimiento de la cultura como una consecución del cumplimiento de las reglas de una gama de actividades humanas, determinadas en una identidad de los miembros del grupo.

Las pautas culturales por ejemplo han hecho posible la convivencia de los individuos en las tribus, comunidades o sociedades. Las reglas establecieron la condición de que se comprometieran las voluntades para construir un sentido de conciencia sobre la necesidad de cohabitar pacíficamente. Por ello, el significado de los valores producto de la cultura, en buena medida están determinados por los rasgos geográficos e ideológicos de los pueblos, aunque comparten un mismo menester entre ellos, expresadas en la sana convivencia y el deseo de que sus costumbres perduren a lo largo de toda su historia, además de que sus nuevas generaciones sean capaces de practicar los esquemas de conducta con una finalidad común imperecedera, por ello son la razón de ser de la comunidad.

En la perspectiva de Savater (2012) los valores en un contexto cultural son la expresión humana que necesitan ser practicados todos los días, cuyo significado está determinado por las consecuencias de los actos, siempre que se parta de la libertad y de los planteamientos de la ética; es decir, que los individuos puedan decidir cómo actuar, y al mismo tiempo asumir una responsabilidad de sí. -Pero- ¿qué hace que un valor sea considerable para ser incorporado en un sistema de saberes conductuales entre los seres humanos?

En este orden de ideas Max Scheler citado por Jaime Vélez Sáenz (1990) tratándole de dar respuesta a anterior interrogante, señala que lo esencial del valor está en la preferibilidad de un objeto o sujeto; es decir, un modo que logra cautivar el esmero y la ideología de los individuos que lo avizorran, se encuentra en la valía misma de lo que se estima. En otras palabras, que para darle validez a los valores, es necesario llevarlos al terreno de una necesidad personal endógena, que formen parte del pensamiento humano, de su sentir y que moldeen la voluntad.

Los valores desde y en la cultura, en tal sentido, deben entenderse como el conjunto de pautas de conducta que determinan el comportamiento de los individuos en la sociedad. Aunque no se deben confundir con las reglas de conductuales que también condicionan el ejercicio de la voluntad de las personas, sino que los valores son el resultado de un examen de conciencia en la toma de decisiones. En este orden de ideas, los valores son pautas o pistas en los seres humanos del cómo actuar con los demás, ante ellos y a ultranza de sí mismos.

Los valores de la cultura poseen una peculiaridad en la práctica social asociada a la interpretación y a la necesidad de prevalencia en los núcleos de los individuos; suelen percibirse de forma objetiva porque su existencia

es independiente de los sujetos que la perciben, es subjetiva puesto que dependen de la percepción de las personas, ellos le atribuyen el carácter de importantes o irrelevantes; son absolutos cuya estimación es universal e inagotable debido a que continuamente son exigibles en el entendimiento cotidiano de los seres humanos.

La labor por entender y practicar la cultura y con ello los valores que devienen de ella es una tarea que implica construir su significado permanentemente, porque atañe esfuerzo de todos los individuos por incorporar en sus referentes la utilidad valoral en los telares sociales; no obstante, las personas necesitan relacionarse de forma -inter e intraindividual-, para ser capaces de dialogar y formar una identidad social que posibilite entre los seres humanos el compromiso por asumir el alcance valoral como una virtud.

Decididamente la virtud hace a los individuos humanos, y la humanidad revestida de ella le da sentido a la verdad, justicia, igualdad, equidad, entre otras significaciones. De ahí la importancia de reconocer proactivamente el espíritu de estas conceptualizaciones traducidas en un reflejo de la práctica de la cultura valoral de las personas; en consecuencia el ejercicio de esta se observa aquí como la incorporación de hábitos que posibilitan encaminarnos a ser virtuosos.

Por consiguiente Mill (1994) plantea que los seres humanos detentan capacidades más sobresalientes que las apetencias animales, puesto que una vez que son conscientes de su existencia no consideran como plenitud nada que no incluya la gratificación de aquellas facultades. El placer deseable del ser humano es lo que enaltece a los individuos.

Este sentir se recoge en la idea de Kant (2004) al señalar que los seres humanos debemos actuar de manera que podamos querer que la máxima universal nos invada todos los esquemas de la existencia. En pocas palabras, a construir una vida virtuosa que propicie la identidad de una cultura integradora y promotora al reconocimiento de la diversidad.

Por orden de ideas, la cultura propicia valores vitales y personales, que a su vez están asociados a los hábitos saludables impercederos que todos los seres humanos deberían llevar a cabo a lo largo de toda su vida. El ejercitarlos les garantizaría un funcionamiento fisiológico armónico; sin olvidar el equilibrio psicológico, que dicho sea de paso su desequilibrio desencadena una contingencia valoral.

En este sentido los valores de conocimiento, deben conducir a las personas a descubrirse y redefinir el lugar que ocupan en el mundo, puesto que conducen a la práctica de la verdad. El practicarlos es el resultado de

aceptar las condiciones humanas desde la sencillez y honestidad consigo mismo hasta la vergüenza. Unos de los personajes que abanderaron el ideal de verdad son visibles en la historia de la humanidad.

Por ello en su conjunto la práctica de los valores desde y en la cultura, son la expresión más elevada de la raza humana, cuando se configuran como parte de la personalidad, son la prueba irrefutable de la autorregulación ante los demás. Este ejercicio es fundamental para establecer los puentes de la paz y el equilibrio entre los deseos humanos y la convivencia social. Por otro lado, son la manifestación racional que hace que las personas asuman su papel protagónico en la construcción de núcleos sociales tendientes a transformar las prácticas hacia la inclusión de las minorías a las mayorías y viceversa.

Las nuevas generaciones son la prueba indeleble de la vivencia y ejercicio de los valores. Por ello, la importancia de formar no en la información de estos, sino ejercitarlos como parte de las dimensiones de los seres humanos. Tarea la de hacerlos visibles, que implica reconstruir su urgencia por revitalizarlos, en una sociedad caracterizada por individualismos de consumo y donde sea capaz de reconocer lo útil de lo perecedero.

De ahí la necesidad de reconocer el valor que la cultura ha inculcado a cada pueblo, no solo dotando de la práctica de los mismos, sino asumiendo el compromiso que esto conlleva, de tal suerte que los nuevos conocimientos, avances en la ciencia y tecnología pasen por la lupa del pensamiento crítico; así por ejemplo en el tema de las TIC y con ello, la identidad personal, relaciones sociales en las redes sociales, conocimiento y situación en el mundo y la gestión de la información y del saber; sean prestos a observarse desde este tipo de actitud valoral, que defiende el sentido de identidad y pertenencia a una comunidad.

La formación cultural a través de las instituciones sociales

Existen instituciones como la escuela, la familia que son importantísimas en la configuración de los valores dotados de la cultura en prácticas comportamentales y generación de actitudes que ayudan a su vez a incorporar en sus individuos la necesidad de hacerla prevalecer ante las eventualidades de la vida. Estos son imbuidos por miembros de la familia de forma explícita o implícita a sus descendientes, o como a través del ejemplo que se les procura. Para cualquier infante esta transferencia es de enorme valor, por

lo menos hasta la edad de las operaciones formales que refiere Piaget en su teoría del desarrollo mental de los niños que es cuando han entendido la valía del lenguaje y paulatinamente su significado.

A pesar de su formación en esta etapa de la vida, con el influjo de la hormona los individuos tienen que aventurarse a pensar si los valores que recibieron en el hogar son útiles en su futuro, o bien si son desechados en su caminar; lo verdadero es que sirven como un marco de referencia en el mundo, al que depende la congruencia vivida de sus progenitores ante él.

La armonía de la concepción de los valores es una familia que atañe a los padres. Esta circunstancialidad está prevista por distintas organizaciones internacionales, como la Declaración de Derechos Humanos. De tal suerte que le corresponde a los padres el acto de enseñar a sus hijos actitudes y valores que consideren pertinentes e imperecederas. Ante eso la escuela y otras instituciones formadoras sólo podrán auxiliar en esta empresa cotidiana. Este razonamiento se desprende en cuanto a que los padres son los que principalmente tienen el interés superior del desarrollo integral de sus hijos.

Uno de los interrogantes permanentes es cómo los valores que se inculcan con el ejemplo son los de mayor importancia, dicha explicación se halla en la teoría de Piaget (2007) “el que veía la mente...esta forma de tal manera que la realidad se puede explicar según el mundo propio de esa persona”(pág. 311). Es decir, que la primera escuela (familia) es la que influye directamente en la construcción de la realidad de los seres humanos. Estos a su vez le dan valor a la experiencia en sociedad, en consecuencia difícilmente se puede persuadir aquellos valores que se postergan continuamente.

Este tipo de reflejos aprecia lo valioso para la sociedad, son las ubicaciones o direcciones dentro de un mapa, que permiten orientarse hacia cierto lugar o área geográfica. Esta analogía da al traste con la utilidad que los valores poseen para las sociedades; es decir, que constituyen la expresión más íntima de las relaciones personales, que desde el grupo pretende alcanzar el bien común.

La sociedad, para lograr el bien común, debe promover la formación de una conciencia sobre la cultura y a la vez practicarla como un medio garantizador de la convivencia social. El bien común, constituye la columna vertebral en las relaciones sociales, por ello, se entiende como el beneficio para todos o que se comparte de forma conjunta en el grupo. La RAE (2018) la concibe como una posibilidad de obtener beneficios no materiales y que se comparten en una comunidad.

La promoción de la cultura, sea tecnológica, científica, ..., no es una tarea fácil para un sistema social comprometido en el bienestar de todos. Para ello, se necesita echar mano de todas las instituciones; que velen por este propósito, en otro orden de ideas, que sean estas: la escuela, el estado, entre otras, quienes promuevan la práctica de la misma, justificando su utilidad y beneficios.

Por esto la vigencia de los rasgos culturales está determinada por la práctica cotidiana de los mismos. Para ello, es necesario que se configuren en los hábitos de las personas, de tal suerte, que no solo formen parte de su esquema cognitivo, sino de toda su personalidad. De esta manera, se garantiza que los actos sean realizados con conciencia.

Ante esto, la consecución del uso de nuevos conocimientos debe ser un ejercicio permanente. En aras de construir sociedades cada vez más democráticas, participativas, inclusivas, equitativas en la toma de decisiones y en la forma en la que se asume la responsabilidad. Es una tarea que no solo le corresponde a nuestros representantes, también al colectivo, del que nos atañe a todos por igual.

La cultura de los nuevos avances humanos esenciales para la vida escolar, no únicamente permiten construir lazos de identidad de pares. Sino que, favorecen la edificación de puentes de socialización entre individuos y al mismo tiempo posibilitar el surgimiento de la empatía y la otredad; tan necesarios en una sociedad individualista, interesada exclusivamente en la satisfacción personal de sus necesidades.

La escuela desde los contenidos curriculares debía promover la valía de la formación de pensamiento crítico, de tal suerte que los aprendizajes que el profesorado promueve en las aulas, están ajustados a este tipo de intencionalidades. Es un ejercicio que implica definir a la gestión pedagógica en la importancia cultural en el propio docente. La promoción y construcción de la identidad en los escolares, beneficia a todos; es decir, al docente, porque de esta manera le es más fácil construir el aprendizaje en los alumnos, a las familias pueden servirles para edificar a sus miembros con un alto grado de compromiso hacia el grupo, a la sociedad porque incide en el respeto de las normas o reglas que permiten la paz social y al mismo tiempo construir a un ser humano integral e intercultural.

La cultura desde la interculturalidad

Las interrogantes que la humanidad ha buscado a lo largo de su existencia han respondido a la necesidad de descubrir nuevos conocimientos y ha colocado a los sujetos en una constante transformación de su realidad.

La actitud continua de las personas de preguntarse el por qué de lo que les rodea ha dado como resultado una actitud humana que supedita la forma de concebir el conocimiento partiendo de la premisa del relativismo y se expresa desde dos perspectivas: la primera, al obligar al ser humano ontológico a cuestionarse de manera continua la razón de ser de la condición humana y la segunda, en posicionarlo holísticamente en una óptica objetiva de lo que se conoce y el cómo se guisa lo que se conoce.

En la capacidad para autocuestionarse y cuestionar su entorno las personas no pierden el sentido de su imaginación para crear nuevos caminos hacia la anastomosis entre las personas. Por el contrario es esta actitud cuando los sujetos se convierten en verdaderos seres humanos.

Por lo tanto, la educación en pleno siglo XXI requiere un replanteamiento en sus diversos ámbitos tanto teóricos como prácticos, pues ante el reconocimiento cada vez mayor de la multiplicidad de formas de concretarse la diversidad de pensamientos y formas de concebir la realidad, la interculturalidad ha de convertirse en una herramienta sumamente importante en el reconocimiento de los conocimientos que han mantenido los pueblos frente al desprecio cartesiano de los conocimientos que de alguna manera han sido periféricos. Hoy en día la apuesta por la interculturalidad de los conocimientos contextualizados, contruidos desde y por los mismos pueblos, adquiere una condición de plenitud y emancipación.

Una fuente inagotable por la que la humanidad ha logrado con una actitud permanente el cuestionarse los por qué y estar en la posibilidad de construir lozanos saberes, se halla en la filosofía que figura como la madre de todas las ciencias. Según Aristóteles desde la concepción socrática, se traduce en la actitud del ser humano en cerrar los ojos como sentido de percepción física, para abrir los ojos del alma. Es decir, mediante esta actitud revela en las personas su capacidad para cuestionarse lo que conoce y en asumirse como un deconstructor de su realidad; como si pretendiera buscarle un nuevo significado a lo que se percibe.

La posibilidad de reconstruir suprime todo deseo de destruir y de reconstruir; en otras palabras, cuando todo el conocimiento se encuentra de-

vastado espera ser elaborado mediante el reconocimiento de lo útil y etéreo, por lo tanto -siempre- que pensamos en filosofía, por su umbral y finalidad es griega, y por ende los asiáticos igual que los latinoamericanos por ejemplo nos obliga a pensar y actuar en griego. Con este ejemplo se ilustra enajenadamente, cómo las abstracciones humanas resultan frecuentemente excluyentes e inertes para los diálogos interculturales, tan en la madre de todas las ciencias, como en las demás áreas del saber.

La filosofía occidental ante esta introspección exhibe a la humanidad cómo una opción universal erudita de aceptación irrefutable porque busca el camino hacia el conocimiento preestablecido, haciendo a un lado, la actitud creativa de reconocer como individuos la riqueza por descubrir nuevos caminos hacia el saber, es por tanto, en la apropiación de las ideas occidentales cuando se está en sintonía al “amor a la sabiduría” la filosofía, aunque con ello, se edifique una perspectiva de preconcepción sobre todos los significados del hombre.

Una de estas ciencias es la educativa, quien no escapa a esta realidad a la influencia del pensamiento occidental, ya que en ella se traduce los ideales, intenciones y anhelos de la sociedad, quien busca moldear individuos con una visión donde se aprecien sus normas y valores universales, producto de una historicidad. Ante tal realidad, los individuos no tienen más que ajustar su consciencia a las demandas del pensamiento social.

La educación por ejemplo, así a primera vista, posee un objetivo primordial, el traducir en las aulas los pensamientos encomiables de la ideología dominante; es decir, que la escuela está revestida de un conjunto de ideas que arguyen no solo su estructura, sino su funcionamiento, que acaba por influir en ánimo y en la percepción del gran menestral de la educación. El docente que en relación a la escuela, tiene que asumir el rol de escultor en la formación de los individuos (alumnos) no escapa a su momento histórico, puesto que él asume el papel de reproductor de la estructura de conocimiento descrito por Althusser en ideología y aparatos ideológicos del Estado.

Hoy en día está en boga en la imaginación del capital cultural, la necesidad de reconocer a la educación desde los ideales de la interculturalidad, donde sean incluidos: las culturas minoritarias y mayoritarias en un mismo proyecto de vida; es decir, como sí se pretendiera subsistir en un mundo que busca asumir la igualdad y la justicia como estandartes en la convivencia social de las personas.

El reconocimiento de lo intercultural, quiere ante esto lograr que la integración ideológica sobre la diversidad cultural logre su cometido, siempre viéndola como una lucha por superar las barreras en la reconstrucción de puentes hacia el entendimiento de las diferencias, diversidad cultural, su aceptación y la capacidad para establecer un diálogo real.

Ante ello, no solo se trata de reconocer conceptualmente la necesidad de reconocimiento de la interculturalidad, sino intentar autenticar o romper los prestigios conceptuales jerárquicos de las diferencias culturales como única opción válida de conocimiento que han servido para establecer exclusiones y a su vez desigualdades, por tanto hay mucho que aprender del cómo las comunidades enseñan a su comunidad las experiencias de su cosmovisión expresadas como riqueza cultural y su transmisión de la cultura. Puede ser ante todo, un esfuerzo inalcanzable por la sola pretensión política del concepto de interculturalidad.

Distintas interpretaciones teóricas describen a la idea de lo intercultural desde distintas cosmovisiones así:

“... es una forma de saber dada dentro de una determinada constelación del saber. Hay que ver a la interculturalidad dentro del marco de un sistema u ordenamiento del saber que siempre es histórico y que por eso es reflejo de la manera como los grupos dominantes de una cultura ordenan lo que se sabe dentro de la misma” (Fornet, 2007 pág. 21).

Esta interpretación interpela el sentido objetivo del propósito de la intercultural, debido a que el concepto de interculturalidad no debe tener como punto de partida la conceptualización occidental, por el contrario debería partir de la cosmovisión cultural del espíritu de cada comunidad, ésta debe ser la verdadera finalidad de la filosofía intercultural lograr el respeto a la diversidad desde las cosmovisiones de los pueblos originales.

Para Fornet Betancourt (2007) la interculturalidad debe trazar puentes para adosar a las culturas, pero para ello es necesario que las sociedades del mundo tengan esa apertura hacia la interculturalidad y los sistemas educativos deben ser ejemplo de este absoluto, siempre con una actitud proactiva y propositiva, que conduzca en interpretarla y traslaparla a la vida gregaria.

Es la educación la que debe asumir el compromiso de propiciar en las aulas a través de los ejercicios de inclusión y respeto a la multiculturalidad, la existencia de ésta, de tal suerte que no quede en un simple concepto o

membrete político por parte de los países que quieran adoptarlo o de la simple consciencia efímera de un discurso.

En este sentido, para Fornet Betancourt (2007) se debe inmiscuir lo que en verdad separa o dificulta los procesos de comunicación, puesto que no son las experiencias contextuales sino la interpretación la que hace que esas experiencias tengan sentido; de ahí que con base en esto, se deben elaborar todo tipo de interpretaciones humanas encaminadas a esclarecer este sentido. Son los dogmas del sistema heredado los que hacen que categóricamente los seres humanos se retraigan, por lo tanto, no es la naturaleza humana la que impide el diálogo entre culturas; puesto que para que esto suceda se debe partir de un contexto propio como un proceso en el que se reconozca la riqueza de los pueblos, las diversidad, otredad, empatía, dialógicidad freiriana.

El reto de un cambio en el paradigma intercultural de la filosofía en la educación no reside, ante todo, en señalar cuáles son las definiciones más importantes de esta trivialidad o de demostrar su validez. Fornet Betancourt (2007,) destaca que el reto de una transformación intercultural de la filosofía no reside, solamente en la tarea de poner definiciones de la filosofía.

Aunado a ello, no se trata de hacer una definición de lo intercultural con tintes melodramáticos o teatrales, sino de saber mediante ella cuándo, dónde, con quién, por qué se aprende y quién aprende, lo que se sabe. Se trata, dicho de otro modo, de elaborar una biografía y una radiografía de los conocimientos que acercan al ser humano a la condición de ser intercultural, y de regresar a poseer cómo conoce la gente y qué es lo que le interesa dentro de los saberes tradicionales o populares.

Desde la perspectiva de estos autores que se manejan en esta reflexión se encierra el entendimiento de la diversidad como una fuente inagotable de riqueza humana, tanto para las culturas minoritarias, que permitan proponer y conocer a una sociedad en sus necesidades de ser diferente y para las mayorías en el reconocimiento y pluralidad de las diferencias.

Apreciaciones finales

Se debe partir del principio universal de que la educación en sí, es un proceso de construcción filosófica intercultural continua, que evoluciona dialécticamente frente a la historia humana, para lograr edificar una igualdad desde la esencia humana.

Ante todo, no se trata de edificar un concepto de filosofía intercultural desde los saberes occidentales, sino de partir de la riqueza de nuestro pueblos, ahí yace la herencia del diálogo interno comunitario, que enseña, educa a sus hijos con un sentido de pertenencia y un profundo respeto a los vínculos de uno con los demás y los demás con uno.

Se debe partir de la idea de comunidad para construir el ideal de lo intercultural, expresada por Moreno González (2012) como un conjunto de personas que cohabitan en un mismo espacio geográfico, en la que es menester las relaciones entre individuos y lugar de origen. No basta con vivir en un determinado lugar sin tener contacto con las demás personas. La comunidad no procede de la nada, ni existe de la misma forma para siempre, sino que continuamente se está construyendo y reconstruyendo de manera permanente. Aparecen por tanto nuevos conceptos, estereotipos, roles sociales.

Si deseamos formar un nuevo concepto del cómo pensar y cómo actuar ante los demás, debemos dejar a un lado la bazofia del sistema ideológico occidental, que obligar a modificar la consciencia hacia un mundo individualista, caracterizado por los tópicos occidentales (Ego y miedo), es necesario por tanto, reconocer que nos hace falta formar el hábito de autocuestionarnos como seres comunitarios, constructores de una verdad cíclica, ya que necesitamos remontarnos al origen de la humanidad donde unos necesitábamos de todos, y todos necesitamos de unos.

Ante todo debemos asumir la necesidad expresada por Kusch (2000) siempre reconociendo que los individuos somos frágiles sobre lo que pensamos, de ahí la importancia de tomar como punto de partida los símbolos de los pueblos. Por ello es urgente que busquemos como seres completos una totalidad del pensar latinoamericano y perder el miedo que nos provoca la cosmovisión Greco-latina, para empezar a enaltecer la riqueza de nuestra conocimiento ancestral.

Ahora bien, en este construir junto con los sujetos un proceso de descolonización de los conocimientos producidos dentro de una geopolítica del saber, implica iniciar un diálogo intercultural en el que no sólo permita la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, sino que resulta necesario la incorporación de los tradicionalmente excluidos para “enfrentar, transformar y hacer visibles las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden que, a la vez y todavía, es racial, moderno y colonial” (Walsh, 2005, pág. 39).

Entonces la interculturalidad más que discurso se convierte en la puesta en marcha de la visibilización de prácticas y conocimientos que conducirían a la construcción de una Educación con Pertinencia Cultural que permita generar mayores contextos y campos de aprendizaje y con ello incluir a los contenidos curriculares con pertinencia a la región y contexto en donde se desarrolla el proceso educativo.

Por su parte, la pertinencia cultural mediada por el diálogo intercultural para estudiantes, docentes y directivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la toma de decisiones se plantea como deseable, pues posibilita el reconocimiento que tanto el estudiante como el docente poseen una cultura específica y a la que habrá que permitirles que la ejerzan de manera libre y articulada con el propósito educativo. Donde el arte, la poesía, pintura, música intercultural permee continuamente en el ánimo de los contenidos curriculares y den viabilidad para su consecución de la doble inmersión propuesta por la UNESCO.

Es desde la configuraciones de este tipo de ideales en los valores de la cultura como se puede lograr un auténtico paso a la realidad de la interculturalidad como una forma de vida, y no solo como un mero discurso político que arguye al imaginario social como una finalidad no muy lejana. Sin duda es un reto que la escuela fuera de los discursos de la dominación tiene que ir logrando. Aunque implique un esfuerzo colectivo caracterizado por una práctica desde y para la comunidad.

Referencias

- Fornet, Betancourt, Raúl.(2009) La Interculturalidad a prueba. México DF. Editorial Consorcio intercultural.
- Fornet, Betancourt, Raúl.(2007) Sobre el concepto de Interculturalidad.. México DF. Editorial Consorcio intercultural.
- Jaussi Nieva, Ma. Luisa y Ma. Trinidad Rubio Carcedo (2010). Educación Intercultural orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural en la escuela. Editorial Orientaciones Generales/ Gobierno Vasco. España.
- Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. (2008) “Vivir juntos con igualdad”. Estrasburgo, Francia.

- Moreno, González, Ascencio. (2012). La cultura como agente de cambio social en el desarrollo comunitario. Universidad de Barcelona España. Documento recuperado en la web: <http://diposit.ub.edu/dspace/bits-tream/2445/55747/1/624123.pdf>
- Piaget. (2007) la lógica del niño. En 50 clásico de la Psicología. Tom Butler-Bowdon. 3ra edición Sirio. Malaga España.. Pág. 311.
- Rodolfo Kusch. (2000), “Geocultura del hombre americano” en Obras completas, tomo 3, Rosario, Fundación Ross, pág.17.
- Savater, Fernando. (2012) Ética de Urgencia. México, DF. Editorial Ariel.
- UNESCO (2006). Directrices de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sobre la Educación Intercultural. París, Francia.
- VÉLEZ SÁENZ, Jaime. Max Scheler. Ideas y Valores, [S.l.], v. 39, n. 82, p. 9-32, ene. 1990. ISSN 2011-3668. Disponible en: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/21784>>. Fecha de acceso: 25 marzo. 2020.
- Walsh, Catherine (2005). “Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad”. Revista Signo y Pensamiento, vol. XXIV, núm. 46, enero-junio. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.

Competencias para educar en una visión contemporánea e incluyente del arte en contextos interculturales

Joan Vallès Villanueva

...la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias... (Unesco, 1982)

Introducción

Creemos que un modo de acercarnos a las culturas desde el ámbito de los valores propios (pero también compartidos en muchos aspectos) es con la educación artística y estética. La educación artística nos permite trabajar el arte de cientos de culturas y en cualquier momento de la historia, permitiéndonos incidir y sensibilizar la sociedad en la comprensión de las distintas manifestaciones que adquiere un mismo aspecto cultural, el arte, como fenómeno universal. Las artes nos facilitan elementos para el encuentro y las relaciones sociales, donde las propias diferencias y la conservación “crítica” de las propias identidades culturales se celebran como un verdadero enriquecimiento cultural.

Todos los grupos culturales necesitan y utilizan el arte como forma de identidad para singularizar, afirmar y realzar sus valores culturales. Entendemos, por ello, que una forma de enriquecer los procesos de aprendizaje es aprovechar el conocimiento de las manifestaciones culturales de las diversas culturas y las realidades culturales que enriquecen este mundo que compartimos. Asimismo, la singularidad de los modos de comunicación y expresión visuales y sobretodo la capacidad para interrogarnos sobre las categorías y los valores que inundan las prácticas llamadas estéticas en los diferentes contextos culturales nos permite entrever su incidencia positiva en las prácticas interculturales.

“No hay una cultura mejor que otra. Sin ninguna duda, enfatizando el arte de una sociedad como intrínsecamente superior a otra, en alguna escala de valores, solamente generaremos conflicto y una visión unívoca de la realidad plural y diversa.” (Martínez ‘et al’, 1997)

Destacamos la capacidad que posee cualquier enfoque artístico en elaborar, comprender y transformar positivamente los conflictos culturales. El lenguaje icónico es un medio global de comunicación y expresión visual al que todos accedemos con mucha facilidad para expresar, comprender y conocer lo que nos rodea y también para reconstruir experiencias, memorias e incluso recomponer momentos traumáticos.

Las prácticas estéticas, a menudo llamadas arte, nos ayudan a conectar el mundo físico con el mundo espiritual, las sensaciones con las cogniciones y los sentimientos con los valores culturales. El arte no debe reducirse a los cánones clásicos ni modernos occidentales; a través de un concepto ampliado del mismo, los aspectos estéticos de la cocina, el vestido, el peinado y el maquillaje, la decoración, las fiestas y rituales, la arquitectura y el diseño, etc., también se convierten en elementos para el encuentro y el planteamiento de las diferencias y las semejanzas en los abordajes de las relaciones sociales y las identidades culturales.

El arte puede entenderse como lenguaje, como sistema de comunicación, como práctica social, como ideología, como religión, incluso como necesidad, como mediación, como experiencia o como don o talento individual; si tenemos en cuenta que todas estas conceptualizaciones son históricas y geográficas, nos situaremos en una posición interpretativa que contextualiza los hechos que llamamos artísticos en, precisamente, una cultura.

Una visión contemporánea del hecho artístico y una concepción incluyente de arte que acoja por igual todas las prácticas artísticas, (la gastronomía, la indumentaria, la decoración, las artes funcionales, el arte popular, el arte de las mujeres, el net art, el grafiti, los oficios artísticos, el arte de los niños, las artesanías y otras producciones artísticas marginales o menos conocidas.) puede facilitar el encuentro de elementos y soluciones comunes a todas las culturas, tanto a nivel de sus objetivos de significación y simbolización, como a nivel de sus elementos formales y características técnicas.

“...de las pinturas rupestres de Songo a la escultura azteca, de las máscaras dogón al arte esquimal, de las esculturas de las Cícladas griegas a los bronceos chinos y siberianos, del arte sumerio al hitita, de las imágenes budistas de las cuevas de Yung-Kang a los guerreros de Benín, del totemismo abisinio al neolítico japonés, del arte de Oceanía a los iconos bizantinos, de algunos grabados alquimistas a los frescos románicos, por no hablar de las pinturas sumi-e y toda la caligrafía asiática, el arte naïf y el de los locos, los grafiti ca-

llejeros de entreguerras, los tatuajes y las artes del cuerpo... y tantas otras formas de expresión que han sido valoradas más recientemente.” (Tapiés, 1999)

El docente de arte, interculturalmente competente

Aunque creemos profundamente en las aportaciones del arte como prácticas verdaderamente interculturales, aún subsisten algunas tendencias que describen los hechos artísticos y las prácticas estéticas a partir de unas categorías únicas y universalmente válidas, una categorización que no facilita el reconocimiento de otras prácticas artísticas igual de importantes. Prácticas artísticas que corresponden a otras culturas o espacios creativos alejados de las representadas “oficialmente” y, de ese modo, por desconocimiento, destinadas a la marginación y al olvido.

Asimismo, el pensamiento y la práctica de los docentes se orienta por concepciones y teorías sobre el arte muy limitadas y casi siempre relacionadas con las teorías de la belleza y con las teorías expresionistas. Cuando se habla de “objeto artístico” se identifica y se atribuye a los productos exclusivos del “artista” e indiscutiblemente ligados con la propia genialidad del autor. Igual que respecto al conocimiento sobre los lenguajes artísticos se maneja una visión limitada al arte tradicional, sobre todo la pintura, la escultura, la arquitectura y con un determinado grado de iconicidad.

Trabajar la diversidad cultural desde el arte también se enfrenta a otros obstáculos, entre ellos la poca valoración social de educar en la sensibilidad y también la falta de docentes preparados para desarrollar una educación transversal (artística y intercultural) y aunque entendemos que como docentes somos suficientemente responsables, con sentido común y sobre todo cargados de buenas intenciones, las teorías implícitas sobre la educación intercultural y artística que manejamos pueden resultar poco adecuadas para desarrollar esas prácticas al nivel de inclusividad que correspondería.

Existe también una concepción poco incluyente en relación con los parámetros interculturales en los que movernos. Una verdadera conexión intercultural debe ayudar a contextualizar el arte en un lugar geográfico y en un momento histórico, porque la realidad es que, en cada cultura, incluso disponiendo de los mismos materiales, los productos pueden ser formalmente y, sobre todo, simbólicamente distintos.

“Para ayudar a los niños y jóvenes a aprender a comprender el arte de otras gentes, debemos ponerles delante no sólo el objeto artístico o el even-

to, sino mucho más. Necesitan una comprensión rica de todos los factores culturales que ayudaron al artista a darle forma.” (McFee - Degge, 1977)

Por esta razón, y como docentes de arte, debemos ser conscientes de nuestra concepción de cultura y de nuestras posiciones, valores y criterios acerca de los contenidos que hemos de desarrollar. Debemos asumir la realidad e intervenir en nuestras propias concepciones sobre arte y cultura y asimismo utilizar los medios y metodologías artísticas para intervenir positivamente en pro del entendimiento social.

Como nos dice (Alter Muri, 1999) el multiculturalismo es una cuestión postmoderna en educación del arte porque el contenido no se enfoca a capacitar a cada individuo con el conocimiento del arte por el arte, sino que esta educación (artística) intenta transformar las relaciones sociales.

Aprender de una cultura y sus gentes va más allá de un simple relato de sus expresiones externas, podemos tomar en consideración las siete funciones que (Mazrui, 1990) define como el proceso básico con que las culturas operan. Comprenderlas y tenerlas presentes nos ayudará avanzar significativamente en ámbitos interculturales.

Estas siete funciones son:

- 1) Percepción personal. El punto de vista de una persona está condicionado por la cultura.
- 2) Conducta humana. Las motivaciones de las personas están condicionadas por los rasgos culturales. Cada comunidad se relaciona entre sus miembros de una determinada forma y responde de forma singular a determinadas situaciones, en algunos casos alejadas de la respuesta de otras comunidades en situaciones similares.
- 3) Bases para la identidad. La identidad de las personas está conformada por una comprensión histórica de base codificada y descrita en constructos orales, escritos y sociales propios de aquella cultura.
- 4) Valores: Las culturas condicionan el sistema de valores, conocerlos nos ayudará a entenderla y podremos ser más efectivos, asimismo podremos facilitar actividades estéticas y críticas.
- 5) Modos de comunicación: Éstas son expresiones externas de las culturas, como lengua, vestuario, cocina, arte, y música.
- 6) Etnicidad: ello incluye conceptos de raza y clase social y es la base de la distinción entre diferentes culturas.
- 7) Sistemas de producción y consumo: esta estructura de supervivencia del grupo social es el mecanismo de la cultura para el suministro mutuo de sus miembros.

Para incorporar en nuestras actividades una visión cultural cuyo objetivo sea la diversidad debemos tener presentes los siete componentes. Según Mazrui, la mayoría de las propuestas son superficiales y trabajan básicamente las funciones cinco y seis. Debemos considerar estos postulados y prever soluciones que seguramente pasan por ampliar las concepciones y el conocimiento que los docentes tienen de las culturas, para así enfrentarse de forma significativa al reto intercultural.

Entendemos que el arte tiene una importante influencia sobre la sociedad y la cultura y por esta razón nos aventuramos en la necesidad de volver a recuperar su responsabilidad ecológica y social con todas sus implicaciones (sociales, culturales, emocionales, económicas, etc.) y apreciar las prácticas estéticas desde un punto de vista de la experiencia vital, alejándonos así de una interpretación únicamente estética y elitista y así reforzar su verdadera dimensión humana. Esta dimensión sociocultural del arte o visión eco-social debe incluir tanto los valores propiamente estéticos como los valores “extraestéticos” ya que el hecho artístico no puede desvincularse del contexto que lo condiciona ni de la situación en la que ha surgido.

En nuestro ámbito de actuación como docentes de arte hemos de estar atentos a educar en la multiplicidad de culturas y en sus producciones estéticas; a veces apoyándonos en la literatura y el cine o a partir de vídeos de las culturas estudiadas, otras veces en los museos o consultando a personas pertenecientes a esas propias culturas. Tareas que evidentemente requiere que los docentes devengan investigadores en la búsqueda de materiales al respecto, materiales que puedan entusiasmar a sus estudiantes.

Constatamos que en contextos sociales más responsables socialmente existe una nueva conciencia entre los docentes hacia la reflexión y la investigación educativas con el objetivo puesto en la supresión de la injusticia y la diferencia social a partir del contacto con las diferentes realidades y percepciones del arte en las culturas. También nos encontramos con autores que defienden que las “artes”, al ser un producto distintivo de cada cultura, ejercen un papel facilitador y muy importante en la educación intercultural.

Asimismo, destacamos que desde el mundo del arte se han venido ofreciendo caminos a los poderes políticos para que estos promuevan y diversifiquen el arte como forma de expresión común. El descubrimiento de las manifestaciones artísticas de las diferentes culturas y el conocimiento y la comprensión de los contextos y las razones por las que estas manifestaciones toman cuerpo nos permite mejorar la comprensión de nosotros mismos

y de los demás. Incluso podríamos ir mas allá y, como otros tantos autores, defender que mediante el arte se puede renovar la sociedad, aminorar las desigualdades y llegar a un mundo más justo.

Somos conscientes del gran reto que representa el trabajo intercultural y más al observar como la mayoría de las prácticas que se realizan, están aisladas del resto de acciones educativas, cuando deberían estar integradas en todas y cada una de las experiencias educativas y sociales de forma global y en el día a día de las personas.

Al no existir un único arte sino muchas y diversas artes, cualquier enfoque educativo intercultural ha de contemplar, además del arte generado por diferentes culturas otras prácticas artísticas producidas en determinados ámbitos sociales o grupos de personas marginales o marginados.

Un valor emergente, ya clásico en la educación artística, es el hecho de favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad, asociado al concepto de pluralidad estética. No existen unos únicos valores de referencia para emitir un juicio estético, sino que se acepta y se celebra la diversidad cultural.

Entendemos que el tratamiento de la diversidad cultural es un caso particular de la diversidad general y que se puede tratar la diversidad desde otros aspectos cotidianos y comunes: diferencias de género, de niveles, de ritmos de aprendizaje, de motivación e intereses, de estado de salud, de edad, de clase social, etc. y que la educación artística puede abordar un tratamiento plural, específico y positivo.

Los valores y las actitudes están incluidos en todas las áreas, pero hemos de reconocer que ambos han estado siempre presentes en las disciplinas artísticas ya que no se puede enseñar al alumno un único criterio estético, sino que se le deben proporcionar los datos suficientes para que forme el suyo propio. Las características de la Educación Artística constituyen un importante potencial para desarrollar valores plurales. Sus contenidos propician el pensamiento divergente y el pluralismo cultural; y más allá, pueden alcanzar algunos de los objetivos de la educación emancipadora.

Merece la pena resaltar la capacidad del arte en la interpretación y adaptación al medio: no sólo nos ayuda a disfrutar de las cualidades estéticas de todo lo que nos rodea, sea natural o artístico, sino que nos proporciona la verdadera clave de identificación de las diferentes culturas. La sensibilidad multicultural que se adquiere con el aprendizaje artístico facilita la aceptación de otras formas culturales y la aceptación/valoración de la diversidad.

Según nuestro entender para adoptar “realmente” perspectivas interculturales en los procesos de educación artística o de cualquier otra área de conocimiento, es necesario que abordemos cambios, en profundidad, en la formación de los docentes que permita avanzar en el grado de inclusividad que requiere la sociedad del siglo XXI.

“...a los/as profesores/as de arte no deberíamos verlos como transmisores de enormes cuerpos de conocimiento, sino más bien como guías y facilitadores capaces de centrar la atención en el proceso y ayudar a los estudiantes en su investigación y comprensión de ciertos rasgos comunes en las funciones y los roles del arte a través de diversas culturas.” (Chalmers, 2003)

Competencia intercultural en educación artística

Entendemos que un docente culturalmente competente es un individuo que ha reflexionado sobre sus propios contextos y tendencias personales, está sensibilizado y es capaz de reconocer y aceptar cualquier contexto cultural. También ha asumido y comprendido la diversidad de tradiciones en las culturas y se ha comprometido a continuar su propia formación en la interculturalidad y la diversidad.

También debe poseer una comprensión inclusiva de la interculturalidad e incorporar una aproximación antropológica a la educación artística, que le permita ser consciente de las necesidades culturales particulares de las personas con las que debe desarrollar su trabajo y por ello ser capaz de definir en cada contexto cultural las formas de enseñanza artísticas mas adecuadas.

Entendemos que un docente de arte competente será, valga la redundancia, un docente intercultural competente. También consideramos que ha de ser una persona comprometida con la humanidad y que considera el desarrollo de la competencia cultural como una prioridad para sus clases de arte.

A esto hemos de recordar que los contenidos del área de educación artística tienen amplias perspectivas y presentan contenidos interculturales implícitos. Contenidos imprescindibles para abordar la comprensión de las identidades culturales y para promover el desarrollo de la sensibilidad estética respecto a manifestaciones culturalmente plurales del hecho artístico.

Para poder definir adecuadamente esta “competencia” global, necesitamos definir y desgranar los “saberes” que se desprenden de ese todo competencial. Saber, saber hacer, saber ser y saber estar, agrupados en competencias más específicas y especializadas. Sabemos que la construcción de

una competencia se materializa mediante una combinación de recursos o capacidades que implican: habilidades, conocimientos, aptitudes, etc. además de los “complementos de formación” que se producen en el entorno.

A nuestro entender cualquier docente interculturalmente competente en artes debería poseer las competencias específicas o subcompetencias que definimos a continuación; competencia cultural (intercultural), competencia inclusiva del arte (desde el arte, a través del arte y por el arte), competencia emocional-sensible, competencia crítica, competencia investigadora, competencia comunicativa, competencia creativa, competencia didáctica (arte).

Competencia cultural (intercultural)

Podemos determinar como competencia cultural al conjunto de conocimientos, actitudes, conductas que confluyen en los docentes y que les capacita para desarrollar sus intervenciones educativas con eficacia en contextos interculturales. Para ello es necesario ser consciente de las propias actitudes y creencias y poseer conocimiento de las diferencias culturales existentes entre los grupos en que la diversidad humana se manifiesta, desarrollar habilidades para trabajar con grupos o comunidades diversas y facilitar la interacción entre miembros de grupos diversos en encuentros culturales.

La adquisición de la competencia cultural no es un proceso que siga un modelo estandarizado o lineal, cada persona consolida esa competencia a ritmos y trayectorias diferentes.

En la competencia cultural es importante un grado de implicación y un compromiso significativo en el proceso de adquisición de conciencia y de conocimientos y habilidades para desarrollar su trabajo con grupos de personas diversos. Debe ser una implicación con sentido y no por obligación.

Elementos para conformar la competencia:

- * Conocer los diferentes enfoques de la educación intercultural.
- * Conocimiento exploratorio sobre nuestras propias herencias culturales y nuestros sentimientos.
- * Conocimiento amplio de las culturas y costumbres de otras comunidades y países.
- * Conocer los parámetros sociales para participar en su transformación.
- * Ser capaces de reflexionar sobre la propia cultura y conocer cómo esta influye en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y a los demás.
- * Habilidad para utilizar recursos culturales amplios y libres de prejuicios.

- * Asumir y comprender las tradiciones de las diversas culturas del mundo y comprender los sentimientos personales.
- * Ser sensible a los contextos culturales de los otros.
- * Capacidad para educar en las culturas particulares y en sus producciones.
- * Capacidad para conocer, reconocer, contextualizar, valorar y ser capaces de celebrar y promover la diversidad antropológica, cultural, generacional, funcional, técnica y estilística de las manifestaciones y procesos estéticos y artísticos (visuales, táctiles, olfato gustativos y kinestésicos) de la cultura tanto en las artes como en la cultura visual, la cultura popular y material, las formas contemporáneas y/o interdisciplinarias de creación, y las formas del arte infantil.

Competencia inclusiva del arte (desde el arte, a través del arte y por el arte)

La sociedad actual presenta grandes desequilibrios culturales, uno de ellos es la marginación a la que está sometida la educación artística, estética y de la sensibilidad, un hecho que genera grandes dosis de incertidumbre porque la lucha por el poder de las áreas de conocimiento no permite clarificar el futuro y nadie sabe hacia dónde nos dirigimos.

“No se pueden hacer actividades para desarrollar una perspectiva de no discriminación por razón de género y luego conservar, en las siguientes actividades, las clasificaciones del arte, el canon occidental, y la visión separada del arte y la vida cotidiana... Es decir, enseñemos lo que enseñemos, desarrollamos actitudes y valores, maneras de ser del mundo. Por lo tanto, esta evidencia tiene que tornarse consciente y responsable. No podemos transmitir visiones etnocéntricas del mundo en nuestras clases de arte o ciencia, y después diseñar una sesión para criticar el etnocentrismo...” (Calbó ‘et al’, 2005)

Queremos pensar y defender que, gracias a la educación artística y estética intercultural, es posible cambiar la sociedad y hacerla más comprensiva, menos desigual, más justa... La competencia inclusiva del arte se presenta adecuada porque incide en varios frentes, por un lado, podemos encontrar arte en todo el mundo y este hecho puede generar reacciones comunes y que pueden ser educadas y elaboradas socialmente y por el otro la necesidad de que todos, la comunidad entera, debemos aprender a vivir en la multiculturalidad.

Aplicar una educación estética y artística desde una perspectiva postmoderna, amplia y pluridisciplinaria y sobretodo intercultural, es el reto que

ha de orientar nuestra formación para estar preparados para desarrollar una educación transversal (artística e intercultural). Recordamos nuevamente la importancia de que una visión contemporánea e incluyente del arte ha de incluir la diversidad de prácticas artísticas y no únicamente las celebradas o divulgadas por las directrices culturales dominantes.

Elementos para conformar la competencia:

- * Conocimiento de la realidad inclusiva del arte y la interculturalidad.
- * Aproximación eco-social y antropológica a la educación artística que incluya los valores propiamente estéticos y los valores “extraestéticos”, sin desvincular el hecho artístico de su propio contexto.
- * Conocer y poner en común las necesidades de una población rica en diversidad, desde el arte, a través del arte y por el arte.
- * Habilidad para ofrecer una educación artística amplia e inclusiva, en la que se contemple la educación estética y la educación para la comprensión de la cultura visual.
- * Concepción antropológica amplia y abierta de lo que contiene el concepto “arte” (arte, artes y oficios, cultura visual, arte infantil, gastronomía, industrial, prácticas estéticas antiguas y actuales...etc.).
- * Crítica y deconstrucción. Valores sobre cultura, género, naturaleza...mediados por las mujeres, el arte y las prácticas estéticas, incluyendo la teoría.

Competencia emocional-sensible

Si nos remitimos al tipo de formación que se acostumbra a desarrollar para formar a los docentes podríamos asegurar que solo necesitan algunas teorías, métodos y técnicas que garanticen sus adecuadas prácticas educativas, quedando en el olvido todo aquello relacionado con su realidad emocional y sensible.

Normalmente esas competencias se adquieren en el entorno familiar, en el sistema educativo básico y en una estructura social determinada y esa formación determinará nuestras respuestas a las diferentes situaciones educativas a que nos enfrentaremos; reconocer nuestras emociones o reprimirlas ocultando su incidencia, hablar o escuchar dando mas valor a nuestras opiniones o las ajenas, aceptar lo diverso o entenderlo como amenaza, capacidad de resolver los conflictos de forma constructiva o al contrario, mostrarse políticamente correcto o de forma autentica, etc.

Razones para tomar en consideración el desarrollo de actividades formativas con los docentes que permitan incorporar competencias emocionales

y sensibles que consoliden su tarea docente, y así complementar aquellas capacidades emocionales y sensibles adquiridas casi de forma intuitiva en su proceso de socialización personal.

Elementos para conformar la competencia:

- * Conocimiento y sensibilidad de las realidades sociales, plurales, diversas e interculturales desarrollando estrategias para la inclusión educativa y social.
- * Actitudes positivas que faciliten la integración y normalización y que favorezcan la instauración de compromisos éticos, sensibles y emocionales.
- * Habilidad para atender las emociones como elemento destacado de la educación artística y también a nivel personal y familiar y de la educación en general.
- * Habilidad para generar entornos amables y facilitadores en los que se valore y reconozca a los individuos como personas comunicativas (a todos los niveles) predominando el reconocimiento individual.
- * Saber instaurar climas de confianza en sí mismos y en los demás y en los que se valoren las diferencias y las aportaciones individuales como generadoras de riqueza cultural y global.

Competencia crítica

Entre otros, ubicamos en esta competencia la capacidad de reconocer la pluralidad cultural y la pluralidad de valores, atendiendo la singularidad desde un posicionamiento crítico que luche contra las desigualdades y tenga los derechos humanos como garantía.

Desarrollar actitudes y capacidades para preguntarse e interrogarse ante hechos, informaciones, explicaciones y valoraciones, con el objetivo de analizarlas o rechazarlas o bien diseñar alternativas diversas y encontrar soluciones integradoras.

Nuestra propuesta de competencia crítica se organiza en torno a conocimientos diversos y desarrolla aspectos como la consciencia histórica, promoviendo una participación activa en aquellas actividades cuyo objetivo sea el cambio y la transformación de las sociedades.

Elementos para conformar la competencia:

- * Capacidad para desarrollar actividades como educador de manera crítica, autocrítica y reflexiva en una comunidad intercultural y con pluralidad de valores.

- * Saber reconocer y ser sensible a las características culturales de los otros y personalizar su enseñanza, haciéndoles saber que son escuchados, respetados, valorados, y capaces de conseguir el éxito.
- * Saber reconocer las desigualdades creadas por la cultura (discriminaciones por razones de género, clase social, edad, capacidades físicas, etc.) y actuar adecuadamente para erradicarlas.
- * Conocer, comprender y ser capaces de potenciar y valorar las sensaciones, las percepciones, los afectos, las emociones y los sentimientos, las interpretaciones, los valores y las críticas respecto lo sensorial (visual, táctil, gustativo y olfativo), las asociaciones sonoro/musicales y las relaciones sinestesias; incluyendo voluntariamente el estudio de lo estético, lo ético y lo crítico, de los media, igualmente de los objetos y los seres en general y los llamados artísticos y culturales, igualmente los producidos por los niños.

Competencia Investigadora

La actuación de los docentes debe ajustarse a los conocimientos existentes, y todos aquellos conocimientos contrastados descritos por sus homólogos en sus prácticas de arte e intervención intercultural, para ello debemos atender a unos procesos de investigación compartidos que nos permita avanzar y estar al día sobre todo aquello que acontece en nuestro ámbito de intervención, así como la necesaria formación permanente.

La competencia investigadora implica el compromiso de los docentes con la investigación en el ámbito del arte y de las prácticas culturales y sus formas de relación con los entornos propios, una forma de acercarse a las realidades sociales.

También implica, entre otras, la adquisición de destrezas en la búsqueda de información, actualmente las tecnologías de la información, el acceso a internet y el manejo de bases de datos solventes, son imprescindibles para divulgar y para recopilar información que pueda ayudar a nuestras prácticas. En realidad, es necesaria una actitud inquieta, vigilante y a la vez crítica para incorporar aquellos conocimientos existentes sobre arte y diversidad que promuevan las buenas prácticas.

Elementos para conformar la competencia:

- * Conocer y saber integrar la investigación en la utilización de elementos culturales y artísticos de la comunidad local o del mundo en general.
- * Habilidad para utilizar correctamente todos los entornos educativos y los

diversos materiales (museos, galerías, literatura, cine, vídeos de las culturas estudiadas, internet, etc.).

- * Utilizar y saber comprometer a los estudiantes en la investigación artística y antropológica directa y no únicamente en entornos lejanos, sino utilizando a los miembros de las propias culturas que conviven en nuestro entorno inmediato “nuestros vecinos”.
- * Compromiso ético en continuar su propia formación disciplinar y profesional en la interculturalidad y la diversidad.

Competencia comunicativa

La competencia comunicativa se hace imprescindible como una forma eficiente y eficaz de relacionarnos con personas de orígenes diversos, no tan solo por razones de lengua sino por todo aquello que el discurso aloja de elementos propios de toda cultura.

Las imágenes son una poderosa herramienta de comunicación, que debemos explorar y utilizar para comunicar de forma ecuánime e imparcial, asimismo debemos construir espacios comunicativos diversos e integradores.

Elementos para conformar la competencia:

- * Conocer, comprender y valorar las manifestaciones perceptivas, estéticas, creativas, interpretativas, comunicativas, expresivas y representacionales de las diferentes culturas, en relación con su desarrollo, su contexto (social, familiar, cultural), sus características y diferencias individuales, desde diferentes perspectivas de estudio: antropológica, cognitiva, estética, emocional, social, etc.
- * Habilidad comunicativa tanto, no verbal y verbal, como mediante la imagen, que permitan la comunicación efectiva en cualquier contexto y, de cualquier forma.
- * Valorar que la comunicación es imprescindible en el contacto entre culturas diversas y que cualquier sistema comunicativo facilita el entendimiento entre culturas diferentes.

Competencia creativa

La creatividad es inherente a toda persona, como docentes debemos desarrollar la capacidad para diseñar acciones educativas imaginativas y originales. Innovación e identificación de alternativas complementarias o contrapuestas a métodos y enfoques más tradicionales. Podríamos decir que la creatividad es el puntal básico de todas las competencias y consiste en atender cualquier aspecto de su aplicación de forma innovadora.

Promover la expresión de ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa, mediante las artes visuales y en comunión con la música, las artes escénicas, los lenguajes verbales y corporales, en actividades compartidas que forman parte de un todo cultural y que ayudan a desarrollar actitudes de valoración y de libertad de expresión.

Elementos para conformar la competencia:

- Conocer y valorar las técnicas que facilitan y desarrollan la creatividad en los procesos artísticos. Reconocer las capacidades creativas resultantes de procesos diversos y no necesariamente relacionados con la propia creatividad.
- Saber encontrar soluciones e improvisar, adaptarse a situaciones nuevas, problemas nuevos, etc.
- Habilidad para promover y valorar procesos creativos a nivel individual y colectivo, mediante el desarrollo de percepciones no estereotipadas y del pensamiento divergente, mediante la manipulación, experimentación, interrelación, proyección y también mediante procesos artísticos tradicionales y contemporáneos (digitales, interdisciplinarios, etc.), inventando nuevos e incluyendo específicamente el conocimiento tecnológico y conceptual de las formas y los lenguajes de las prácticas estéticas.

Competencia didáctica (arte)

La competencia didáctica en arte atiende los conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas con la que los docentes diseñan, organizan y facilitan el aprendizaje de sus alumnos. Una competencia que permite crear situaciones o procesos de aprendizaje que ayuden a identificar y transformar la información, los contenidos y los saberes artísticos previstos en unos constructos de saber consolidados en sus alumnos y que finalmente, estos, consoliden la necesaria capacidad de aprender a aprender.

Elementos para conformar la competencia:

- * Comprender los fundamentos, la metodología, los recursos, la evolución histórico-cultural y la innovación educativa de los procesos de enseñanza aprendizaje de las artes visuales y táctiles (y de la cultura visual y de las prácticas estéticas en general, relacionándolas con la música y otras áreas

artísticas), incluyendo el valor integrador de las artes en los seres y las comunidades, sus valores instrumentales, culturales, creativos y comunicativos que facilitará el buen uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la globalización, la interdisciplinariedad y la transversalidad entre otros aprendizajes.

- * Ser capaces de desarrollar (diseñar, aplicar y evaluar) adaptaciones para cualquier escenario educativo y con diferentes destinatarios.
- * Conocer y ser capaces de diseñar y aplicar acciones educativas para crear y expresarse, interpretar y conceptualizar los fundamentos, instrumentos, materiales y ámbitos de actuación de las diferentes formas de expresión artística (por ejemplo: dibujo, pintura, escultura, impresión, fotografía, infografía, collage, oficios i artesanías, diseño, interdisciplinariedad, net-art, audiovisuales y cine....) como también las características de las manifestaciones y procesos estéticos y artísticos (visuales, táctiles, olfato gustativos) y sus aspectos fundamentales (calidades, combinaciones, significados).
- * Comprender y valorar y ser capaces de promover la creación, interpretación y apreciación de las artes y las tecnologías asociadas como herramienta de cooperación y comunicación (especialmente la no verbal) y como potencial para desarrollar las percepciones y los valores que favorecen y sostienen la interculturalidad, la no discriminación, el pacifismo, la interdependencia ecológica y el anticonsumismo.

Un conjunto de competencias específicas que, en nuestra opinión, definen los docentes de arte como docentes de arte interculturalmente competentes. Cabe remarcar que, si eliminamos todo aquello relacionado con las artes, estas competencias son igualmente imprescindibles en el resto de las áreas de conocimiento.

En el proceso de diseño de una auténtica competencia intercultural para los docentes de arte, hemos observado que ésta se puede hacer coincidir con una competencia en educación artística, siempre que esta educación artística “genérica” se sitúe en los parámetros de inclusividad, experiencia, vitalidad, ética y crítica.

Consideraciones

Concluimos reforzando los criterios que, para anclar una verdadera competencia intercultural, los docentes deben tener la capacidad de desarrollar sus concepciones de pensamiento, percepción y acción en una gran diversidad de culturas. Que, aunque el trabajo presentado a lo largo del escrito

esta plenamente ubicado en la educación artística, no debemos entender que una intervención intercultural se puede realizar desde una única disciplina o mediante un único educador, debemos entender este trabajo como transversal y en el que ha de tener un importante papel cualquier individuo implicado, en general toda la sociedad debería formar parte de la solución.

Aunque habitualmente centramos nuestras investigaciones y acciones en la educación llamada “formal”, valoramos ese criterio de forma ampliada y entendemos que la intervención intercultural engloba otros espacios más allá de los llamados escolares, por esta razón defendemos la importancia de que la educación artística sirva para transformar la sociedad. Son estos entornos educativos ampliados los que nos permitirán intervenir desde postulados más libres y desligados de las intervenciones escolares formales. Entendemos como entornos ampliados todos los espacios de convivencia cotidiana, trabajo, ocio, salud, y entre estos, los medios de comunicación que han de revisar los postulados en los que presentan la diversidad.

Una intervención intercultural no debe diseñarse únicamente porque existan grupos y comunidades culturales en relación y requieran una intervención determinada. Una intervención intercultural bien entendida debe desarrollarse en cualquier comunidad cultural y debe desarrollarse de forma global y posicionarse en un sentido crítico, poniendo de manifiesto las desigualdades que se generan en las instituciones, como, por ejemplo, en la escuela, como transmisora de la cultura dominante.

Referencias de consulta

- Alter Muri, S. 1999. Folk Art and Outsider Art: Acknowledging Social Justice Issues in Art Education. *Art Education*. Vol. 52 nº 4. Teaching Art as if the World Mattered. 36-41
- Calbó, M. 2001. De la pintura rupestre a l'art ecològic. Interpretacions ambientals en educació artística. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Barcelona
- Calbó, M., Perxachs, C., Morejón, L., Vallès, J. & Vayreda, M. 2005. El té y las teteras: vida cotidiana, educación estética y multiculturalidad. Una propuesta de estudiantes de magisterio, una respuesta desde la escuela pública. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, ISSN 1696-4713, Vol. 3, nº. 1. 552-563

- Chalmers, F. G. 2003. Arte, educación y diversidad cultural. Ed. Paidós. Barcelona.
- Martínez, V.; Álvarez, D. y Masó, A. 1997. "Educación artística y multiculturalismo: ilusión o realidad". En F. J. García Castaño y A. Granados Martínez (coord.) Educación. ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural? Laboratorio de Estudios Interculturales. Granada. 65-71
- Mazrui, Ali A. 1990. Cultural forces in world politics. Heinemann Educational Books Inc. Portsmouth NH
- Mcfee, J.K. y Degge, R. M. 1977. Art Culture and Environnement. Wadsworth. Belmont, Ca
- Menkart, D. 1999. Deepening the meaning of heritage months. Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A 56 (7). 19-21
- Tàpies, A. 1999. El arte y sus lugares. Madrid. Siruela.
- Unesco. 1982. Declaración de México sobre las Políticas Culturales.
- Vallès, J. 2005. Competencia multicultural en educación artística. Tesis doctoral. Universidad de Girona. Girona
- Vallès, J. 2005. "Apadrinamos esculturas: un proyecto para el conocimiento, la valoración y la conservación del patrimonio escultórico". En C. Montero & X. Paunero (coord.). Patrimonio, turismo y desarrollo. Los casos de Puebla y Girona. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. 213-236
- Vallès, J.; Vayreda, M. 2007. "Efímeramente una instalación. Una experiencia artística entre la tradición y la postmodernidad". En R. Calaf, O. Fontal y R. E. Valle (coord.). Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad. Ed. Trea. Gijón. Oviedo

Uso de internet y de redes sociales en estudiantes indígenas de comunicación

*José Luis Hernández Olmedo
Víctor Francisco Sampedro Blanco*

Introducción metodológica

En este trabajo analizamos las prácticas digitales en un focus group de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas, pertenecientes a la Licenciatura de Comunicación Intercultural. Identificamos si los estudiantes indígenas de la Licenciatura de Comunicación de la UNICH, son autocríticos con la información que reciben y comparten. Identificamos el uso que hacen de las redes sociales y cómo se relacionan en ellas redes. Y, finalmente, abordamos sus percepciones sobre su identidad personal, autoconocimiento, consumo y bienestar individual.

Son varios los textos sobre la técnica de investigación cualitativa focus group, o también conocida como grupo focal. No es nuestra intención hacer un análisis profundo de la técnica, tampoco hacer un estudio de las investigaciones sobre el tema, pues sabemos que son varios y competentes los trabajos dedicados a dicha tarea. Citamos algunos trabajos que nos permiten fundamentar el uso del focus group en esta investigación. Empleamos el focus group como técnica cualitativa para generar datos. (Steward & Shamdasani, 1990) consideran que la técnica del focus group se popularizó al terminar la Segunda Guerra Mundial, desde entonces ha sido parte fundamental de las herramientas científico sociales. El focus group surge para estudiar la ciencia del comportamiento y se distingue como técnica fundamental en la investigación cualitativa. En *Focus group History, Theory and practice*, (Steward & Shamdasani, 1990) hacen una investigación exhaustiva sobre esta técnica teórico-práctica y suscriben los principales textos, artículos y libros, publicados de 1913 a 2003 sobre focus group.

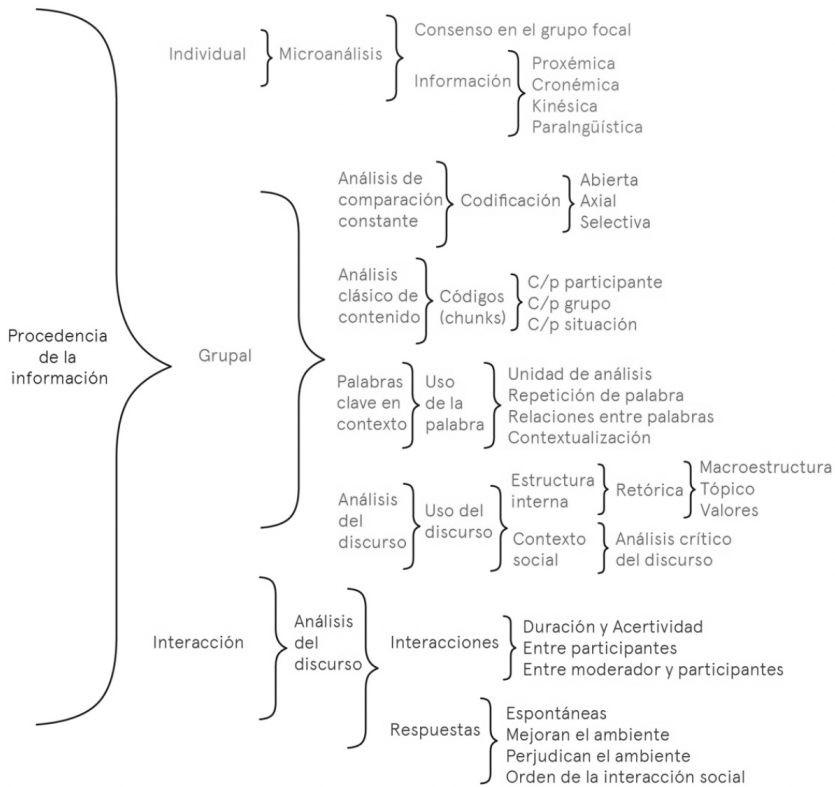
(Duggleby, 2005) -al igual que (Steward & Shamdasani, 1990)- cita, de 1995 a 2001, los artículos más relevantes sobre el análisis de datos obtenido de focus group y reconoce que no en todas las investigaciones, los autores estudian la procedencia de la información de la misma forma. De acuerdo con (Duggleby, 2005, p.835): Carey, 1995, Carey and Smith, 1994, Morrison-Beedy et al, 2001, estudian la procedencia de los datos de manera: indivi-

dual, grupal y a partir de la interacción. Por su parte, Kidd and Parshall, 2000, lo hacen individual y grupalmente. Stevens, 1996, sólo analiza la interacción. Mientras que Wilkinson, 1998, analiza los datos de forma individual. Analizar la información procedente de un canal, o de los tres -individual, grupal e interacción-, dependerá de los objetivos de la investigación.

Como apunta (Petracci, 2007) el focus group proporciona información a través de la interacción participativa. La técnica es útil no solo para conocer la opinión de las personas sobre ciertos temas, también para entender cómo y porque, las personas piensan lo que piensan. El focus group reúne información de una muestra de la población, recoge información subjetiva -individual- y objetiva -consensuada- sobre cierto tópico. El valor de la información obtenida del focus group reside en que ésta es resultado de la interacción. La técnica se distingue por generar es un espacio que facilita el intercambio. A partir de este intercambio las opiniones de los participantes se modifican, hasta alcanzar el consenso o el desacuerdo. La comunicación en el focus group es rotativa, no unidireccional.

Observamos que la técnica teórico-práctica del focus group ha sido estudiada con éxito en múltiples investigaciones siguiendo diversos propósitos, no obstante, el fin es reunir información cualitativa sobre alguna cosa o acontecimiento. En esta investigación seguimos el enfoque de (Onwuegbuzie. A, et al., 2011) quienes proponen una actualización del análisis de la información producto de los grupos focales. Proporcionan un marco cualitativo al que llaman microanálisis del interlocutor. Aseguran que este marco va más allá de estudiar la información verbal de las personas que participan, en esta línea consideran que la disciplina de la técnica se eleva y produce resultados más acertados. De igual forma, este nuevo marco complementa el enfoque tradicional del análisis grupal con un enfoque individual.

Figura 1. Procedencia de la información en los focus group.



Fuente: Elaboración propia a partir de (Duggleby, 2005) y (Onwuegbuzie. A, et al., 2011).

En la figura 1 se muestran los canales de información. Se observa que la información obtenida de los focus group proviene de tres canales: 1. La persona, 2. El grupo, 3. La interacción, -de las relaciones que se producen entre los participantes-. Esto nos permite pensar que la información generada del focus group puede ser subjetiva -individual-; objetiva -cuando el consenso admite unanimidad-, e intersubjetiva -cuando los acuerdos surgen de la interacción-.

En la figura se citan las herramientas para analizar la información. Si la información es individual, se aprovecha el microanálisis. Si es de interacción, el análisis del discurso. Si es grupal: el análisis comparativo constante; el análisis de contenido; el método de palabras clave y el análisis del discurso. Onwuegbuzie. A, et al. (2011) retoman el microanálisis individual,

aseguran que considerar aspectos únicos del individuo es tan importante como los datos obtenidos del análisis grupal. Por su parte (Duggleby, 2005) sostiene que, aunque la atmósfera del focus group, es fabricada, no orgánica, la interacción de los participantes es crucial porque permite observar los procesos interactivos entre las personas. De esta forma, el investigador puede estudiar el comportamiento colectivo de los participantes, identificar las ideas, opiniones y experiencias que se comparten.

Objetivo de la investigación

El objetivo de esta investigación es poner en práctica la teoría que se propone en la *Dietética Digital para adelgazar al Gran Hermano* (Sampedro, 2018). Aplicamos la técnica focus group, sobre tres ejes claves del texto: Información y conocimiento, Relaciones sociales e Identidad personal. La finalidad es trabajar estos temas con un grupo de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas, que pertenecen a la Licenciatura de Comunicación Intercultural. Desarrollar este objetivo nos permitirá: 1. Reconocer si los estudiantes indígenas de la Licenciatura de Comunicación de la UNICH, son autocríticos con la información que reciben y comparten. 2. Identificar el uso que hacen de las redes sociales y cómo son sus relaciones en las redes. 3. Debatir sobre su identidad personal, autoconocimiento, consumo y bienestar individual.

Muestra

Debido a la naturaleza especializada del tema, organizamos el contenido en 4 sesiones de 2 horas cada una. La manera para elegir a los participantes fue aleatoria, a través de grupos preexistentes (Onwuegbuzie. A, et al., 2011). El grupo de trabajo se constituyó por 10 estudiantes indígenas, 5 hombres y 5 mujeres, de entre 20 y 24 años -estudiantes con un perfil profesional alto que conlleve un alto conocimiento y uso de tecnologías-. Todos alumnos de la Licenciatura de Comunicación Intercultural, de la UNICH, campus San Cristóbal de las Casas. Consideramos estas características para seleccionar la muestra con el fin de satisfacer el objetivo de la investigación. En la misma línea, estas condiciones nos permitieron dar un enfoque profesional al diálogo.

Se extendió la invitación a través de los coordinadores y se consideró trabajar con los primeros 10 estudiantes que manifestaran interés, disponibilidad y compromiso para participar en todas las sesiones. Días previos a la cita se entregó a los participantes la versión digital del libro *Dietética Digital*. Se les pidió que leyeran el texto completo para estar familiarizados con los temas de las sesiones. Consideramos que esto fue un acierto porque, como se verá en los resultados, los participantes al conocer la temática controlaron su discurso y se mostraron seguros y participativos. Al respecto, Breen (2006) asegura que es fundamental dedicar tiempo suficiente para introducir a los participantes en los temas de las sesiones, además aconseja designar un tiempo especial antes de iniciar la sesión, para que el moderador presente los contenidos. En este sentido destinamos los primeros treinta minutos de la primera sesión para hablar sobre el propósito del focus group, explicar los ejes de las sesiones y generar confianza entre los participantes.

Krueger (1994) considera que lo idóneo para trabajar un grupo focal es contar con un moderador y un asistente. El primero facilita, estimula y controla las interacciones en la conversación, además, el moderador presenta a los participantes las preguntas y los materiales para desarrollar el diálogo. Para llevar a cabo nuestro focus group participó, un moderador y un asistente. Las sesiones fueron conducidas por el moderador y grabadas por el asistente. En cada sesión se hizo una pausa de 15 minutos para tomar un refrigerio.

Metodología

En esta investigación se utiliza el enfoque cualitativo a través de la técnica focus group. Para organizar, recolectar y analizar los datos se retoma el marco cualitativo de (Onwuegbuzie. A, et al., 2011). Esta perspectiva propone identificar el tipo de información que se tiene, aprovechar la técnica de análisis que se adecue al tipo de información y finalmente estudiar la información de acuerdo a lo que llaman microanálisis del interlocutor. Una vez reconocida y clasificada la información, se pretende interpretarla a través del Análisis Crítico del Discurso.

Para recolectar los datos se consideran: las notas del moderador y el contenido de los archivos de video. La manera de analizar los datos de los grupos focales es a través del análisis basado en las cintas y el análisis basado en las notas. Según ciertos autores (Onwuegbuzie. A, et al., 2011),

el análisis basado en las cintas, consiste en visualizar y escuchar las grabaciones y transcribir de forma abreviada las partes en donde se concentran las respuestas a las preguntas formuladas, o bien las partes en donde los participantes hacen aportaciones sustanciales. El análisis basado en las notas considera los apuntes hechos por el moderador durante las sesiones. En esta investigación aprovechamos ambas fuentes de información para complementar y contrastar los datos. Hacemos uso del análisis individual, microanálisis para analizar respuestas de forma individual y también para identificar aspectos de consenso. El microanálisis es útil para recopilar información paralingüística, kinésica, cronémica y proxémica. Estudiamos la información grupal, a través del análisis del discurso, específicamente usamos el enfoque teórico práctico ACD -análisis crítico del discurso- para entender el contexto social de los participantes.

Finalmente analizamos la información procedente de la interacción, en este sentido aprovechamos también el discurso. Los aspectos que observamos son las interacciones y las respuestas. De las primeras -de acuerdo con Duggleby (2005)- consideramos la duración de cada intervención y la asertividad, la interacción entre participantes, y la interacción entre moderador y participante. Referente a las respuestas, analizamos si son espontáneas, si mejoran el ambiente o, en caso contrario lo perjudican, y si las interacciones son ordenadas y favorecen el diálogo.

El análisis crítico del discurso nos permite entender la posición de los participantes ante la problemática que proponen las preguntas. Estudia el abuso de poder o dominación entre grupos sociales, (van Dijk, 1997; Stecher, 2010; De la Fuente, 2002). De acuerdo con Stecher (2010) el ACD, se dedica a estudiar de manera empírica el uso del lenguaje, en sus contextos macro y micro. Según van Dijk (1997), el nivel micro estudia la estructura del discurso, el grupo de estrategias y recursos que lo constituyen —lingüística, retórica, semiótica—. El nivel macro, refiere a la relación entre la sociedad, cognición y discurso, es decir, el vínculo entre el discurso y su estructura discursiva, a través de la representación, el conocimiento y la percepción. Pardo (2012), asegura que los estudios críticos del discurso, además de centrarse en aspectos macro y micro discursivos, pretenden legitimar a los grupos vulnerables de una sociedad, a través del estudio de la desigualdad “el discurso público orienta la acción social con la pretensión de priorizar intereses colectivamente elaborados y posicionados, en detrimento de los intereses y expectativas de otros sectores sociales.” (p. 43).

De acuerdo con van Dijk (1997), el ACD es un método teórico-práctico que surge para estudiar las estrategias de manipulación, legitimización y otras tácticas discursivas que puedan influir en el pensamiento y en beneficio de los grupos que ostentan el poder económico, ideológico y político. Van Dijk (1997) asegura que el ACD atiende los problemas sociales, al estudiar los componentes lingüísticos de los cambios sociales y culturales. Afirma que un cambio sociocultural comprende un cambio discursivo. El discurso se constituye, modifica y desarrolla en la estructura social, también sostiene que una relación de poder se compone de elementos discursivos. Por medio del discurso se cambian o modifican las relaciones sociales, el ACD estudia dichas relaciones y las cuestiones que las originan. Los grupos que mantienen su estatus a través del discurso, son de interés para el ACD. De acuerdo con van Dijk (1997), el discurso es la herramienta principal de la ideología, por eso estudiar las consecuencias ideológicas que generan los discursos es objetivo principal del ACD. En esta misma línea opina que la sociedad y la cultura se fundamentan en el discurso y éste en ambas.

Organización de las sesiones

La información reunida en las sesiones es producto de la discusión generada a partir de temas específicos. Dichos tópicos son resultado de las sesiones de trabajo organizadas por Víctor Sampedro junto a miembros de la Red entreParéntesis. Durante estas se creó un documento colaborativo a modo de parrilla de contenidos. En el documento se plantean cuatro líneas sobre las que reflexionar y generar propuestas de acción. Estas son:

- 1) Identidad personal
- 2) Relaciones sociales
- 3) Conocimiento y Situación en el Mundo
- 4) Gestión de la Información y del Saber

Para rentabilizar el tiempo de trabajo en las sesiones con alumnos, decidimos fusionar el eje 3 y 4, y generar: Información y Conocimiento, de tal forma la dinámica de trabajo en los focus group va de lo general a lo personal. Con esto se espera generar confianza en los participantes para dinamizar el diálogo y la apertura de respuestas más personales.

Figura 2. Organización sesiones y temas.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2 se observa el orden de los ejes, los temas y las preguntas específicas de cada tema. El eje 1 se constituye por 9 preguntas, el eje 2 y el eje 3 por 12 preguntas respectivamente. El eje 1, enmarca temas que corresponden al ámbito del conocimiento y la información del saber, enfocados al entorno digital. Realidad, veracidad, hechos, globalización son algunos de los temas centrales que se estudian a través del eje 1.

En el eje 2, el enfoque se acota, pasamos de lo general al entorno de las relaciones sociales. A través de los temas de este eje, analizamos la forma de relacionarnos con los otros. Interacción, aceptación y modelo de éxito, son temas que se abordan, con el objetivo de identificar cómo y de qué tipo son nuestros vínculos con las otras personas.

Con los temas planteados en el eje 3, esperamos llegar hasta el espacio privado, reflexivo y subjetivo del YO. Los contenidos de este eje permiten examinar cuestiones como individualismo, felicidad, consumismo, y tener un acercamiento profundo con la forma en como los otros nos perciben y cómo nos percibimos nosotros.

Resultados

En este apartado presentamos los resultados del análisis. Breen (2006) afirma que los resultados del análisis formal de los grupos focales deben considerar tres aspectos: los temas importantes, las citas destacadas y los hallazgos inesperados. En esta línea, equipara los resultados del focus group con los resultados que es posible obtener del análisis de entrevistas individuales, sin embargo, advierte que los resultados del focus group, a diferencia de las entrevistas, pueden producir resultados de consenso grupal. Esta es una de las características que define los resultados del focus group de otras técnicas cualitativas.

En la presente investigación, estudiamos los datos de forma individual y grupal. Para ello aprovechamos el enfoque teórico-práctico del análisis crítico del discurso y de igual forma el microanálisis para reconocer aspectos de consenso y para identificar, de forma individual, información paralingüística, kinésica, cronémica y proxémica.

La tabla 1 representa la matriz para evaluar el nivel de consenso en el focus group. Referente a la nomenclatura, H corresponde al sujeto masculino, M refiere al sujeto femenino. DC declaración de consenso; DD declaración de disenso; CnV consenso no verbal; DnV disenso no verbal; CN no responde.

Tabla 1. Matriz de consenso.

Pregunta	Estudiante 1 M	Estudiante 2 M	Estudiante 3 H	Estudiante 4 H	Estudiante 5 H	Estudiante 6 H	Estudiante 7 M	Estudiante 8 M	Estudiante 9 H	Estudiante 10 M
1.1.1	DC	CnV NR	NR	CnV NR	DC	DC	NR	NR CnV	DC	NR
1.1.2	DC	CnV NR	CnV NR	CnV NR	DC	CnV NR	CnV NR	NR	DC	NR
1.1.3	CnV NR	CnV NR	NR	DC CnV	DC	CnV DD DnV	DC	NR	CnV NR	NR
1.2.1	DC	DC	CnV NR	DC	DC	DC	CnV NR	NR	DC	CnV DC
1.2.2	CnV DC	DC	CnV NR	CnV DC	CnV DC	CnV NR	CnV DC	CnV NR	CnV DC	CnV NR
1.3.1	CnV DC	DD	NR	DC DnV	DC DnV	DC DnV	DC CnV	DC	DC CnV	DC CnV
1.3.2	CnV DC	DD	DC CnV	DD DnV	DD DnV	DD DnV	DC CnV	NR	DC DnV	CnV NR
1.4.1	DC	DC	CnV NR	DC CnV	DD DnV	DD DnV	DC CnV	DC	DC CnV	DC
1.5.1	NR	CnV NR	NR CnV	NR	NR	DC	NR	NR	DC	NR CnV
2.1.1	DC	DC DnV	DC	DC CnV	DC DnV	DC CnV	DC CnV	DC	DD DnV	DC CnV
2.1.2	DC	DC	NR	DC CnV	DC NR	DC	DC CnV	DC	DD DnV	DC
2.1.3	DC	DC	DC	DC CnV	NR	DC	DC	DC	DD DnV	DC CnV
2.2.1	Ausente	DC	NR	DD DnV	DD DnV	DC	NR	NR	DD	NR
2.2.2	Ausente	DC CnV	NR	DC CnV	DC	DC CnV	DC	NR	DC CnV	DC
2.2.3	Ausente	DC	DC CnV	DC CnV	DC CnV	DC CnV	DC CnV	DC CnV	DD DnV	DC CnV
2.2.4	Ausente	DC CnV	NR CnV	DC CnV	DC CnV	DC	DC CnV	NR CnV	DD CnV	NR CnV
2.3.1	Ausente	DC	NR	NR	DC	DC	DC DnV	NR	DD	NR DnV
2.3.2	Ausente	DC CnV	DC CnV	DC CnV	DC CnV	DC CnV	DC CnV	DC CnV	DD CnV	DC CnV
2.3.3	Ausente	DC	DC CnV	DC CnV	DC CnV	DC CnV	DC CnV	NR CnV	DD	DC CnV
2.4.1	Ausente	NR CnV	DC CnV	DC CnV	DD	DC CnV	NR	NR	NR DnV	DC CnV
2.4.2	Ausente	DC	NR	DD CnV	DD CnV	DC CnV	DC CnV	NR	DD DnV	NR CnV
3.1.1	Ausente	DC	DC	DC	DC	DC	DC	DD	DC	DC
3.1.2	Ausente	DC	NR	DC	NR DnV	DC	NR	NR	DC	DC
3.1.3	Ausente	DD CnV	DD CnV	DD CnV	DD CnV	DD CnV	DD CnV	DD DnV	DD DnV	DD CnV
3.2.1	Ausente	DC CnV	NR	NR	NR	NR	DC CnV	NR	DC CnV	DC
3.2.2	Ausente	DC CnV	DC	DC CnV	NR	DC CnV	DC	NR	DC CnV	DC
3.3.1	Ausente	DC	NR	DC	DC	DC	DC	NR	DC	DC
3.3.2	Ausente	DC CnV	DC	NR CnV	DC	DC	NR CnV	NR CnV	Ausente	DC CnV
3.3.3	Ausente	DC	DC	DC CnV	DC	DC CnV	DC	NR CnV	Ausente	DC CnV
3.4.1	Ausente	DC CnV	NR	NR CnV	NR	DC CnV	DC	NR	NR CnV	NR CnV
3.4.2	Ausente	DD DnV	DD DnV	DD	DD DnV	DD DnV	DD	DD	DD DnV	DD
3.4.3	Ausente	DC CnV	NR	DC CnV	NR	DC CnV	DC CnV	NR	DC CnV	NR CnV
3.4.4	Ausente	DC CnV	DC CnV	DC CnV	DC CnV	DC CnV	DC CnV	NR CnV	DC CnV	DC CnV

Fuente: Elaboración propia a partir de (Onwuegbuzie. A, et al., 2011).

De la tabla 1 observamos que el número de respuestas asciende a 330. De las cuales 43 son declaraciones de disenso DD. Las declaraciones de disenso son útiles en la dinámica del focus group porque producen discusión, promueven la diversidad y el diálogo. De las 330 respuestas, 110 no fueron respondidas NR -23 no se respondieron por ausencia-. Opuesto a las declaraciones de disenso encontramos las declaraciones de consenso, en total contamos 177 DC. Esto supone que, el 53,63% de la discusión se desarrolló en un ambiente de consenso. El porcentaje de consenso no verbal fue similar, 57,72%. Mientras que, la proporción de disenso no verbal, fue de 9,09%. De acuerdo con estos porcentajes es posible decir que en todas las sesiones dominó el consenso verbal y no verbal, frente al disenso verbal y no verbal.

La tabla 1 nos permite interpretar que la intervención de los participantes del género masculino es mayor que la del género femenino. Los participantes masculinos omitieron responder 41 preguntas, bien porque se encontraban ausentes o porque decidieron no ejercer replica. En las participantes la cifra asciende a 69 preguntas sin respuesta. En colectivo, los participantes que menos respuestas dieron son: estudiante 1 M, estudiante 8 M y estudiante 3 H. En la misma línea, identificamos que la participa-

ción es menor en las primeras preguntas del eje 1, una posible explicación a este hecho sería que los participantes no tuvieron suficiente confianza para intervenir. De igual forma reconocemos que el eje 3 presenta varias abstenciones, en total 30. Consideramos que esta ausencia, tal vez sucede porque el eje 3 aborda cuestiones privadas, reflexiones referentes a la autoconciencia. En este sentido es posible que los participantes se encontraran menos dispuestos a compartir opiniones más íntimas. En esta misma línea, reconocemos que las preguntas del eje 3 fueron las más complicadas para llegar a acuerdos de consenso. En este eje cuantificamos 18 declaraciones de disenso. Las preguntas en donde se concentran son 3.1.3 ¿prefiero compartirlo todo, aislarme o ser selectivo?, y 3.4.2 ¿cómo creo que me perciben los demás? La pregunta 3.1.3 obtuvo 90% de declaraciones de disenso. Las respuestas a esta pregunta generaron un importante debate que no llegó a consenso. Sólo el participante 9 H, expresó su determinación por compartir el mayor contenido posible, mientras que el resto transitaba entre el sí, el no, y el de vez en cuando.

La pregunta 3.4.2 obtuvo de manera unánime respuestas de disenso. El 100% de los participantes respondieron de forma imprecisa, no hubo consenso sobre la respuesta a esta pregunta, ninguno manifestó tener una respuesta concreta sobre qué percepción tienen los otros sobre mí. Una posible justificación para este resultado sería que los participantes no tienen control sobre la opinión de los otros. Sin embargo, este resultado también guarda relación con la pregunta anterior 3.4.1 ¿qué percepción tengo de mí?, el 90% de los participantes no respondió a esta pregunta, ninguno ofreció una respuesta específica sobre cómo se observa a sí mismo. Esto nos permite pensar que la auto reflexión y la auto crítica son actividades ausentes en los participantes.

Todos tuvieron una declaración de consenso apoyada por el consenso no verbal en la pregunta, 3.4.4 ¿soy consciente del mundo globalizado que comparto? El 100% de los participantes dijo saber que vivimos en un mundo globalizado. Todos expresaron su resignación sobre esta realidad. El participante Estudiante 4 H dijo, “pos sí, qué podemos hacer, sabemos que los políticos y los millonarios controlan todo, no les importamos. Con la tecnología y internet todos saben qué onda, es bien fácil controlar”. El resto de participantes coincidió a través del consenso no verbal. Esta respuesta nos permite concluir que los participantes se saben en situación de desventaja respecto a otros sectores de la sociedad. Van Dijk (2002),

asegura que el discurso en sus distintos niveles, es una representación teórica o una construcción de la mente. Las cosas que constituyen el discurso tangible, como sonidos, imágenes o texto, no tiene más o menos validez que las interpretaciones, las percepciones, o en este caso que la opinión de un estudiante sobre su situación del contexto en donde vive. Esta situación enmarca diversas y complejas circunstancias como su posición económica, geográfica, política, religiosa, educativa. Hasta circunstancias más subjetivas como, pareja, familia, orientación sexual, inseguridades, entre otras.

La tabla 2 contiene información paralingüística, kinésica, cronémica y proxémica. Esta propuesta surge de Onwuegbuzie. A, et al. (2011), quienes aseguran que considerar dichos aspectos enriquece y complementa la información verbal de los participantes. Los autores también recomiendan incluir en el informe un plano de ubicaciones que permita identificar los patrones de respuesta. En este sentido, la tabla 2 se complementa con la figura 3.

El significado de los símbolos incluidos en la tabla 2 son:

^ indica el aumento en el tono de una palabra o frase.

> indica que la respuesta del participante es más rápida que la charla alrededor.

< indica que la respuesta del participante es más lenta que la charla alrededor.

RRR, señala risa.

SSS advierte suspiro.

PPP sugiere pasión.

FFF indica que el participante frunce el ceño.

- guion después de la letra señala una interrupción por parte de otro participante.

à indica que la persona se inclina o mueve hacia la izquierda,

ß muestra que la persona se inclina o mueve hacia la derecha.

Flecha arriba sugiere que la persona se inclina hacia delante.

Flecha abajo sugiere que la persona se inclina hacia atrás.

Tabla 2. Información paralingüística, kinésica, cronémica y proxémica.

Pregunta	Estudiante 1 M	Estudiante 2 M	Estudiante 3 H	Estudiante 4 H	Estudiante 5 H	Estudiante 6 H	Estudiante 7 M	Estudiante 8 M	Estudiante 9 H	Estudiante 10 M
1.1.1	≡ ≡	≡ ≡	≡	≡	≡ ≡ ≡ PPP	≡ ≡ ≡		≡	≡ ≡ PPP	≡
1.1.2	≡	≡ FFF	≡		≡	FFF	≡ ≡ ≡		≡ ≡	
1.1.3	FFF ≡		≡	≡	≡	≡ ≡ ≡	≡		≡	≡
1.2.1	^n ≡ ≡ ≡ tal:	RRR ≡		≡ SSS	cuando ≡	≡	≡ RRR	≡ ≡	≡ SSS	≡ per: ≡
1.2.2	FFF ≡ ≡	SSS ≡ ≡ ≡		≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡		≡		≡ ≡ RRR	≡
1.3.1	≡ ≡ FFF RRR	≡ RRR ≡ RRR	≡ RRR	≡ ≡ ≡ RRR	≡ ≡ ≡ RRR	SSS ≡ RRR ≡	RRR ≡ ≡ RRR	≡ ≡ RRR	≡ sl^im RRR	≡ ≡ ≡ ≡ RRR
1.3.2	≡ ≡ RRR	o: ≡ RRR	≡ RRR ≡	≡ ≡ RRR	≡ p^pas ≡	≡ ≡ RRR ≡	≡ RRR	≡ RRR	≡ ≡ RRR	RRR
1.4.1	SSS ≡ ≡	SSS ≡ RRR	≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡	≡ FFF	RRR ≡	≡ ≡	≡ PPP	≡
1.5.1	≡ ≡	≡ ≡	≡ FFF	≡	≡ FFF	≡ ≡	≡	RRR	≡ ≡ FFF	≡ ≡
2.1.1	≡ SSS ≡	≡ SSS ≡ t^mid	≡ ≡ ≡ ≡	≡	≡ SSS l^abre ≡	≡ ≡ l^mit SSS	≡ RRR ≡	≡ ≡	≡ ins^g ≡ PPP	≡ ≡
2.1.2	≡ ≡ ≡ ≡	≡ SSS ≡	≡ ≡	≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡	≡ FFF SSS ≡	≡ RRR	≡ ≡	RRR ≡ ≡ PPP	≡ ≡
2.1.3	≡ RRR ≡	≡ ≡ FFF ≡	≡ ≡ ≡	≡ FFF am:		FFF ≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡	FFF ≡ ≡ ≡	≡ ≡
2.2.1	ausente	≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡
2.2.2	ausente	RRR ≡ c^elo	RRR ≡ ≡ ≡ ≡	≡ RRR ≡ t^lef	RRR l^ke ≡	≡ RRR ≡ ≡	RRR ≡	RRR ≡	RRR t^em	RRR ≡
2.2.3	ausente	≡ SSS	≡ RRR ≡	≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡	RRR ≡	≡	≡ ≡ ≡ ≡	≡ RRR ≡
2.2.4	ausente	FFF ≡ ≡	≡ ≡	FFF ≡	≡ FFF ≡	≡ d^se ≡	≡ n^ ≡ ≡	≡ ≡ ≡	SSS ≡ l^tern	
2.3.1	ausente	RRR ≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡ FFF	≡ RRR ≡	≡ ≡ ≡ RRR	≡	≡	≡ ≡ ≡	FFF SSS ≡ ≡	≡ SSS
2.3.2	ausente	≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡
2.3.3	ausente	RRR ≡ ≡	RRR ≡ FFF ≡	FFF RRR ≡	RRR FFF ≡ ≡	≡ FFF ≡ RRR	RRR ≡	≡ ≡ ≡	SSS RRR ≡ ≡	RRR ≡ ≡
2.4.1	ausente	≡ ≡ ≡ ≡	≡ FFF ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ SSS ≡
2.4.2	ausente	FFF ≡ ≡	FFF	FFF ≡ ≡ ≡	FFF ≡ ≡ ≡	≡ ≡ FFF ≡	≡ ≡ FFF	FFF ≡	FFF ≡ ≡ ≡	FFF
3.1.1	ausente	≡ ≡ t^l^id	≡ ≡ ≡	≡ ≡ esp^l	RRR ≡ ≡ RRR	≡ esp^l ≡	RRR ≡ ≡ ≡	≡ mu^rt ≡ ≡	≡ ≡ esp^l	≡ ≡ ≡ ≡ esp^l
3.1.2	ausente	≡ ≡ ≡ ≡	≡	≡		≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡ ≡	≡
3.1.3	ausente	n: ≡ RRR ≡	≡ ≡	am: ≡ RRR ≡	≡ ≡	≡ ≡ ≡ ≡ FFF	RRR ≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡ am^g	≡ ≡ ≡
3.2.1	ausente	≡ ≡ ≡ ≡		≡ ≡	≡	≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡	≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡
3.2.2	ausente	≡ ≡ ≡ ≡ PPP	≡ ≡	≡ ≡ ≡ ≡	≡	PPP ≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡ PPP ≡	≡	≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡
3.3.1	ausente	≡ ≡		≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡ ≡	≡ tend: ≡	≡ tel^vi ≡	≡ ≡ ≡	PPP inst^l	≡ ≡
3.3.2	ausente	SSS liber: SSS	≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡	≡ liber: ≡	PPP l^bert PPP	≡	≡	PPP yo^tu ≡	≡ ≡
3.3.3	ausente	≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡	≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡			≡ ≡ ≡
3.4.1	ausente	≡ ≡		≡ ≡	≡ ≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡
3.4.2	ausente	RRR ≡ no s^l	≡ ≡ ≡ no s^l	RRR ≡ ≡ ≡	≡ ≡ no s^l	≡ ≡ ≡	RRR ≡ no s^l	≡ ≡ ≡ ≡ RRR	≡ ≡ ≡	≡ RRR ≡
3.4.3	ausente	≡ ≡ ≡		≡ ≡ ≡ ≡		≡	RRR ≡	≡ ≡ ≡	≡ ≡ ≡ ≡	SSS
3.4.4	ausente	≡ c^mbi ≡	≡	≡ ≡ int^m	SSS ≡ int^m	≡ int^m ≡ ≡	≡ ≡ int^m	FFF ≡	≡ ≡ r^des ≡	SSS ≡

Fuente: Elaboración propia a partir de Onwuegbuzie. A, et al. (2011).

Del análisis se reconoce que las preguntas del Eje 3 tuvieron respuestas especialmente complejas, diversas y al mismo tiempo impulsivas, en este sentido, identificamos 26 aumentos en el tono de una palabra o frase, más del 50% que los aumentos reconocidos en el eje 2. Las palabras que más aumento de tono provocaron pertenecen al ámbito de la comunicación, algunas son: like, internet, Instagram, redes sociales, fotolog, televisión. Otras pertenecen al ámbito de la percepción individual: felicidad, libertad, tímido, límite, libre, tiempo, espiritual y muerte.

Las palabras espiritualidad y muerte surgen en las respuestas de la pregunta 3.1.1 ¿Qué es el bienestar individual? El 90% de las respuestas a esta pregunta incluye la palabra espiritualidad. De acuerdo con sus declaraciones, los participantes consideran que el bienestar individual es producto de la espiritualidad, de la paz interior o de la muerte. En esta línea interpretamos que la religión influye drásticamente en la vida cotidiana de los participantes. Estudiante 8 M “Creo que el bienestar para mí, el bienestar es aceptar que me voy a morir, aceptar que tenemos un destino. Mi bienestar individual está ligado con la espiritualidad y con aceptar que hay una vida después de la muerte”.

De igual forma comprobamos que en las respuestas de la pregunta 3.1.1, el consenso es general, sucede lo contrario con la pregunta siguiente 3.1.2 ¿Me siento satisfecho con mi vida social?, el 40% de los participantes no tuvo respuesta para esta pregunta, tampoco demostró información paralingüística, kinésica, cronémica o proxémica sustancial. La postura de los participantes fue de indiferencia y desconocimiento, tres participantes, estudiantes 4 H, 6 H y 7 M, se movieron hacia atrás. Esto prueba que no están satisfechos con su dinámica social, las funciones que desarrollan o las relaciones que tienen. Es posible que su insatisfacción resulte de su posición. Las respuestas a las preguntas 3.4.4 y 1.3.1, demuestran que los participantes se consideran dependientes, atados al sistema político y económico. A través de sus respuestas dejaron saber su resignación sobre la situación, más no expresaron inconformidad o rebeldía. Es como si su jerarquía de valores les impidiera mostrar subversión.

Destacan las respuestas a la pregunta 2.4.2 ¿hay relación entre mi identidad digital y física?, todos los participantes fruncieron el ceño, este gesto comprueba que la pregunta fue inesperada. En este sentido, las respuestas de los participantes transcurrieron más lentas que la discusión del entorno. El debate en esta pregunta no logra el consenso 4 declaraciones de disenso, 3 participantes no responden, sólo 2 participantes consiguen consensuar. Los participantes que emiten declaraciones de disenso aseguran que la identidad digital es distinta a la identidad física, sin embargo, también declaran que podría no ser así. En general, las respuestas de los participantes son lentas comparadas con el debate grupal, que se desarrolla de forma animada y alternada.

Las respuestas a las preguntas del eje 1 son escasas y breves. La pregunta 1.3.1 ¿Cómo se constituye una noticia? Provoca interés entre los participan-

tes, se miran entre ellos durante más de 60 segundos, se encuentran pensativos y después de 65 segundos. La estudiante 8 M, opina “creo que la noticia se constituye dependiendo de cada individuo”. Dos participantes estudiante 1 M y estudiante 9 H, coinciden en que la noticia tiene relación con el espectáculo. Aseguran que si la noticia provoca escándalo es relevante “el espectáculo le gusta a la gente” asegura estudiante 9 H. El 90% de los participantes concluye que las noticias responden a intereses económicos de las televisoras, las empresas o los partidos políticos, es decir, dependen de grupos de poder. En esta línea estudiante 9 H opina, “arriba de las agendas de las televisoras y de los intereses de los políticos esta Slim”. Los participantes coinciden mediante el consenso no verbal y ríen durante 23 segundos.

Van Dijk (2002) considera que el discurso se estudia mejor cuando es la opinión de personas concretas en situaciones concretas, dicho de otro modo, resulta más productivo analizar el discurso cuando éste está delimitado por la cultura y un acontecimiento. En este estudio, el discurso que analizamos es producto del debate entre un grupo de personas que comparten intereses y estructura social, interactúan cotidianamente en el mismo contexto, son parte de la misma organización -todos estudiantes de Comunicación de la UNICH-, descienden y/o forman parte de comunidades indígenas de Chiapas, estas circunstancias permiten que el uso, la producción y la comprensión del lenguaje sea análoga. Por ello no sorprende que sus respuestas compartan argumentos. Por esta razón las respuestas de la pregunta 1.3.1, expresan un sentir colectivo de sumisión. Los participantes asumen que están en desventaja, consideran que son sometidos por organizaciones o personas que tienen poder económico y político.

En el mismo sentido se alinean las respuestas a la pregunta 1.3.2 ¿Por qué algo está de moda y es tendencia? Los participantes consideran que la televisión, los productores de contenido audiovisual en redes sociales como YouTube o Instagram, las marcas o los artistas son quienes marcan una tendencia. Estudiante 2 M “yo pienso que las personas famosas deciden qué es tendencia. A lo mejor seguimos a alguien en las redes sociales y cuando vemos que esa persona que yo admiro, se pone unos zapatos o una blusa, entonces yo también la quiero, porque admiro a esa persona y quiero ser como ella o tan si quiera me quiero ver como ella.” Estudiante 5 H, “yo creo que los medios de poder persuaden demasiado bien y hacen también que nos gusten las cosas”. Estudiante 1 M “cuando yo no tengo las cosas que veo, entonces las quiero, son interesantes para mí. Y por eso son cool,

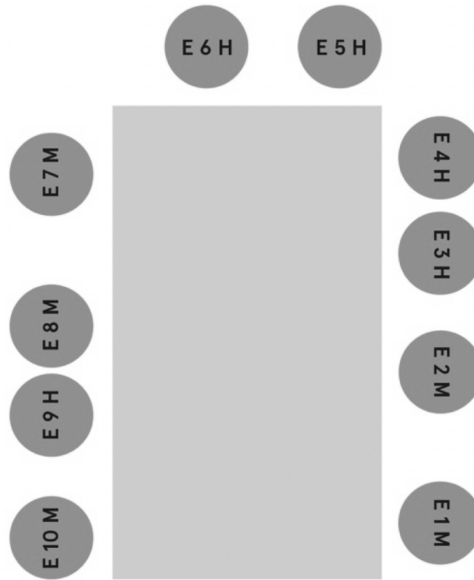
porque no las tengo”. Observamos que los participantes asocian el valor con el dinero, consideran como valioso lo que no pueden poseer, objetos y experiencias costosas, si no está a mi alcance, es valioso porque no lo puedo tener. Este parecer coincide la tesis de Simmel (2013) quien asegura que el valor de un objeto está en su deseabilidad.

“La distancia entre sujeto y objeto, con cuyo crecimiento surge el valor, al menos en un sentido económico, tiene también un límite superior y otro inferior, de forma tal que la proposición de que la cantidad de valor es igual a la cantidad de resistencia que se opone a la consecución de objetos deseados por razones naturales, productivas, o sociales no es exacta.” (p.57).

Por eso las marcas emplean estrategias para vender sus productos, figuras retóricas en sus discursos, representaciones y modos de vida ostentosos. De tal forma aquello que se muestra resulta inalcanzable para la mayoría. Las marcas, a través de la publicidad elaboran discursos persuasivos para convencer a las audiencias. Consideramos que los valores son el eje del discurso persuasivo, ideas que se desarrollan y fortalecen a través del consenso y la colectividad. Perelman y Olbrechts-Tyteca (2006) admiten que los valores incluidos en el discurso tienen un doble sentido “Un valor objetivo se convierte en valor subjetivo por causa de un proceso persuasivo, operado por los agentes publicitarios y propagandísticos” (p.137). Galbraith (2004) condena las técnicas de persuasión publicitaria, justifica que despojan al consumidor de su autonomía, asegura que la oferta económica tiene cada vez más poder y que la única forma de controlarlo es detener los deseos personales, evitar dejarse llevar, frenar las pasiones consumistas con el fin de no dar poder soberano al consumo.

Los nuevos compradores se dejan llevar por las tendencias y los estilos que promueven sus ídolos. Para van Dijk (2007) el discurso, como mensaje de los medios, ejerce una influencia sobre el individuo, a través de la persuasión. En la misma línea, Perelman y Olbrechts-Tyteca (2006) admiten que la publicidad y la propaganda, mediante la persuasión, invitan al individuo a que se apropie de valores y formas de pensamiento generadas por las campañas políticas y publicitarias.

Figura 3. Plano de ubicación de los participantes.

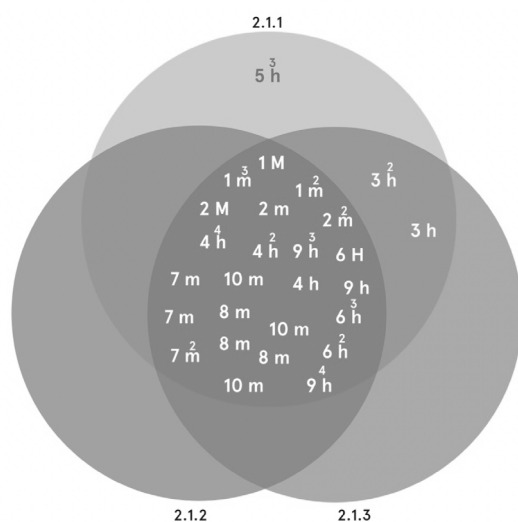


Fuente: Elaboración propia.

La figura 3 corresponde al plano de ubicación. Se observan participantes que guardan una distancia más grande entre ellos, es el caso de las estudiantes 1 M y 2 M, de los estudiantes 5 H y 4 H, y de las participantes 8 M y 7 M. Al inicio todos guardaban una distancia similar, sin embargo, durante el transcurso de las sesiones esta distancia cambió hasta quedar como se muestra en el plano de ubicación. Por lo tanto, la distancia entre unos y otros es resultado de la afinidad. Onwuegbuzie. A, et al. (2011) aseguran que estudiar la posición de los participantes podría enriquecer los datos o legitimarlos, por lo tanto, consideran que la composición del grupo focal influye en la calidad de las respuestas. En la misma línea, Steward & Shamdasani (1990) admiten que la posición de los participantes determina la calidad de las respuestas, si el participante se encuentra cómodo responderá con mayor seguridad y su respuesta será extensa. En nuestro caso comprobamos las teorías de Steward & Shamdasani (1990) y de Onwuegbuzie. A, et al. (2011) con los participantes 9 H y 8 M, suponemos que entre ellos había una afinidad previa, esta cercanía condicionó las respuestas de ambos participantes. En el caso de 9 H, las respuestas fueron abundantes, respondió 28 preguntas, de manera fluida y segura. Sucedió lo contrario con las

respuestas de la participante 8 M, quien se limitó a responder 10 preguntas. Durante las sesiones contabilizamos 20 flechas $\leftarrow$, esto indica que se movió o inclinó de forma acentuada hacia el lado derecho que es donde estaba su compañero. Este último se movió 14 veces hacia el lado izquierdo. Tal y como indican los autores, las respuestas de los participantes 8 M y 9 H, se vieron afectadas por la ubicación de ambos durante las sesiones. Algo parecido ocurrió con los participantes 3 H y 4 H, el primero respondió 14 preguntas, el segundo 24. Esto demuestra que la posición de los participantes es concluyente en las respuestas de cada uno.

Figura 4. Diagrama de Veen comparando los patrones de respuesta de los participantes del focus group, masculinos H y femeninos M, para las preguntas 2.1.1, 2.1.2, y 2.1.3.



Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas consideradas en el diagrama de Veen, expuesto en la figura 4 son 2.1.1 ¿Qué pienso de las redes sociales?, 2.1.2 ¿Cómo son mis relaciones en las redes sociales?, 2.1.3 ¿Cómo es una amistad virtual? Las tres cuestiones corresponden al eje 2 Relaciones Sociales. Elegimos comparar las respuestas de estas preguntas porque causaron gran interés entre los participantes, en este sentido, el debate fue extenso. El grupo focal contiene seis hombres (h) y seis mujeres (m). Las letras mayúsculas señalan a la per-

sona que respondió primero. En la pregunta 2.1.1 respondió primero 1 M, en la 2.1.2, 4 H, en la 2.1.3, 2 M. Los elementos de la intersección muestran que todos los participantes respondieron las tres preguntas, con excepción de los participantes 5 H, quien respondió sólo la pregunta 2.1.1, y el participante 3 H, quien respondió las preguntas 2.1,1 y 2.1.3. Las mujeres dieron en total 15 respuestas. Los hombres 12. La cantidad de respuestas entre ambos grupos es similar, sin embargo, los hombres dieron 23 réplicas -el número localizado arriba de la letra, indica la cantidad de veces que un participante tuvo durante la misma respuesta-. Por su parte las mujeres tuvieron 9 sumaron 9 réplicas. Esto nos permite concluir que, aunque más mujeres respondieron las preguntas, los hombres dominaron la discusión.

En el debate dominan las declaraciones de consenso. La mayoría afirma que usa las redes sociales como herramienta de comunicación, más que como elemento de ocio. Todos admiten que actualmente las redes sociales son necesarias para comunicarse, incluso hay quienes opinan que la comunicación fluye mejor a través de estos canales virtuales. Estudiante 2 M “Pienso que a veces las redes sociales ayudan a la gente, a veces la persona que está al otro lado del dispositivo puede escribir mejor y se expresa mejor escribiendo, he conocido gente muy tímida en persona y en las redes es muy sociable. Detrás de la pantalla a veces la gente tiene más valor. Creo que es porque la gente se siente más protegida detrás de una pantalla, se sienten más libres.” En la misma línea, estudiante 1 M “En las redes sociales es fácil empatizar, aunque realmente no sientas las cosas.” Estudiante 8 M “Yo digo que en Facebook soy yo, pero es como el yo que me gustaría ser, o llegar a ser. A mí me gusta la cultura asiática, uso Facebook para seguir páginas asiáticas. Por lo común, uso Facebook para compartir esas páginas, pero eso es algo que no demuestro en la realidad.”. El participante 9 H hace declaraciones de disenso en las tres respuestas. Admite sin reparo que usa las redes sociales de forma habitual para conocer gente, como medio de expresión y para tareas escolares. Estudiante 9 H “me gusta mucho Instagram, me llena mucho porque me gusta la fotografía. Tengo muchos seguidores, aunque no los conozco personalmente, sólo a algunos, a los que sigo. Aunque a veces me habla gente que no conozco y eso me gusta, me gusta que la gente me conozca a través de Instagram. Tengo mucha relación con gente que no es de aquí, porque yo soy parte de una religión que se llama la luz del mundo, entonces Instagram me sirve para tener contacto con la gente. Entonces viajo a diferentes estados para conocer a gente de mi religión.”.

Las respuestas de los participantes admiten que consideran a las redes sociales como medios aspiracionales, en donde expresarse, incluso fingir, cuesta menos trabajo que hacerlo de manera presencial. Estudiante 4 H “Bueno, un amigo o una amiga, es una persona. En Facebook tengo como 236 amigos, los conozco a todos, pero a muchos nada más de vista, son personas que saludé alguna vez, y luego ya no. En la vida real tengo como 3 amigos y amigas.” Pese a que el participante estudiante 9 H acepta usar las redes asiduamente para relacionarse y buscar nuevas amistades, su respuesta a la pregunta 2.1.3 contradice las anteriores. Estudiante 9 H “siento que no hay nada como estar realmente con esa persona. Disfrutar el momento, platicar, salir a caminar, siento que las redes sociales no te dan eso. Nunca es lo mismo, aunque a veces encuentras consuelo en las redes, no es lo mismo un abrazo.” Enseguida todos los participantes ríen y hablan entre ellos.

Después del grupo de preguntas planteadas en el diagrama de Veen, preguntamos a los participantes sobre su identidad virtual, a través de la pregunta 2.2.1 ¿Cómo es mi identidad personal en internet y en las redes sociales? Las respuestas fueron significativas, casi todos declararon que construyen intencionalmente una identidad distinta a la real con el fin de sorprender a otros. Participante 5 H. “Yo creo que son dos personas distintas, el yo digital es distinto al yo real. Porque si nos ponemos a pensar las actitudes que tomamos en las redes y las que tenemos en persona varían, porque lo que pensamos en ocasiones no es lo que hacemos o lo tuiteamos de forma distintas. Prefiero enfrentarme a cosas en la vida real, que virtualmente. Creo que la gente en internet no da importancia a las críticas de la gente, pasa de ellas. Las figuras publicas tienen poder, dado por la popularidad”. El participante 6 H, replica “Yo creo que mi identidad física esta relacionada con la virtual en el sentido de que somos la misma persona, el mismo cuerpo. Pero creo que las redes sirven para alimentar el ego, para mostrar cómo quiero que la gente me vea, como quiero que los demás me perciban. En una relación frente a frente la comunicación es más compleja. Las opiniones son mas imprecisas. Más espontáneas. En cambio, en las redes te puedes tomar el tiempo para que tu discurso quede mejor. En lo virtual es mas fácil dar una buena cara. Cuesta mas trabajo impresionar en la realidad”. Estudiante 9 H “Yo puedo controlar mejor lo que muestro en las redes sociales. Una buena foto solo muestra parte de la realidad. En las redes se quiere siempre mostrar nuestra mejor cara. En las redes es muy manipulable la imagen, mas que en la realidad”. Estudiante 6 H “Es que

las redes son como un mercado, todos nos estamos vendiendo con nuestra mejor cara. En las redes creo que somos más competitivos. El que tenga el mayor porcentaje gana”.

Atrae nuestra atención la respuesta que da el participante 9 H, a la última pregunta 3.4.4 ¿Soy consciente del mundo globalizado que comparto?, “nosotros ya estamos gordos, puede que con una dieta sea necesario y estamos bien. Pero los niños necesitan una cultura porque desde pequeños, desde que tienen 2 años les ponen una *tablet* para que estén en el mundo virtual, son ellos quienes necesitan más atención, nosotros como quiera que sea ya estamos conscientes, sabemos lo que nos conviene, no crecimos con el celular viendo YouTube, pero ellos sí están creciendo así”. Esta última reflexión manifiesta la lucidez que tienen algunos jóvenes sobre lo importante que es educar, mesurar y ser críticos al elegir los contenidos que consumimos, no solo en internet y en las redes sociales, como en todo medio de comunicación.

Conclusión

Acercar la teoría de la Dietética Digital a un entorno como la Universidad Intercultural de Chiapas representa un acierto para quienes colaboramos en esta iniciativa. Al hacerlo intentamos fomentar la formación digital en contextos que consideramos deben ser atendidos. Los estudiantes que se benefician de esta iniciativa concluyen que el auto análisis y la conciencia crítica son actividades principales que deben ser practicadas, no solo por quienes participan en el ámbito de la comunicación, como por todos los ciudadanos, especialmente por los niños y los jóvenes quienes se encuentran en constante aprendizaje y formación.

Referente al análisis de la información observamos que, en las preguntas del eje I Información y conocimiento, los participantes admiten de manera consensuada que los contenidos que circulan en internet y en redes sociales son producto de intereses económicos, políticos y de monopolios. Aseguran que no tienen formación suficiente para consumir de manera crítica los contenidos que circulan en internet. En la misma línea admiten que, antes de leer *Dietética Digital. Para adelgazar al gran hermano* (Sampedro, 2018), no habían pensado que consumir contenidos audiovisuales fuese una actividad que precisara reflexión y autocrítica. En este sentido comprobamos que las estrategias persuasivas de las empresas y sus contenidos -spots au-

diovisuales, videos de YouTube, plataformas de streaming como Netflix, AmazonPrime, HBO, canales de televisión con plataformas online- son efectivas porque seducen al público para que consuma sin distracción.

Los participantes concluyeron que después de participar en las sesiones serán más selectivos con el uso que hacen de las redes sociales y con los contenidos que consumen en internet. Sostienen que vivir la expansión que ha tenido internet y las redes sociales en esta segunda década del siglo XIX es ventajoso. Además consideran que vivir dos realidades, la virtual y la real es una actividad propia de nuestro tiempo.

Todos los participantes manifiestan una clara tendencia a la espiritualidad, respetan la organización familiar y veneran sus relaciones. Rechazan cuanto pueden el consumismo, observan a la comunicación globalizada como una realidad inamovible, imposible de ignorar.

Analizar la información a través de dos canales - individual y grupal - enriquece los resultados y permite considerar detalles que sin duda influyen en las conclusiones. Considerar la información procedente del grupo y de la persona, nos permitió elaborar lo que se denomina microanálisis del interlocutor. De este microanálisis concluimos que los participantes valoran ideas como el respeto, la religión, la familia y la tradición, consideran que tener y practicar estas ideas los llevará a alcanzar su bienestar individual. Y que dicho bienestar depende también en gran medida de la dieta digital que consumen y de las formas de digerirla para sostener una identidad individual y colectiva en un mundo globalizado, en gran medida por las tecnologías digitales y móviles.

Referencias de consulta

- Breen, R. (2006) "A practical Guide to Focus-Group Research". *Journal of Geography in Higher Education*, 30 (3): 463-475.
- De la Fuente, M. (2002). "El análisis crítico del discurso: una nueva perspectiva". *Contextos*, 37 (40): 407-414.
- Duggleby, W. (2005). "What about focus group interaction data?" *Qualitative Health Research*, 15 (1): 832-840.
- Galbraith, J. (2004). *The economics of innocent fraud: truth for our time*. Houghton Mifflin Harcourt, Massachusetts.

- Krueger, R. A. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2011). "Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales". *Paradigmas*, 3 (1): 127-157.
- Pardo, Neila. (2012). "Análisis crítico del discurso: conceptualización y desarrollo". *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 19 (1): 41-62.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (2006). *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*. Gredos, Madrid.
- Petracci, M. (2007). "La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal", en A. Kornblit, ed. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Editorial Biblos, Buenos Aires, 77-90.
- Sampedro, V. (2018). *Dietética digital. Para adelgazar al gran hermano*. Ikaria, Barcelona.
- Simmel, G. (2013). 'Filosofía del dinero'. Madrid: Capitán Swing.
- Stecher, A. (2010). "El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina". *Universitas Psychologica*. 9 (1): 93-100.
- Stewart, D. & Shamdasani, P. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. Newbury Park, CA, EE. UU.: Sage.
- van Dijk, T. (2007). *Estructuras y funciones del discurso: Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI, México.
- van Dijk, Teun. (2002). *El análisis crítico del discurso y el pensamiento social*. Athenea digital. 1 (1): 18-24.
- van Dijk, Teun. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós, Barcelona.

Línea base de estilística en la poesía indígena de Chiapas. Una experiencia de formación literaria

Edgar Federico Pérez Martínez

Cristina Pérez Martínez

Edit Araceli Pérez Martínez

Introducción

En el presente capítulo se integra la experiencia formativa literaria desarrollada desde el proyecto denominado: *Diplomado sobre estilística en la poesía indígena de Chiapas, camino para encontrar mis otras voces*. Cuyo propósito central fue: *fomentar y fortalecer a jóvenes estudiantes indígenas y no indígenas en la creación literaria en el género de la poesía para difundir los valores y la filosofía de los pueblos originarios*.

En este texto se presentan tanto los elementos metodológicos de la formación literaria que se trabajó con un grupo de 30 jóvenes tsotsiles, tseltales y zoques, así como los hallazgos sobre la estilística en la poesía indígena de Chiapas, el embrión, tal como lo mencionamos en ese apartado. Para poder tener un acercamiento al manejo de la preceptiva literaria, el ritmo, la lógica interna, las figuras literarias, de dicción y de pensamiento, fue necesario reunir a tres experimentados poetas al maya Jorge Miguel *Cocom Pech*, a la tuxtleca Socorro Trejo Sirvent y al villacomaltitlecó Balam Rodrigo quienes a lo largo de 22 sesiones brindadas desde el 31 de enero hasta el 30 de agosto de 2009, compartieron su amplia experiencia, sensibilidad y conocimientos en el arte de la escritura, que incidieron no sólo en la producción literaria de los diplomantes, que se reflejó en los ejercicios realizados constantemente, sino que además contribuyó a la reflexión y la discusión para entender como la estilística es una forma metodológica de construir poesía enmarcada en los márgenes de la herencia occidental, contribuyen y son un referente para generar una clasificación literaria en lenguas indígenas y pensar en cómo nombrar figuras desde neologismos en lengua originaria, o analizar las formas discursivas ya existentes, que se encuentran en las narrativas orales de los pueblos como señala José Alfredo López (2010).

En el caso de lo tsotsiles se conoce como *loil a'yeJ*, a la “narración o relato”. Esta se compone de dos palabras *lo'il* ‘plática ó conversación’ y *a'yej* ‘lo es-

cuchado o contado por alguien'. El *lo'il a'yej* se refiere básicamente a la narrativa personal basada en las propias experiencias del narrador o en el de otros que le han contado. Es relatada de manera dialógica e íntima a otros interactuantes, sin embargo, cuando la narración se trate de un *a'yej* habrá elementos lingüísticos característicos como los evidenciales. Pero cuando las dos palabras en mención estén marcadas con la posesión de primera persona, tanto *lo'il* como *a'yej*, es decir, *jlo'il* y *ka'yej* se entenderá como una narración de experiencia personal. Este tipo de narrativa, *lo'il a'yej* es el que se aprende en etapas más tempranas en los niños. León (como se citó en López 2010)

Este género se relaciona con el concepto de narrativa usado por Labov y Fanshel (1977) en donde señalan que se crea un espacio interactivo básico y pragmático para establecer una comunicación interrelacional, el *loil a'yej* se caracteriza por su construcción dialógica.

El término de *lo'il a'yej*, sin embargo, no es general para todas las variantes del tsotsil aunque las clasificaciones académicas, nativas y de los escritores tsotsil-hablantes sí se refieren al género de la narrativa personal, en contraste con otros géneros de otras esferas como el ritual, mito, legal, chisme, entre otros. Bricker (como se citó en LÓPEZ, 2010)

Para el caso de la poesía algunas comunidades originarias la denominan *nichimal k'op*, palabra que florece.

En este artículo se incluyen los aportes iniciales que permitirán en un futuro reflexionar y situar la “preceptiva literaria” de las letras mayas, desarrollando así las bases que pueden conformar la estilística en la poética maya. “*sp'ijilal nichimal k'opetik*”.

Breve análisis del estado de la literatura indígena en Chiapas

El desarrollo de la escritura en lenguas indígenas inicia paradójicamente no con los propios mayas y zoques hablantes. Los albores de la escritura se remontan por un lado a 1950 y 1960, con la recuperación de vocablos y términos en lengua originaria que realizan antropólogos de las escuelas de Harvard y Chicago, esta labor se suscita en Chiapas en los años sesenta, son registrados por investigadores términos y topónimos en lengua indígena, así como la tradición oral, ya que era el medio preeminentemente comuni-

cativo y transmisor de los conocimientos y saberes a las nuevas generaciones de las comunidades indígenas anteriormente.

Posteriormente el Instituto Lingüístico de Verano, ILV en Chiapas. Se propone en conjunto con el gobierno fomentar la educación hacia los pueblos indígenas, de esta manera se establece que las lenguas indígenas deberán integrarse al proceso de alfabetización como pauta para la castellанизación y la instauración del español como lengua nacional. Este momento de la historia tanto de las lenguas originarias como su escritura tienen que ver con el proceso de integracionismo de las lenguas y culturas indígenas. Se elaboran cartillas de alfabetización en lengua indígena para lectura y escritura que serán el puente para la instauración de la lengua dominante, en las comunidades.

Consecutivamente se inicia con un labor de registro de la tradición oral, recurso literario existente en las comunidades indígenas, y se transfiere a formas escritas que guardan las estructuras de la oralidad de las comunidades, se tratan de registrar las prácticas sociales de la lengua, es así como, la literatura en Chiapas, en particular la que se comienza a desarrollar en las comunidades con escritores hablantes de lengua originaria se manifiesta aproximadamente hace tres décadas, en este tiempo se genera un impulso hacia las letras, que implicó una trascendencia de la tradición oral a formas escritas y la incursión de los escritores en la poesía, en este género, se transfiere del registro de los rezos, a la poesía.

En 1996 con el apoyo del fallecido y reconocido escritor Carlos Montemayor, se da pauta a otra labor la de recopilación de tradición oral y saberes de las diferentes comunidades indígenas de Chiapas, que genera la línea editorial “Colección de letras mayas contemporáneas”, en conjunto con la Unidad de Escritores Mayas-Zoques (UNEMAZ) y la organización denominada Sna Jtsi’bajom, “la casa del escribano o escritor”, organización que había recibido desde su creación el apoyo de la eminente escritora chiapaneca Rosario Castellanos.

Es importante retomar, lo que plantea Malva Flores (1994):

[...] en Chiapas en estos tiempos se había gestado un movimiento literario importante, que inicia con la escritura de fábulas de Fray Matías de Córdova, tapachulteco de origen, quien a fines del siglo XVIII, escribió la fábula llamada: *La tentativa del León y el éxito de su empresa* [...] Aun cuando Matías de Córdova es el primer autor reconocido en la literatura del estado, es hasta un siglo más tarde cuando podemos encontrar el inicio de

lo que se ha llamado la tradición poética chiapaneca, con el surgimiento del citalapaneco Rodolfo Figueroa, considerado como el padre de la literatura chiapaneca. (Flores, 1994, p. 17)

Cabe recalcar que en los tiempos que señala Malva Flores, tanto Rosario Castellanos como Eraclio Zepeda, hablaron y escribieron narrativa que trata del tema de lo indígena, la opresión y discriminación que se sufre en la coexistencia cotidiana con la población mestiza, este periodo es importante porque de alguna manera, evidencia el tipo de vida en el que se encontraban las poblaciones indígenas. Sin embargo la escritura desde las lenguas originarias aun no desenvolvía su propia voz y sus particulares inquietudes de hablar de temas y problemáticas presentes en sus contextos culturales y lingüísticos.

En 1997, con la creación del Centro de Lengua, Arte y literatura Indígena conocida como CELALI y la participación dinámica de UNEMAZ, es cuando se da otro paso importante en la escritura literaria en lenguas indígenas, diferentes autores hablan de sus problemáticas sociales o de temas que se relacionan con los entornos ecológicos y culturales de vida. De 2002 a 2003 se transcriben los acuerdos de San Andrés, en diferentes lenguas indígenas ya que es parte del sustento y sustrato que ha traído conjuntamente con el movimiento insurgente de 1994, la emergencia de los escritores indígenas que buscan por medio de la literatura, manifestar y plantear su propia voz, la que por sí misma hable de sus: sueños, realidades, preocupaciones, temores, anhelos, ansiedades, confusiones, emociones, es así como, se genera un impulso fuerte hacia las letras indígenas que paulatinamente van incurсионando en géneros como la poesía, el cuento y actualmente la novela.

En el siguiente diagrama se presenta de forma gráfica y general el recorrido que ha implicado el desarrollo de la literatura indígena en Chiapas, es importante señalar que el último momento que vive el desarrollo de las letras indígenas pretende retomar esquemas antiguos de escritura, que marquen o configuren las características propias de la creación literaria considerando los contextos culturales y lingüísticos.

Como se ha señalado párrafos anteriores este proceso implicará un mayor análisis reflexivo de los escritores actuales, los *tsi'bajometik*¹ y sus diferentes producciones escritas. O bien, el ejercicio conllevará necesariamente

1 El término de *tsi'bajom*, refiere a la persona que escribe, quizá esta connotación no únicamente sea una clasificación heredada de la época colonial, sino que tiene que ver con los antiguos escribas que dejaron inscripciones en lápidas, estelas, y códices mayas, mediante la escritura jeroglífica.

a la creación de neologismos, nuevas formas de nombrar y clasificar desde las lenguas indígenas, el tipo de género discursivo, con un ritmo y eufonía propia, con una métrica distinta o quizá sin ella, ya que los fonemas de las lenguas originarias incluyen sonidos glotáticos, palatáticos, alveolares, nasales. Que evidentemente establecen diferencias auditivas y expresivas tanto en la escritura como en su expresión oral. De la misma manera ocurre, con el desarrollo de las imágenes poéticas y de las metáforas, en las culturas indígenas este tipo de discurso oral, desde su estructura ya existe, incluso las llamadas metáforas muertas que prevalecen en las formas de habla cotidiana y ceremonial de los pueblos.

Figura 1. Diagrama. Línea del tiempo de la literatura en Chiapas



Fuente: elaboración propia, Noviembre, 2018.

De acuerdo a lo expuesto con anterioridad, señalamos la importancia del impulso y el desarrollo de este tipo de espacios literarios como fue el diplomado, debido a que permiten el encuentro, la co-partición, el intercambio, la participación, la creación y recreación colectiva de múltiples voces, que conllevan diferentes saberes, conocimientos, percepciones y vivencias, de lo que son las mujeres y los hombres mayas actuales, que están en constantes búsquedas, en la reconstrucción de su memoria histórica que ha sido trastocada, pero también en la reafirmación de su sentido de pertenecía, en la definición y reapropiación de su identidad, manifestada en lo que escriben en la poética maya contemporánea.

Términos para abordar la producción escrita literaria maya (Tradición oral, Oralitura, Creación literaria)

En este otro apartado, lo que se plantea como parte del análisis es una breve discusión acerca de conceptos como: tradición oral, oralitura y creación literaria, se aborda esta discusión con la finalidad de entender no sólo los conceptos, sino también que permitan situar la creación literaria como proceso metodológico, técnico, lúdico, reflexivo, bello, estético y artístico, entendiendo los tres últimos componentes como necesarios para diferenciar la escritura común, de la creación literaria maya.

Se le conoce como tradición oral, a la narrativa oral de los pueblos, “que habla acerca de seres sobrenaturales o héroes locales”. Existe la presencia de personajes como el *k'ox*, (el pequeño) que es una derivación en fragmento oral del *Popol Vuh*, el *k'ox* en este relato es considerado como personaje sobrenatural, asimismo; el *tsots k'ob* (mano peluda), la *xpajk'inte* (la mala mujer), el *natiljol* (el hombre de pelo largo), el *ijk'al* (el negro) o los *tan ok'etik*, (los pies cenizos).

En el caos de los héroes locales, son los que encabezaron alguna rebelión indígena. Estos personajes se integran a las narrativas y van paulatinamente acrecentando el repertorio oral de las comunidades. Cabe señalar que no sólo estos personajes son los elementos y la base de la tradición oral, sino que además están los que tienen que ver con *vayijeletik* (animales acompañantes), nahuales (hombres que tienen la capacidad de convertirse en animales), *puk'ujetik*, (diablos o seres con poderes) o los que se relacionan con la energía de las piedras, el agua, las montañas sagradas, el sagrado universo, los animales, el origen del fuego, del día y la noche, que van a implicar mitos de creación, de origen de las cosas o de un lugar en específico. Tales son los cuentos sobre el origen del (*ixim*) maíz.

Los argumentos anteriores no pretenden agotar el tema únicamente es para explicar “sobre el origen de las cosas”, dentro de este tipo de relatos se encuentran los mitos de creación o los mitos de origen. De igual manera se engloban relatos de acontecimientos locales, (vivencias, anécdotas), existen formas narrativas (leyendas) que describen acontecimientos pasados en los que se sitúan a personajes históricos, los cuales trascienden de lugar a lugar y de generación en generación.

No obstante, la tradición oral de los pueblos considera los rezos, ya que estos implican en su estructura un ritmo que genera una atmosfera solem-

ne, en los rezos se reproduce un lenguaje evocativo e invocativo singular, las palabras que deben emplearse son especiales desde el sentido cultural de no dañar, no ser irrespetuoso con los espacios sagrados o deidades y así poder comunicarse, conectarse con la naturaleza o con los seres sobrenaturales, esta es una práctica ancestral de los pueblos. Los rezos a veces son plegarias a los elementos naturales como el agua, al viento, la montaña, el *ak' riox* (*rezandero*) construye desde su propio sentimiento y conexión fragmentos de los rezos, éstos no son aprendidos de memoria de manera mecánica. No son una simple repetición de lo ya escrito.

De esta manera, la tradición oral se divide en: mitos, leyendas, relato histórico, creencias, anécdotas, vivencias y rezos. Es importante señalar que la estructura narrativa de cada uno de estos géneros puede clasificarse en un primer orden de análisis, según la literatura greco-latina, sin embargo, la narrativa oral de los pueblos evidentemente que no contienen y no siguen en sus estructuras orales patrones plenamente coincidentes, por ejemplo; el cuento, *lo'il maxil* (plática de monos) de acuerdo a su interpretación literal, no tiene por consiguiente la misma estructura del cuento literario, según Beristan (2008), este implica estar;

[...] ante un acto ficcional del lenguaje cuyo *emisor* no es el sujeto social (el de carne y hueso, el yo del autor que es padre de familia, votante, profesor o propietario, por ejemplo, sino un yo que se coloca en una situación convencional, de *fictionalidad*, misma que genera el relato literario que es un producto artístico [...] el cuento admite por su brevedad, una intriga poco elaborada, pocos *personajes* cuyo carácter se revela esquemáticamente, unidad en torno a un solo efecto global de *sentido* y, sobre todo el cuento moderno, requiere un final sorpresivo. (p. 126-127)

A manera de clarificar estas diferencias, elaboramos el siguiente cuadro comparativo:

Figura 2. Cuadro comparativo.

Cuento literario	Lo'il maxil
* Acto ficcional del lenguaje.	* Deviene de una realidad contextual e histórica.
* El sujeto se coloca en una situación convencional-ficcional.	* El sujeto o sujetos pueden ser ficticios o se toman de la realidad inmediata e histórica, se colocan en una situación paralela al receptor.

* Admite una intriga poco elaborada.	* Admite una intriga oral compleja, ya que los relatos evocan diferentes momentos en secuencia. Integran por momentos drama, episodios burdos, comicidad y violencia como aspecto dual presente en las vivencias.
* Se presentan pocos personajes.	
* La unidad es entorno a un solo efecto y sentido.	* Se presentan diferentes personajes que tienen atribuciones sobrenaturales, fantásticas, mágicas, atemorizantes.
* Requiere de un final anunciado, o en el caso del cuento moderno sorpresivo.	* La unidad de relato va hacia efectos y sentidos diversos, lo mismo puede estar manejando una moraleja, una enseñanza, un tabú, una prohibición, etc.
	* El final es inesperado en muchas ocasiones el desenlace es violento sobre todo cuando busca un efecto reflexivo entre los receptores.
	* La voz del emisor por momentos es en tercera, o primera persona, es decir, del suceso evocado se pasa a cortes y momentos donde el emisor encarna las mismas voces de los personajes, describe lugares, tiempos, sentimientos, incluso olores con tal de lograr captar la atención de los receptores.
	* El emisor recurre a onomatopeyas contextuales y gesticula con la finalidad de darle intencionalidad al relato.

Fuente: elaboración propia, noviembre de 2018.

Estas son algunas de las diferencias que pueden encontrarse en estos géneros, no obstante requiere de mayor profundidad en su investigación y análisis. De esta manera, señalamos que las clasificaciones de la tradición oral pueden considerar éstas pero hay que tomar en cuenta las especificidades que permitan situar los elementos propios de la literatura-escritura indígena antigua, el *tsib' j'aye*.

La oralidad primaria de los pueblos, implica una configuración verbalizada evidentemente recurre en su estructuración a fonemas que en los diferentes idiomas se convierten en imágenes, posteriormente se verán como morfemas, unidades mínimas con significado, éstas al ser articuladas van a conformar unidades mayores con sentido que trascienden a discursos y retóricas orales. Sin embargo, en los pueblos con herencia maya no podemos decir concretamente que fueron ágrafos, pueblos sin escritura, ya que aún existen vestigios de la escritura glífica maya, la cual implicaba un sistema de escritura complejo.

En los últimos. 25 años como señala Pitts (2008):

[...] muchísimos glifos han sido descifrados, hoy en día es posible comprender mucho de lo que fue escrito en las estelas, vasijas, dinteles, retablos, tapas de bóvedas y otros objetos hechos por los antiguos mayas. Todos los idiomas

mayas modernos, incluyendo el K'iche', Kaqchikel, Tz'utujil, Mam, Yucateca, Q'anjob'al tienen las mismas raíces que el idioma de los antiguos mayas. El Ch'orti' la lengua maya moderna del Este de Guatemala es el descendiente directo del idioma de los antiguos mayas, de hecho, mucho de lo que se conoce de la lengua de los antiguos mayas fue obtenido de las lenguas mayas modernas, especialmente del Ch'orti' y del Yukateko, que se habla en la península de Yucatán en México. Los glifos y el idioma de los antiguos mayas eran usados en todas las ciudades del mundo maya antiguo, incluyendo las famosas ciudades como Palenque, Uxmal, Chichén Itzá, Quiriguá, Copán y Tikal [...] Diferente a la mayoría de los idiomas europeos, la antigua escritura maya presenta otro sistema de abecedario para deletrear palabras. Ellos usaban una combinación de glifos que significaban sílabas o palabras completas [...] vamos a llamar a los glifos que significan sílabas 'silabogramas,' y a los glifos que significan palabras completas 'logos' o 'logogramas'.



Figura 3. Estela gigantesca en Quiriguá, Izabal, Guatemala. (Pitts, 2008, p. 10)

De esta manera los antiguos escribas mayas hacían registros de acontecimientos, fechas conmemorativas o de encuentros, registraban fechas de batallas ganadas y de reinados conquistados, asimismo escribían tanto del legado de gobernantes y sus dinastías como los acontecimientos del cosmos, de tal forma que registraron los inicios de los soles, que da cuenta de la historia misma del surgimiento de los mayas, el periodo de oscuridad que atravesarían, y el resurgimiento, como lo señala la estela de Quirigua, que se relaciona con el cierre del 13 baktun.

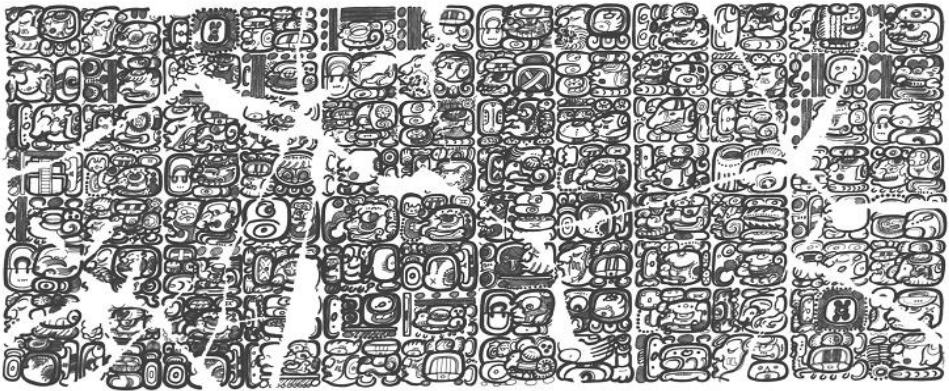
La escritura de los mayas implicó un sistema codificado de imágenes, de sílabas pero a su vez incluían el registro minucioso del tiempo cíclico, circundante, continuo y regresivo.

Como señala Pitts (2008), la escritura glífica se basaba en:

[...] el signo principal del centro normalmente es el signo mayor del grupo. En el idioma de los antiguos mayas, como en castellano, sólo unos pocos de los prefijos, sufijos, superíndices y subíndices disponibles se usan en una palabra. [...] es importante saber, que en la escritura maya, el orden común de las partes en los bloques de glifos es normalmente de izquierda a derecha, y de arriba hacia abajo. El problema es que los bloques de glifos pueden ser mucho más complicados (Pitts, 2008, p. 32).

Como bien señala Pitts, la escritura glífica de los mayas implicaba el manejo de un signo central el cual se componía de sufijo y prefijo, a su vez el subíndice y el superíndice, de esta manera se escribían palabras que en el contexto de la escritura implicó el registro de diferentes temáticas, que aun se encuentran en los códices hasta ahorita recopilados. O presentes en los sitios excavados como este de Palenque:

Figura 4. Tabla de 96 glifos, de Palenque de México.



Fuente: Pitts, 2008, página 38.

De tal manera que expertos consideran que la escritura glífica o en códices entre los mayas no era una cuestión ajena y lo que sobrevivió a la época colonial son textos, escritos con el alfabeto latino como el Popol Vuh, el Chilam Balam de Chumayel, el libro de los Bakabes, al igual que los calendarios astronómicos y de matemáticas. Sin embargo, tras ese periodo largo de colonización muchos códices y escribas no sobrevivieron, debido a ello, se dio una interrupción en la escritura maya, quizás por esto derivo mayor

vitalidad la oralidad, medio imprescindible que se mantuvo en las diferentes lenguas de origen maya. Es a través de la oralidad, sus fórmulas propias como se continuo transmitiendo conocimientos, saberes, reminiscencias de un pensamiento filosófico que planteo otra lógica reflexiva, dialógica, contemplativa, analítica, propositiva, en la que el centro de las inquietudes y preocupaciones tanto de los “escrutadores del tiempo” como de los escribas fue el tiempo mismo y sus implicaciones recurrentes en la humanidad.

El otro momento en este análisis es el que marca, el fallecido escritor Carlos Montemayor que trató de diferenciar, de la oralidad, lo que él llama oralitura, que puede entenderse constituida de ciertas formulas, según Foley (1980a):

[...] ha mostrado que la constitución exacta de una formula oral y su funcionamiento dependen de la tradición dentro de la cual se utilice, pero que hay suficiente materia de fundamento común en todas las tradiciones para hacer válido el concepto. A menos que se indique claramente lo contrario, aquí comprenderé fórmula, formulario y formulaico como referencias del todo genéricas a frases o expresiones fijas repetidas más o menos exactamente (como proverbios) en verso o en prosa, las cuales [...] en la cultura oral tienen una función innegablemente más decisiva y penetrante [...]. (Walter, 2001, p. 33).

En este sentido no puede definirse una generalidad para la oralidad, sin embargo, pueden encontrarse esa especie de *fórmulas, formularios y formulaicos*, que configuran la oralidad de los pueblos, a pesar, de la colonización ideológica que prevaleció en las diferentes comunidades lingüísticas originarias, es posible advertir, que existen fórmulas orales como ya se señalaba, en los rezos *rioxetik*, que implican su propia prosodia, ritmo y lenguaje, el cuento *lo'il maxil*, la narración *lo'il a'yej*, en los que están implícitos personajes, seres, ambientes, lugares, tiempos, y voces narrativas, de éstas fórmulas aunque existe poco análisis linguistico en la actualidad, consideran el uso de paralelismos como señala el investigador tsotsil José Alfredo López, quien discierne en esta temática de manera profunda retomando diferentes investigaciones anteriores, realizadas en otras comunidades maya tsotsiles como Chamula y Zinacantan:

La presencia del paralelismo puede ser reconocida a través de elementos comunes a los dos conjuntos paralelísticos —y en este caso, cada una de

las frases que contiene pares está compuesta de un cuadro, cuyo todo o una parte aparece en las dos frases. En cuanto a la estructura de las construcciones paralelas, Bricker, (1974) considera que “los dobles zina cantecos utilizan la mayoría de las categorías gramaticales que enlista Jakobson (1971 [1968]: 604) para el paralelismo y el contraste: partes del habla, números, casos, aspectos, modos, voces, clases de palabras abstractas y concretas, animados e inanimados, apelativos y nombres propios, afirmaciones y negaciones, y diversos elementos y construcciones sintácticas”.

Por otra parte, señala que “el paralelismo sintáctico es una característica de muchos, pero no de todos, los dobles zina cantecos”. Ahora veamos los contextos en donde se han encontrado el uso de paralelismos, Bricker (1974) señala que estos dobles y paralelismos se pueden observar de forma más prolífica en los rezos y cantos, ya que como ella señala, “los rezos y cantos son similares en cuanto a contenido, ya que ambos se refieren al mismo evento ritual”.

Sin embargo, ha observado que también se presentan en otros géneros discursivos como en las discusiones. Así entonces, Bricker (1974) manifiesta que “los rezos, los cantos y los argumentos son expresados completa y consistentemente en dobles del cual, usualmente ambos son semántica y sintácticamente paralelos”. (López, 2010, P.p. 112, 136, 137, 371)

El paralelismo es un recurso oral que se encuentra de manera similar en los diferentes pueblos de herencia maya, es un elemento presente en esa especie de formula oral, que caracteriza y configura el sentido de cada narrativa en las lenguas mayenses de Chiapas, esta discusión es apenas una aproximación del análisis de la estructura y componente de la formula genérica en la oralidad, no obstante, es un primer acercamiento a la temática.

León Portilla de manera similar en el libro “Quince poetas del mundo náhuatl”, hace un acercamiento al estudio de la poesía de este pueblo, inscrita en jeroglifos señala como la escritura se encuentra inscrita en volutas, caracoles o hélices que tienen a su vez inscripciones que en la interpretación glífica dan cuenta de temáticas sobre las que se escribían en aquellos tiempos, en éstas se encuentra de igual manera el uso de paralelismos que son parte de las formulas orales y escritas del pueblo náhuatl.

Algunas de esas volutas que surgen de las bocas humanas en las pinturas murales y en los trípodes cilíndricos de las vasijas del Teotihuacán Clásico llevan signos inscritos, que conforman una especie de secuencias glífica [...] pueden identificarse los signos del agua, de caracoles. Flores, huellas de pies, bandas

entrelazadas [...] círculos, cabezas humanas o de animales, ojos, corazones, manos, trompetas de caracol y varios otros [...]. (León, 2006, p.13)

Los temas que dejaron registrados glíficamente con una estructura poética, autores como; Netzahualcoyotl, Axayacatl., Temilotzin, entre otros que retomo León Portilla, escriben acerca de las guerras, del amor, la vida y muerte, traición o la amistad.

A diferencia de los poemas registrados con glifos en la cultura azteca, en el caso de los pueblos mayas el registro que permaneció con mayor vitalidad fue la oralidad, la escritura de ésta, Montemayor la denominó oralitura, en el caso de los mayas, de igual forma les precedió su propia forma oral y escrita.

La recuperación y re-escritura de la tradición oral se dio en el periodo de evangelización, se transitó de la oralidad a la escritura con el alfabeto latino.

Montemayor (2006) en la colección de *Letras Mayas contemporáneas refiere:*

La literatura indígena (desde la tradición oral hasta su forma escrita) es una de las manifestaciones culturales más antiguas y prolíficas de México (...) se reúne así una muestra de teatro, donde resaltan los intereses políticos y los conflictos sociales de los indígenas de los Altos de Chiapas. También se compilan relatos, poemas y creencias las más ancestrales tradiciones y los nuevos aspectos culturales que el paso de los años ha generado en la región (...). (Montemayor, 2006).

Actualmente la escritura que proviene de los pueblos de herencia maya, se pretende que den ese paso de la oralitura a la creación literaria, evidentemente considerando los elementos y formulas propias, a su vez considerando, el manejo explícito de estas formas que permitan una estética y belleza complementada, en el que las formas y estructuras propias se mantengan y se puedan conjugar con novedosos elementos que encaminen; la tradición oral a la creación literaria, como quehacer y oficio retornado de los escritores mayas contemporáneos, *tsib j'ayetik*.

La creación literaria implica además de la inspiración, el arte de la palabra, la cual proviene del ejercicio metareflexivo, en ese sentido metacognitivo que parte de la experiencia de vida de los maya hablantes y que pretende traspolarse a un mundo estético que transmite filosofía, emociones, sentimientos, reflexiones, vivencias a través de la palabra expresada, oral, escrita. Pero que requiere una labor más acuciosa en sus estructuras semánticas, narrativas y poéticas.

Hasta aquí, damos cuenta de este pequeño discernimiento en relación a estas conceptualizaciones que se encuentran implícitas en la escritura y literatura maya contemporánea.

El proyecto: Diplomado sobre estilística en la poesía indígena de Chiapas, “Camino para encontrar mis otras voces”.

¿Cómo nace el proyecto?

En enero de 2004 realizamos el Encuentro de Tradición oral e Interculturalidad, con el apoyo del Centro de Información e Investigación Educativa (CIIE AC) era importante convocar y escuchar la palabra de compañeros de diversas comunidades indígenas.

En 2007 con apoyo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI) se llevó a cabo el proyecto: “*Palabras y voces contemporáneas en la literatura indígena de Chiapas*”, por medio de 14 talleres de creación literaria en los meses de septiembre a diciembre, dirigido a jóvenes hablantes y no hablantes de una lengua originaria. Con el material producido en esos meses se publicó el libro titulado: *Morir sin beber tus labios (Ma' la kujts'iybat ati' te xla'jone)* compilación poética en tseltal, tsotsil y español.

Derivado de esta experiencia metodológica, se planteó en 2008 el Diplomado sobre Estilística en la Poesía Indígena de Chiapas “*Camino para encontrar mis otras voces*”, financiado por el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), a través del Programa de Fomento a Proyectos y Coinversiones Culturales, emisión 2008. Cuyo objetivo general fue fomentar y fortalecer la creación literaria desde aspectos filosóficos y valorales en los jóvenes hablantes de lenguas mayenses en el género de la poesía, es importante señalar que con el desarrollo del diplomado y sus módulos formativos paulatinamente este objetivo se fue concretando, el cual se reflejó en la producción poética final de los diplomantes.

Todas estas fases en un proceso formativo y vivencial es el que en la mayoría de ocasiones se invisibiliza, se llega a resultados importantes cualitativamente hablando, nosotros lo sistematizamos porque trabajamos con una generación joven de poetas mayas contemporáneas, que van emergiendo y que desean desde lo profundo de sus inquietudes, pensamientos y corazones hablar de sus realidades que los circundan, en las que ahora conviven

y coexisten en un mundo culturalmente dinámico y cambiante, que a cada momento conjuga, junto con sus sociedades elementos de la otredad con otros novedosos, que paulatinamente van transformando que no uniformizando la diversidad cultural expresada en sus voces y letras como caminos unas veces bifurcados, otras veces conciliados pero que se encuentran en puntos literarios coincidentes en esas constantes búsquedas por hablar y escribir de los múltiples espacios en los que convivimos.

Lo vivenciado en el diplomado

El diplomado contemplaba remontarse a diferentes momentos de la historia de la poesía, iniciando con poesía indígena, posteriormente nos detendríamos en la poesía mexicana y la poesía universal, destacando los elementos culturales y simbólicos de cada una. Cada módulo considero temáticas generales que se dividieron en subtemas, mismos que fueron desarrollados conforme las sesiones y de acuerdo al plan de trabajo de los facilitadores, asimismo, en los tres módulos del diplomado se fue cambiando la metodología de trabajo, con la intención de que el espacio formativo fuera dinámico, participativo, lúdico y constructivo.

Cobijados por cantos emanados de un arpa, el llanto del muk'ulil San Juan que contrariamente acaloro el corazón varias veces, escuchar la voz de una guitarra y sentir las notas convertidas en poesía, el silbido de la flauta que narraba sus andanzas. *Conjugar la palabra con todos los demás sentidos* era parte de la metodología de este diplomado.

Aperturamos la formación literaria con el Mtro. Jorge Miguel Cocom Pech, ampliamente reconocido en la escena literaria por su nivel de creación poética, su incansable labor y compromiso a favor de la literatura indígena. Hombre carismático de humor floreciente como su palabra nos cautivo desde el primer instante, avivo al grupo con preguntas vitales sobre sí mismo y su andar en el espacio de las letras:

Figura 5. Jorge Miguel Cocom Pech, poeta maya.



Fuente: elaboración propia, Enero 2009.

¿Quién es Cocom Pech y como fue envuelto por la poesía?

*“Yo nací en calkiní Campeche, un pueblo maya peninsular. A mi madre la asistió en el parto mi abuelo Gregorio, yo nací en el monte. Mi abuelo fue mi guía, sus héroes eran estrellas y animales. Había una diferencia entre los héroes que me enseñaban en la escuela. De los 9 a los 18 años me educo mi abuelo, aprendí rituales y eso lo escribí en el libro **muk’ult’an in nool**, “los secretos de mi abuelo”. Sólo escribí un ritual él sabía muchos.*

El primer punto a tratar tenía que ver con la tradición oral, vena pulsante para la poesía de los pueblos originarios. Palabra que recorre el tiempo y sigue presente en la memoria histórica, piedra angular y necesaria en la formación literaria de nuevas generaciones. Conocer desde donde partimos los pueblos prehispánicos en la creación y recreación de nuestra palabra es sumamente necesario, por eso existía un interés mayor en que el poeta nos compartiera los libros sagrados: Popol Vuh, Chilam Balam de Chumayel y el libro de los bakabes de Yucatán. De cada uno comento el contenido, la estructura poética, las enseñanzas, la historia que guarda cada libro en relación al pueblo, la importancia de conocerlos y reflexionarlos.

“La Metáfora es una forma de describir el mundo acercada con otras imágenes, una imagen que acerca una idea”.

El poeta retomó fragmentos del Popol vuh:

*Como neblina,
como nube,
como una polvareda fue la creación.*

*Del Chilam Balam de Chumayel:
Hijo mío ve a traerme a una joven muy bella
y de muy blanco semblante,
tengo deseos de ella,
aquí le bajare la enagua. (Pide una cebolla)*

*Hijo mío ve a la milpa a traerme a una joven muy bella
Que tenga las nalgas muy grandes. (Pide una calaza).*

Comento el poeta que el Chilam Balam de Chumayel al igual que otros libros sagrados son manuscritos de consejos y este era de apoyo vital para la formación de gobernantes, los cuales debían tener varias habilidades entre ellas destacaban la prudencia, discreción, trabajo, solidaridad. En nuestra cultura se preparaba al gobernante para despertar su agudeza. De ahí la importancia de cultivar el arte de la palabra. Su amplia experiencia en torno a la creación literaria nos llevo a diferentes momentos desde ejemplos sobre la sensibilidad y la observación que debe caracterizar a un buen poeta hasta el disciplinado oficio de este arte. Hizo trazos breves sobre la poesía indígena contemporánea y comentario en donde él observa debilidad, no en los temas porque estos son universales sino en el tratamiento al pasarlo desde la lengua originaria al español, la manera de adjetivar muchas veces empobrece en lugar de ganar. El tema de la adjetivación retomado con anterioridad por grandes poetas como Huidobro, manifestó el autor considerarlo como un tema serio en la formación literaria.

Para ser poeta uno tienen que leer en los surcos que se forman en el rostro de los abuelos, en esos hay alegría, en cada uno de nosotros hay un trazo del linaje, de la sangre, no todos tenemos la experiencia cándida del dolor, del rencor sobre eso hay que hacer poesía.

*Como escribir desde mi lengua originaria el perfil de una embarazada
La curvatura de la felicidad, lo llama un poeta
Cántaro donde la especie se propaga
Cúpula que germina
Este poema tiene orquestación interna.
La poesía es la desnudez total, uno se da a conocer con el poema, la poesía es el*

amor a la palabra. El poeta es un trabajador incansable tiene compromiso con la palabra para embellecerla y solo puede lograrlo por medio de disciplina, ardua lectura y observación constante de lo que le rodea.

Aprender a leer e interpretar a la naturaleza, el sonido de las mariposas ¿Qué nos cuenta, que nos quiere decir? ¿Han escuchado en primavera como cantan los pájaros, cómo sisean los grillos?

sube de tono el siseo baja ¿qué sucede?, la sabiduría nace desde la observación: tamaño, forma de las hojas, color. ¿cómo es la forma del nogal? ¿dónde está la particularidad del poeta?

Cuando regresen a las lenguas originarias descubrirán el ritmo, la musicalidad esta es una labor que apenas se ha iniciado, que eso ya es bastante.

En maya peninsular como en otras lenguas originarias primero calificamos pero al traducir tenemos que contextualizar, se pierde mucho en la traducción literal.

Cuando adjetivamos es necesario un conocimiento amplio del tema porque cuando el adjetivo va primero evoca, cuando va después define.

Con humor y sencillez trato temas relevantes de la poesía, problemas estructurales, discusiones añejas de academias dedicadas al estudio literario, con ejemplos puntuales en voz alta, porque gusta de la lectura sonora que atrape la atención y el ánimo de los jóvenes, revelo como puede nacer un poema de lo cotidiano, asombró al grupo con la gota de rocío de Mendive y recordó que la filosofía de los abuelos, la profunda raíz maya hay que posicionarlos como temas poéticos.

El poema es otro discurso, es otro lenguaje, discurso filológico, discurso interpretativo, el poema tiene planos como el que podemos percibir en la gota de rocío. Tanto el discurso poético como el argumentativo buscan persuadir y entre ambos debe haber un lenguaje elegante, bello que el lector recuerde siempre. El buen poema traspasa la vida y ese instante es único e inolvidable. El poder de la poesía es estar presente al evocar el recuerdo mismo, que como eco resuena melódicamente en los oídos y una mezcla de nostalgia y alegría se conjugan para hacer vibrar al hombre o mujer que es atrapado por la belleza de la palabra.

Huidobro siempre sentencio “la buena poesía es perturbadora, exagera el tiempo, condensa el espacio, contiene el mundo en un fragmento”. (Rivadeneira, 2002, p.9)

Eso ha pasado con la poesía de Briseida Cuevas Cob, mujer maya, nacida también en calkiní, recibió formación del gran poeta Ramón Iván Suarez Caamal, ella ha retomado temas de la cotidianidad con un lenguaje sencillo y coloquial relacionándolo siempre con la memoria de los antepasados, expertos en la materia consideran que la obra de Briseida posee gran universalidad.

Cocom arguye que varios de los poemarios de Briseida versaran sobre creencias como esta; en donde las abuelas decían que para que los niños no nacieran en eclipse porque tendrían una mancha roja en el cuerpo, las embarazadas debían embarnecer con achiote el metate y ponerse una pantaleta roja con 9 nudos.

De tal manera que el poema se manifiesta así:

Noche de eclipse

*Hija mía préndete los alfileres en la ropa
Bebe el agua con el que lavan el metate (...)*

*Noche en que los perros tataron con sus ladridos el silencio
una mujer, la más embarazada entre las embarazadas,
aquella que no se prendió alfileres.
Que no se puso la pantaleta roja,
aquella que no bebió el agua del metate,
Aquella que se rasco las pupilas para que su hijo naciera con las
pupilas más negras (...)*

En un primer momento la poetisa retoma temas sobre el conocimiento del cuerpo femenino, creencias respecto al embarazo, parto, la importancia del cordón umbilical, el cual no es de poco valor, ya que existen creencias presentes en varias culturas, por ejemplo entre la tsotsil y la tseltal si el cordón umbilical de un bebe es llevado por un ave, se dice que el espíritu del niño no podrá permanecer en un solo lugar, si este es engullido por un animal el infante correrá peligro porque aún es débil. En su poesía madura habla de la desigualdad social, de las injusticias y toma al perro como al indígena y cuestiona el día a día de los hombres. El aullido del perro y su existencia es un poemario donde desnudará el egoísmo del hombre, sea indígena o mestizo.

La universalidad es una preocupación cuando se genera literatura o poesía, hay cuentos que reflejan este sentido, como el cuento del flojo y el zopilote, tiene lenguaje universal, viene de la oralidad, de la plática que camina con el tiempo, cuentos que pretendían una enseñanza, una moraleja, que se transmitió de generación en generación que carece de autor. En el caso de su obra “los secretos de mi abuelo” lo habían contado ya, once generaciones atrás. Cuando nació Cocom Pech narra que había mucho viento, estaba

nublado y su abuelo dijo que iba a ser un perro andariego. La oralidad no tiene remitente, ni dirección, ni autor. Es la transmisión del conocimiento por eso la oralidad tenía mucho peso, los ritos eran orales, las ceremonias.

Cuando tenía 9 años mi abuelo hizo la ceremonia para que no me olvide de mis sueños, ahí está tu pasado, tu presente, rasgos de tu futuro, son predictivos los sueños, decía mi abuelo.

Por tu cuerpo sabrás el origen de tu pueblo por tus sueños sabrás el origen de la vida. A Miguel lo prepararon para ser ilol, para ver lo lastimado de su cuerpo y poder curar su alma, después de 3 katunes se podrá cumplir.

Una noche que llovía mucho, le pregunte a mi abuelo. Vivíamos en una huerta donde había frutales: zapote, chicozapote, coco, nanchi, marañón, jícama, camote, yuca. Estaba dividido por frutales/hortalizas/flores (clavel rojo, blanco, simias).

Un día le pregunte que son las arrieras, las flores, las libélulas, los sapos.

¿Abuelo que son las flores?

*Las flores son los ojos de las plantas,
como tus ojos son las flores en el jardín de tu rostro
por esas flores, ojos de colores con aromas
las plantas miran, atraen alegran y curan los dolores de los hombres.*

¿Abuelo que son los sapos?

Son los eternos enamorados de la luna al igual que los grillos y las luciérnagas son los eternos enamorados de la noche...

Los sapos le piden a la luna que los bese y después hacen un círculo y después de recibir ese beso le aplauden gritando.

¿Abuelo y yo quien soy?

Tu al igual que otros hombres que hemos habitado los suelos, tu eres una pregunta viviente, una traviesa pregunta viviente en busca de sí mismo.

Realizamos el esfuerzo de llevar a 2 jóvenes poetas, músicos Andrés y Luis López Díaz por la viva emoción que provoca al poeta de calkiní, la melodía del Muk'ulil San Juan (San Juan el grande), patrono del pueblo de San Juan Chamula, pueblo enclavado en los Altos de Chiapas muy cercano a San Cristóbal de Las Casas. Solicito el Mtro. Cocom que la lectura de su poesía se hiciera bajo las notas de este canto.

Figura 6. Cocom Pech en lectura de su obra.



Fuente: elaboración propia, Enero 2009.

Nos ofreció su poesía como ejemplo, de lo que observamos podemos crear tanto de la naturaleza como de los sentimientos humanos y del padecimiento del mundo.

Maguey

Eres mano verde abierta
que suplica su limosna
si por la noche en plata, si por el día en oro.

Agave

Alzadas hacia el cielo tus pantorrillas de jade
esconden en su centro un santuario de agua miel
clítorio aposento de licores.

El 14 de febrero continuamos la formación literaria con poesía mexicana, se pensó en Socorro Trejo Sirvent, por la calidez humana y la amena forma de compartir la historia de la literatura. Con ella transitamos por la poesía náhuatl, retomando el texto de Miguel León Portilla. Quince poetas del mundo náhuatl y otros textos de poesía prehispánica. Trejo al igual que Cocom Pech gustan de la lectura en voz alta, porque consideran que de esta manera se atrapa la atención del escucha. Con ella experimentamos también los lugares abiertos, el contacto con la naturaleza para inspirar a los jóvenes subimos a la reserva Moxviquil, en otro momento exploramos las cuevas de Quen vo' ambas ubicadas en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Su experiencia de tallerista permitió que dividiera el tiempo de las sesiones y dedicara 2 horas para el trabajo de creación con los alumnos, situación que se recibió de manera cálida y con mucha inquietud porque varios tenían interés por ampliar su vocabulario y trabajar ejercicios que les permitiera explorar su creatividad. Este diplomado ofreció un acercamiento a la literatura de manera lúdica y divertida, lo que se logró ampliamente con Socorro Trejo por su experiencia y posibilidad creativa, por el acercamiento que tiene con muchos poetas mexicanos de manera personal y las múltiples anécdotas que hacen más interesante el conocimiento literario. Con ella concluimos el 21 de marzo, sin embargo, por el interés y la inquietud del grupo trabajo con nosotros una sesión más el 28 de marzo.

Figura 7. La poeta Socorro Trejo Sirvent, Febrero 2009.



Fuente: elaboración propia, Enero 2009.

En mayo y junio el poeta Balam Rodrigo continuo con elementos de la estilística, nos encamino a conocer la métrica, el campo semántico, figuras de dicción, metáfora, tropos. Compartió poesía española, mexicana y sobre todo nos bañó con el canto de Humberto Ak'abal, poeta guatemalteco.

El poeta marcó constantemente al grupo la seriedad del oficio, la disciplina solo se establece en la medida que deseamos fervientemente hacer algo. La escritura es una necesidad de comunicar, es una palabra que nos oprime el pecho y es necesario que cobre vida. Constantemente advirtió a los diplomantes que deben pensar en escribir obras de arte y no solo poe-

mas. A la par que les dio teoría de la estilística también trabajó con taller y fue guiando al grupo para crear e identificar el ritmo, parte de su metodología es trabajar con la pregunta activa.

Figura 8. Poeta Balam Rodrigo, mayo 2009.



Fuente: elaboración propia.

Cerramos este diplomado del 29 al 30 agosto de 2009 con el Mtro. Cocom Pech así como lo abrimos con alegría y muchas expectativas con el subtema traducción e interpretación literaria. El diseño del diplomado planteo que cada módulo estuviera vinculado al siguiente, que en los contenidos se retomaran inquietudes de orden teórico y práctico, tal es el caso del módulo 3, sabíamos que la discusión de traducción e interpretación literaria causaría inquietudes, dudas, ya que varios de los diplomantes estudiaban en ese momento la carrera de lengua y cultura en la Universidad Intercultural de Chiapas, por tanto han tenido contacto con la disciplina dentro de su formación universitaria, otros además habían participado en un proyecto de experiencia narrológica y se había traducido las narraciones del tseltal al español. Por lo que desde el inicio de las sesiones plantearon preguntas a Cocom Pech.

Experto en el tema por la diversidad de traducciones que ha realizado de su obra y colaborador en la traducción de obras de otros escritores, impartió una cátedra digna de estos estudiantes. Planteo problemáticas de traduc-

ción a partir de ejemplos, reviso las diversas formas de solución que dieron los jóvenes, fue retomando las preguntas y alimentándolas con material bibliográfico especializado que compartió con los diplomantes.

Posteriormente Cocom Pech realizó un análisis en varios niveles del poema “nos suspendieron” del poeta y músico Andrés López Díaz originario de Chamula, Chiapas perteneciente al grupo del diplomado, solo dejamos unos fragmentos.

Nos suspendieron

Nos suspendieron en el tiempo.
Suspendieron el ciclo de nuestra vida,
nos crecieron (en) la noche, tétrica y fría,
nos cubrieron de polvo los ojos y el alma,
nos cortaron los diez dedos de las manos,
y los diez dedos de los pies.
(...) Nos suspendimos en el salvajismo,
en las oraciones a los santos,
en los ojos de los sacerdotes,
en el discurso de los gobernantes, [otros]
en las armas de la esclavitud.
Nos suspendieron en la historia,
sin materia, sin deseo, sin alivio(...)

Invitó al grupo a identificar la intencionalidad de las palabras, la idea central del poema, la cadencia, el ritmo interno, los recursos estilísticos presentes, el tipo de lenguaje, la adjetivación. ¿Qué vemos en este poema, como lo estructura Andrés, que le interesa al poeta transmitir?

Algunos consideran que habla del contacto de los antepasados con la conquista, de la evangelización, de la negación de la cultura. El poeta tiene interés por denunciar lo que ha pasado con su pueblo.

Cocom Pech retoma los comentarios y arguye que el poema recupera la voz comunitaria, la voz colectiva ya que nuestros antepasados siempre hablaban en plural. El poema es histórico en 1517 empieza la conquista en Mesoamérica, el poema habla sobre el sometimiento de los antepasados, también el poeta se siente parte del sometimiento.

Hace pequeñas sugerencias al poema; a veces en los textos hay que suprimir algunas palabras porque son obvias y restan fuerza al poema

Cocom recalca sobre la importancia de conocer los tiempos verbales en la poesía, así también los sustantivos y adjetivos calificativos.

En la parte “nos suspendimos en el salvajismo”, el autor asume el discurso externo, el discurso oficial. Pregunta al grupo a que salvajismo se refiere el autor, el supuesto “salvajismo mesoamericano” o al salvajismo de los españoles. Reescribe una oración del poema y lo inserta en el texto completo para escuchar el ritmo y la coherencia interna:

“nos suspendimos en el salvajismo del miedo”.

¿Cómo se puede mejorar el texto?

“quedamos suspendidos en el miedo”.

Es vital el manejo de sustantivos y verbos para darle una mayor fuerza al poema y a la idea. Da otros ejemplos:

“Nos suspendimos en el miedo de la cruz y la sotana”

“Nos suspendimos en el salvajismo del miedo impuesto por la espada y la cruz: en las oraciones a los santos, en los ojos de los sacerdotes, en el discurso de los gobernantes, en las armas de la esclavitud. nos suspendimos en la historia, sin materia, sin deseo, sin alma.

No olviden que un texto debe comenzar afirmando, después informar y al final afirmar nuevamente. También señala la importancia de procurar que un poema cierre.

El poema de Andrés toca la historia de represión que vivió particularmente el pueblo de Chamula y que el poeta a pesar del tiempo siente, percibe y lo convierte en otro lenguaje, este puente permite a Cocom Pech hacer una retroalimentación de los libros sagrados mayas y los trae nuevamente a la escena.

En los “Cantares de Dzitbalche” kux k’am nikté, vamos al recibimiento de la flor. En la obra el ritual de los bakabes habla sobre los (dioses), el código de calkiní es un tratado sobre la estructura de poder, explica la preparación de los gobernantes en la época prehispánica, contiene la carta de los 10 caciques al rey Felipe II (carta extraña que escriben los españoles para pedir más curas). Los “Cantares de Dzitbalche” fueron escritos por Ah’ Bam encontrados en 1440, estos textos son eminentemente literarios, son 68 oraciones escritos en un maya muy antiguo, la palabra virgen.

Toma un tiempo para comentar algunas anécdotas de Yucatán sobre el matrimonio, rituales (preparatorios prenupciales). Con el sentido del humor agudo que le caracteriza.

La pretensión de la literatura indígena contemporánea podría ser rescatar

algunas tradiciones, inquietudes, inconformidades. El rito de la mujer se hace en luna llena y el del hombre en luna nueva (13 días después de la luna llena). Observamos que los Cantares hablan sobre el amor y el matrimonio.

El poeta menciona que los cantares son una muestra de los rituales originarios, dentro del grupo el joven de Chenalho menciona que se parece a los Rezos del Riox, que se manifiestan durante los carnavales.

Cuenta una anécdota de su infancia al grupo que le sucedió el 18 de julio de 1963, cuando era una chamaco que no escuchaba a su abuelo, era muy desobediente, por internarse en un lugar con mucho monte primero le mordió una víbora y por poco no lo cuenta, no entendía seguía portándose grosero con sus mayores, una tarde huyo nuevamente de la casa de su abuelo lo persiguió y mordió un perro, pensó Cocom que no iba a llegar a ser adulto pero seguía siendo egoísta. Al final de ese breve tiempo cayó en un pozo y ahí sí como se espanto y tuvo mucha fiebre pensó que iba a morir, cambio un poco su actitud. Existen muchas pruebas en la vida pero que hay seguir adelante y señala, “haz de tu dolor el huésped distinguido de tu cuerpo y tu alma, una vez que cumpla su misión se va”.

Figura 9. Grupo Diplomado Estilística en la Poesía Indígena de Chiapas, “camino para encontrar mis otras voces”, agosto 2009. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.



Fuente: elaboración propia.

La temática en embrión. Línea base de estilística en la poesía indígena de Chiapas.

Posterior a las 22 sesiones realizamos dos más en la que se discutió sobre puntos nodales, tales como el ritmo, la metáfora, la imagen, la comparación. Existen desde nuestras lenguas o es necesario nombrarlas, esta es la primer gran pregunta que aun se queda sin respuesta porque es una discusión que se irá construyendo, no obstante, el hecho de dejarlo como una problemática para quien se siente seducido por la palabra escrita es una gran aportación, puesto que hay seriedad e interés por indagar más al respecto y obviamente teorizar desde nuestras lenguas originarias.

Para ello se diseñamos dos talleres, en el que se trabajó la reflexión hacia estos recursos literarios que consistió en preguntas para generar el diálogo, la disertación y el análisis de estas temáticas que no han sido revisadas con profundidad.

Se dejan las respuestas como lluvia de ideas que servirán posteriormente para un estudio más profundo.

1.- ¿Cómo entender el ritmo en la poesía maya?

El ritmo es el orden armonioso de las voces que se le da a un lenguaje y esto en las lenguas mayas podemos encontrar en la voz de los curanderos cuando le cantan sus rezos a un ser inmaterial o espiritual. También podemos encontrar en las reverencias por el respeto que se le guarda a alguien ya sea por su edad o por sus servicios brindados en la comunidad.

La forma de expresarse

La forma de escritura

La musicalidad de cada lengua.

Cómo pensamos desde nuestra lengua, la convivencia, la observación de la vida cotidiana en el diálogo. Es la forma de cómo se escribe de acuerdo a la construcción gramatical. Cómo lo hablamos, lo escribimos, lo interiorizamos. El ritmo, la entonación, la musicalidad. Cada palabra tiene sonidos.

En un verso hay construcción propia desde la lengua, la mayor parte de la construcción poética según e identificado termina en palabras agudas, pocos finales en donde encuentre presencia de consonantes y vocales, muy raro que la construcción en tsotsil termine en grave o esdrújula.

La entonación es variable dentro de las lenguas mayas.

El ritmo permite expresiones que dan paso al sentimiento

Fuerza de vocación.

Música del sentimiento o el sonido.

Hay lenguas que tienen más musicalidad o dulzura en relación a otras que son más golpeadas.

2.- ¿Cómo nombrar al ritmo desde el *tsotsil* y *tseltal*?

En la lengua *tsotsil* literalmente el ritmo como tal no puede ser considerado, pero si por la tonalidad que se le da, ejemplo de ello es “*smuil snuk’ila*”- la primera sería literalmente dulzura o encanto mientras que la segunda es la tonalidad que se le da para decir o hacer peticiones de algo; por ejemplo, los rezos no todas las personas pueden darle la misma tonalidad de voz si encontráramos un rezo transcrito a comparación con alguien que sí conoce las pautas y la tonalidad que se le debe de dar, pero también para hacer peticiones o favores de una persona a otra, porque si uno necesita el favor o el apoyo de un compañero no puede llegar con una voz arrogante a la casa.

Chka’i sk’evuj li nichimal k’ope (escucho el canto de la poesía)

sk’ayojil nichimal k’ope (*tseltal*) ritmo de la poesía

Snuk’ila.- tono (literal)

El canto de las palabras.- *sk’evuj k’opetik*

Sk’ayojil k’opetik.- canto de las palabras

Sk’ajintayon k’opetik.- me cantan las palabras /Las palabras me cantan

3.- ¿Cómo nombramos a la metáfora desde el *tseltal* y *tsotsil*?

No existe como tal en la lengua *tsotsil*; sin embargo, muchas veces o muchas de las palabras que se han vuelto comunes al referirse a cosas en sí ya son metáforas como por ejemplo:

Para referirse a los ojos es *sbek’ satil*- semilla de ojo.

Para los labios *yanal e’il*- hoja de la boca”.

Nichimal k’ope. (Palabra florida). Es embellecer las palabras

Ve y refleja el cuerpo de la palabra, a veces sin querer o en la construcción de un lenguaje hace una construcción metafórica.

Que toda la gente juega con su propia palabra y pensamiento para hallar el sentido metafórico, tiene que ver con la vivencia de quien escribe, escuchando detenidamente.

Petet a v'ok

Petet a k'ab

Tinim a k'ab

Tunim a v'ok

Snich k'ak' flores de fuego, puede ser una metáfora muerta porque coloquialmente se utiliza, pero si se le da un uso poético o se traslada a otro discurso es posible crear una metáfora.

Si esa metáfora muerta se acompaña de otras palabras nuevas, cumple nuevamente con su función metafórica.

Lo mismo creo que puede pasar con la lengua originaria

Yibel, yisim.- raíz

Yibel banamil.- no se refiere a raíz sino a pilar en donde nos paramos, la fuerza, así que esta palabra ya no tiene el mismo significado.

¿Será que es posible otro sentido a partir de la forma de cómo adjetivamos?

4.- Existe en nuestra lengua originaria un término parecido:

Algunos piensan que no, otros que sí pero es necesario un trabajo serio desde la lengua originaria. Es decir hacer investigación en las lenguas para identificar la existencia de tales estructuras, hacer análisis, compromiso de trabajo.

5.- ¿Cómo podemos hacer una traducción/interpretación en tsotsil/tseltal de la metáfora?

No se puede traducir o interpretar porque simplemente no se entendería por lo que muchas veces está presente en el uso cotidiano, claro que para los tsotsil-hablantes inconscientemente así denominan muchas cosas que les rodea, "*nich k'ok*"- flor de fuego". Pero también existen que no son tan usuales como por ejemplo; Bu *chabat-un nichimot o'oxe*- a donde te vas tan florido, al referirse cuando alguien está bien vestido o bien arreglado.

6.- Existen imágenes en la lengua tsotsil/tseltal ¿cómo se nombran?

Si, por que la naturaleza de las cosas está llena de imágenes nada más que para referirse a ello no es muy usual, solo se usan más las imágenes cuando se hace una intromisión de la persona al ser aconsejado por alguien, por ejemplo:

Mu xa jip ti sat ixime yu'un me ta x-ok'

No tires los ojos del maíz porque lloran (traducción literal)

No tires los granos de maíz porque lloran (interpretación)

Uno se pone a pensar cómo puede llorar un grano de maíz, porque pensamos que no tiene vida pero en realidad todo tiene vida, así se mira desde las lenguas originarias.

Otro ejemplo en tseltal es *snopbenal sjol yo'on* (pensamiento de la mente y corazón).

Como mira le mente y como percibe el corazón.

Imagen de cualquier cosa.- *slok'oltak*

Slok'ombail.- imagen de cualquier cosa

Quizás se adecuaría al campo que estamos hablando, si hablamos de poesía serían imágenes con la poesía.

Desde las lenguas imagen puede ser de una cosa, persona, animal incluso las fotografías.

Percepción.- como percibimos las cosas.

Imagen lo abstracto y concreto, intangible como en el pensamiento, tangible como un perro.

La imagen tiene forma, sonido y significado

Verde.- no como color, en un rezo puede ser la fortaleza, cuando comienzan a pedir:

“Dame lo verde de tus manos

Dame lo verde de tus pies,

Dame lo verde de tus ojos”

No pide el color, cuando se hace un rezo está pidiendo fuerza, que está en cada parte y que a su vez le dará fortaleza a quien pide.

Una imagen puedes trasladarla a otro lenguaje, el poético o desde el poético convertirlo en una imagen.

7.- ¿Cómo podríamos interpretar en lengua tsotsil/tseltal imagen literaria?

Como tal una imagen literaria en la lengua tsotsil no creo que exista para los nativos-hablantes, aunque las imágenes pueden ser interpretadas mentalmente.

En lengua tseltal imagen se nombra: *lok'ombaj k'op*; ahora imagen literaria no se utiliza en la gente común.

Desde el pensar sentir e interpretar el mundo, a través de las creencias de cada cultura, lengua originaria.

En una conversación ubico el sentido de las cosas que dicen hay una imagen de lo que están hablando.

Si lo utilizamos en un lenguaje que es el poético y pareciera que no lo ubicamos desde la lengua originaria.

Hacer una traducción literal lo podemos hacer pero una interpretación es hallar el sentido de las cosas, eso hay que profundizar.

8.- ¿Cómo identificamos la comparación en lengua *tsotsil* y *tseltal*?

A veces la comparación al igual que la metáfora está presente aunque son menos que las primeras, porque estos se presentan de manera vivencial.

Utilizar conceptos semejantes que se inclinen a un solo sentido

En lenguaje cotidiano no se utilizan partículas de la lengua que comparen una cosa con otra.

Nosotros en *tseltal* si utilizamos el *sapajal* o *bitil*. Pero no sabemos si toda la gente del pueblo de Chanal lo utiliza. Esta es otra tarea que nos queda investigar desde la lingüística.

9.- Realizar un ejercicio de comparación:

k'alal laj kil ilok'tale sakvilan ta nom k'ucha'al jkot sakil tsumut

Literalmente; Cuando la vi aparecer, a lo lejos se divisó con su blancura como una paloma.

Ti k'on nichime ko'ol a xjobal sate

Min chijot chalo' ats'ame. - cotidiano

Yu'unwan karwayuat ya wuch'ja'e. - cotidiano

Skolaj ya'el ku'chal ok'el

¿Se marcan partículas de comparación desde las lenguas?

¿Es necesario que aparezcan en la construcción de la lengua?

Búfalo Conde, escritor *tsotsil* en su obra no utiliza conectores ¿cómo construye entonces sus comparaciones? En español para comparar se utilizan conectores que nos permiten construirla. Desde las lenguas parece que formamos más metáforas que comparación.

10.- ¿Cómo nombrar la comparación en *tsotsil/tseltal*?

Para hacer una comparación de cosas u objetos en la lengua *tsotsil* es *pajel*, para hacer la comparación en lengua en un sentido emocional y/o de ternura es *k'ucha'al* y por consiguiente se dice con qué se está comparando la persona, al igual que el de español el objeto de comparación queda al último después de su clasificación nominal.

<i>Ko'oltajesel</i>	tsotsil	<i>Sapjel</i> (tseltal)
Ko'oltasel		

Conclusiones

Esta experiencia de formación literaria vivida el 31 de enero al 30 de agosto de 2009 con un grupo de 30 jóvenes *tsotsiles*, *tseltales* y *zoques* fue extraordinaria por diversas razones que enunciare enseguida; por un lado la metodología de estilística retomada desde lo dinámico, participativo, lúdico y constructivo fue muy particular, así diseñamos la ruta derivado de la experiencia que ya traíamos con talleres de creación era necesario en este espacio de ocho meses jugar, sentir la música del arpa, violín, guitarra, la lectura en voz alta de poesía en varias lenguas para identificar cadencia, tonalidad, musicalidad, sentir el viento, el sonido del agua, las risas que despertaban los ejercicios del juego de la palabra, los sentidos, el teatro *tseltal*, la emotividad de los recuerdos individuales, colectivos. Por otro lado, el tener configurado un mapa curricular compartido con los tres facilitadores, poetas experimentados, con amplia trayectoria en publicación, lectura, traducción de su obra, conocedores de la escena poética ayudo a que el grupo perdiera el temor a la lectura en voz alta, participación y experimentación de su palabra. Mostraron amplio compromiso los facilitadores al buscar bibliografía especializada que clarificó los temas a los jóvenes con ejemplos y actividades donde identificaron estructuras poéticas en español y en lenguas originarias (*náhuatl*, *seri*, *maya*, *raramuri*, *quiche*, *tseltal*, *tsotsil*, *zoque*).

Esta experiencia formativa también incluyo presentaciones de poesía de los diplomantes en lo que denominamos Primer Encuentro Intercultural de Poesía dentro del marco de la Feria San Marcos de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, apoyados por Socorro Trejo Sirvent, varios de los participantes del diplomado también formaban parte de la compañía de teatro *tseltal* de la

Universidad Intercultural de Chiapas, de tal manera que se presentaron conjuntamente en casas de cultura, escuelas, museos y el Congreso del Estado.

Aprovechando la estancia del poeta maya *Cocom Pech* organizamos la presentación del libro “los secretos del abuelo”, *muk’ult’an in nool*, en la Universidad Intercultural de Chiapas, esta actividad tuvo dos finalidades por un lado crear mayor interés al grupo del diplomado sobre la obra de *Cocom Pech*, conocer más anécdotas en relación a la creación del libro y la vida del autor; por otro compartir con el resto de los alumnos de la universidad la poesía maya, ya que no es de conocimiento público.

Este tipo de experiencias es por demás enriquecedora en varios sentidos permite en poco tiempo tener un conocimiento básico sobre poesía universal, mexicana, en lenguas originarias, identificar elementos de estilística, experimentar, jugar con la palabra desde las dos lenguas que la mayoría de diplomantes poseía. Los conocimientos de *Cocom Pech* en este sentido son muy valiosos, su larga trayectoria creativa, el tener por maestro a Ramón Iván Suarez Caamal, le daba un entendimiento con los problemas comunes al crear en una lengua y trasladarla a otra, él nos ayudó mucho en ir reflexionando y trabajando lo que denominamos temática en embrión pensar desde nuestras lenguas originarias las figuras y estructuras poéticas, neologismos, sigue siendo hasta la fecha una discusión inconclusa para la poesía indígena.

Referencias de Consulta

- Beristaín Helena (2008). Diccionario de Retórica y Poética. Edit. Porrúa. México.
- Flores Malva (1994), Chiapas voces particulares, poesía narrativa y teatro (siglos XIX, XX).
- López Jiménez José Alfredo. (2010). Estructura, actuación y multimodalidad en la Narrativa personal oral (lo’il a’yej) De la comunidad tsotsil De Romerillo, Chamula, Chiapas. Tesis de Maestría en lingüística Indoeuropea. México, D.F. agosto 2010.
- León Portilla Miguel. Reimpresión (2006). Quince poetas del mundo náhuatl. Edit. Diana. México, D.F.

- Mark Pitts. Con la colaboración de Lynn Matson. (2008). Libro 1. Escribir con Glifos Mayas Nombres, lugares y oraciones simples Una introducción no técnica a los glifos mayas. © 2008 **The Aid and Education Project, Inc. / El Proyecto de Ayuda y Educación.**
- Montemayor Carlos, (1996). Compilador. Colección de letras mayas contemporáneas Chiapas. The Rockefeller Foundation, INI.
- Rivadeneira Ariel (2002), Así se escribe un buen poema. Los secretos mecanismos del poema y las claves del oficio desde el proceso creativo hasta el poemario, Grafein Ediciones, España.
- Walter. J. Ong (2001). Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra. FCE. México D.F.

El contexto socioeconómico de la regulación legal del derecho a la educación. Necesidad de un cambio de perspectiva (2015-2019)

Eric Eduardo Palma

La caracterización de la sociedad chilena, como una sociedad de derechos es una cuestión que a mi juicio no tiene posibilidad de sustentarse cabalmente. Lamentablemente, ni la actividad política que se traduce básicamente en la actividad del Parlamento y los partidos políticos, ni la actividad judicial, ni tampoco la actividad formativa que se expresa en las Facultades de Derecho, podría caracterizarse como actividades que tienen por fin, propósito o por meta el construir en la sociedad chilena una sociedad de derechos. La ley y las sentencias no se entienden como contribución a la cultura de los derechos humanos. Prima en este sentido una perspectiva casuística, es decir, un énfasis en la generación y la aplicación, respectivamente, de una regla concreta sin atender a su impacto en las creencias y concepciones acerca del Derecho.

Lamentablemente nuestra cultura jurídica, la cultura jurídica nacional, entendiendo por cultura el conjunto de las creencias, concepciones, valores y de las actitudes de las personas que operan en un medio dado, en este caso, el medio jurídico, el mundo del derecho, no está centrada en la difusión, la promoción, ni en la protección de los derechos humanos. Los operadores jurídicos, expresados en dos grandes actores, por una parte, aquellos que definen lo que es el derecho como el Poder Judicial y Parlamento, y por la otra, aquellos que definen lo que debe entenderse por derecho, estoy pensando básicamente en las escuelas de derecho y en los abogados que se forman en esas escuelas, no están concentrados sino en lo que podemos denominar un legalismo formal. En definitiva, los operadores del derecho entienden que su tarea consiste en aplicar las leyes y no en transformar a la sociedad chilena en una sociedad de derechos.

No se trata, por cierto, de afirmaciones antojadizas. El artículo 522 del Código Orgánico de Tribunales dispone: “En la audiencia indicada, después que el postulante preste juramento de desempeñar leal y honradamente la profesión, el presidente del tribunal, de viva voz, lo declarará legalmente investido del título de abogado”. No existe la más mínima mención al Estado de Derecho, a la constitución, la democracia o los derechos

humanos. Tampoco a los valores propios de la profesión. El código de ética del colegio de abogados vigente, sólo se refiere en una ocasión al Estado de Derecho (“Artículo 2º. Cuidado de las instituciones. Las actuaciones del abogado deben promover, y en caso alguno afectar, la confianza y el respeto por la profesión, la correcta y eficaz administración de justicia, y la vigencia del estado de derecho”).

La mayoría de las regulaciones legales le hacen un flaco favor en general a los derechos, hay unas comprensiones muy limitadas, esto tiene una explicación histórica. Para poder vivir en una sociedad de derechos, esto es en una sociedad en que las personas entienden que están dotadas de derechos, se requiere una suerte de comprensión en el seno de la sociedad del alcance de esos derechos. Nadie puede llamarse a error y creer que estamos en una situación óptima, y que lo único que nos queda ahora es exigir esos derechos.

La historia constitucional chilena, desde 1833 a la fecha, muestra que las regulaciones constitucionales y legales derivadas de ellas, consagran una visión restrictiva de los derechos civiles, políticos, así como los derechos sociales, económicos y culturales. Los derechos están bajo permanente sospecha de parte del constituyente y del legislador. Quizás el fenómeno se explique porque ni el poder constituyente ni el poder legislativo se caracterizan por representar cabalmente a la sociedad chilena en su conjunto. Monopolios y exclusiones han implicado una masa electoral reducida y derechamente excluida hasta principios de la década de 1970. Luego de la dictadura y del restablecimiento de la democracia, el derecho de sufragio y a participar políticamente no se ha traducido en participaciones masivas: las campañas de desprestigio de la política y de los políticos han minado el espíritu de participación.

¿En qué medida esta cultura afecta la vigencia del derecho a la educación? ¿Los derechos se consagran en abstracto, pero, cuanto influye su contexto de aplicación en su alcance y eficacia? ¿El debate sobre el carácter de bien de consumo o de derecho del mismo, se relaciona con la historia de los derechos en la sociedad chilena?

El gran problema del derecho a la educación es que está regulado de manera tal en el ordenamiento jurídico interno, en el plano legal, que no expresa a cabalidad el contenido y el alcance del derecho. Por otra parte ha ocurrido que las aproximaciones que tenemos al derecho, la mayoría de las veces son equívocas, erróneas: son el resultado del contexto en el que estamos instalados.

Lo que pretendo hacer en este ensayo es situar la reflexión sobre el alcance del derecho a la educación, es decir vincular norma y sociedad, porque los derechos no se ejercen en abstracto y esto es importante tenerlo presente. Los derechos se ejercen en situaciones concretas y esas situaciones concretas vienen determinadas por el poder que está circulando en el medio social.

El poder en la sociedad chilena en el día de hoy no está radicado en la gran mayoría de la población, el 95 % de la población nacional carece de auténtico poder, en el sentido de la capacidad de definir el rumbo que ha de dar a la sociedad en la que vive. Hay un monopolio del poder que es ejercido en función de intereses que poco tienen que ver con la satisfacción cabal de los derechos. Y es en este contexto social que nosotros entendemos el derecho a la educación y el ejercicio al derecho a la educación, entonces el primer elemento que voy a procurar describir y abordar tiene que ver con el contexto sociopolítico y económico en el que damos el debate. Porque dicho contexto influye en lo que legislamos y venimos entendiendo por derecho a la educación.

El contexto es de cuestionamiento del modelo mercantil de educación superior. Me voy a concentrar, principalmente, en el derecho a la educación en la educación superior. No estamos en presencia de un sistema universitario que esté concebido de una manera humanitaria integral, sino que está concebido en un sentido mercantilista, y lo que estamos viviendo hoy día es un debilitamiento del modelo mercantilista de educación superior. Y es en ese contexto que algunas personas creen que se puede ejercer cabalmente el derecho a la educación, y eso explica algunos de los problemas conceptuales que tenemos y algunos de los problemas valóricos que tenemos. Esta es la primera cuestión que me gustaría hacer notar.

La segunda temática que espero tratar, es que el derecho a la educación, tal como se vive en la cotidianeidad en la sociedad chilena, se acerca más a la vivencia que entrega lo que denominé “legalismo formalista”, lo que implica que los operadores del derecho tienden a concebir el derecho a la educación desde una óptica legalista y no desde la óptica del derecho internacional de los derechos humanos, lo cual tiene enormes consecuencias.

Y la tercera cuestión que me gustaría abordar es instalarnos en lo que yo denomino una visión optimista acerca del futuro, que tiene que ver con trazar una línea para hacer un balance acerca del impacto que están teniendo los movimientos sociales en la transformación de esta aproximación lega-

lista formalista del derecho a la educación, y la búsqueda de una vivencia del derecho a la educación desde la óptica del derecho internacional de los derechos humanos. Entonces el objetivo de este trabajo es abordar estos tres elementos, en primer lugar el contexto sociopolítico económico en el cual se da hoy día el derecho a la educación superior. Tema que me parece clave. En segundo lugar, contestar qué implica esta visión legalista formalista para el derecho a la educación, y en tercer lugar, qué podemos esperar en relación con el devenir inmediato, con lo futuro.

Paso entonces a abordar, en primer lugar, el contexto socioeconómico político y también yo diría cultural, para ello voy a hacer una distinción entre lo que denomino la visión humanista y la visión economicista de la actividad universitaria.

La reflexión sobre la universidad en el siglo XXI se inserta dentro de dos grandes fenómenos que han ocurrido en las cuatro últimas décadas, el fenómeno de la conformación de la sociedad de la información, que en términos concretos se traduce para nosotros en el ingreso de las TICS al aula universitaria, y por otro lado el fenómeno de la globalización. Estos dos grandes fenómenos socioeconómicos que han significado también fenómenos políticos y culturales, implican para el caso chileno una cuestión de enorme relevancia. Voy a referirme en particular al caso de las universidades estatales chilenas creadas en la década de 1980. Estas universidades nacen insertas en un modelo mercantilista de educación superior, y este dato sobre su origen es clave, porque muchas personas creen que la universidad estatal actual (2015), nacida en la década de 1980, es la universidad estatal tradicional, esto es, la Universidad de Chile replicada a escala a lo largo del país y no es así. Ni siquiera la Universidad de Chile es la universidad estatal tradicional, la universidad republicana, la universidad que tenía absolutamente claro cuál era su contribución decisiva al desarrollo del país, al desarrollo de la república en toda su máxima acepción.

Las universidades estatales son universidades mercantilizadas, son universidades que se desenvuelven en una lógica mercantil. Por lo tanto, las características de la actividad universitaria son claramente manifestación de esto que llamamos la visión mercantilista de la educación superior. Entonces pasan cosas tan dramáticas como éstas, que una universidad estatal no se diferencia mucho de una universidad privada, pero eso no es responsabilidad de la universidad estatal, es responsabilidad de un gobierno que en un año determinado, 1981, decidió implementar un modelo universitario bajo

la lógica de la educación como bien de consumo y decidió crear el mercado universitario y el negocio universitario, y decidió preparar a los cuadros directivos de las universidades estatales y privadas, para desenvolverse en el contexto de la industria universitaria.

Y aquello tiene enorme relevancia, porque cuando el día de hoy nosotros iniciamos “el desmantelamiento de la concepción mercantilista de la educación superior”, hay algunos que utilizan la universidad estatal para validar la mantención de una reglas del juego que lo único que hacen es favorecer el modelo mercantilista.

No habrá a mi juicio, ninguna modificación sustantiva de la actividad universitaria chilena si no existe un gobierno que esté dispuesto a revisar el modelo mercantilista de educación superior. Y avanzar a lo que se denomina en la literatura el modelo humanista integral de universidad.

La gratuidad en la educación superior, que está contemplada en el derecho internacional de los derechos humanos, la progresividad en el alcance de la gratuidad de la educación superior, es una de las dimensiones del derecho a la educación superior.

La discusión actual sobre el alcance de la gratuidad en la educación superior, es una discusión que se da en un contexto de un sistema educacional de educación superior mercantilizado, por lo tanto, si esa gratuidad va a permitir o no los efectos que se esperan del acceso a la educación superior como derecho, no va a depender de las características de la gratuidad. Va a depender de si el gobierno de turno, tiene o no la decisión política de dejar una vez por todas a la vera de la historia el modelo mercantilista de educación superior. Y esto es bien importante que lo entiendan, porque aun cuando alcanzáramos la gratuidad en todo el sistema universitario chileno, eso no es garantía de que vamos a vivir a cabalidad el derecho a la educación superior tal como se comprende en la literatura, tal como se comprende en la normativa jurídica internacional de los derechos humanos, porque si yo ejerzo el derecho a la gratuidad de la educación superior en un contexto de universidad mercantilizada, eso no es garantía de que yo vaya a tener un adecuado ejercicio del derecho a la educación.

Voy a dar simplemente una señal, una pista para que vean cuál es el alcance de lo que estoy diciendo, si yo no modifico el modelo de relaciones laborales que existe al interior de la universidad, aun cuando tengamos gratuidad no tendremos un ejercicio a cabalidad del derecho a la educación ¿Por qué? porque el modelo de relaciones laborales es mercantilista y ese

modelo indica que la universidad funciona como el espacio de la máxima flexibilidad laboral, no hay otra actividad económica que cuente con esta “garantía”. Y es una actividad económica que mueve billones de pesos, por eso se habla de la industria y del negocio universitario, es una de las actividades económicas más rentables.

Esta actividad económica funciona con flexibilidad laboral absoluta, qué quiere decir esto, que la universidad estatal, igual que la privada, porque la universidad estatal está mercantilizada, no ve ninguna dificultad en que su planta académica se conforme con un profesor de jornada completa y 25 profesores a honorarios con jornada de 12 horas. No sé si esto significa algo familiar para ustedes. En la Universidad de Chile es también una realidad, hay Facultades en que parte importante de su profesorado es a honorario y cuya carga horaria depende de si tiene o no estudiantes, y por lo tanto, tenemos profesores que un semestre tienen clases y otros no. Como hay una concepción mercantilista de la relación laboral al interior de la universidad, evidentemente no hay espacio para que yo le pueda garantizar al profesor su desarrollo académico, porque de lo que se trata en la perspectiva mercantil es que esté en la universidad no para que tenga desarrollo académico, de lo que se trata es que esté en la universidad para que me preste un servicio: “yo lo necesito a usted 12 horas para que me dé unas clases”.

Vamos a tener gratuidad, la gratuidad va a estar en todo el sistema, pero, no vamos a tener transformación de las relaciones laborales al interior de la universidad. Vamos a tener gratuidad pero no vamos a tener garantizado que las universidades, por el sólo hecho de ser tales, estoy pensando fundamentalmente en las universidades estatales, tengan garantizado accesos a recursos que les permitan investigar y que la investigación se traslade a las cátedras. La única investigación de calidad es aquella que implica que el trabajo de investigación que está realizando el profesor se traslade a las cátedras, se vivencie después en la cátedra. No hay académico de excelencia si no es al mismo tiempo un académico investigador, pero nuestros académicos no investigan, porque tienen 12 horas de trabajo y están a honorario, por lo tanto vienen a la universidad y tienen que compatibilizar la universidad con otras tareas y eso se entiende que es normal, porque estamos insertos en un modelo mercantilizado.

Entonces no es indiferente el contexto en el que se pretende ejercer un derecho, el contexto socioeconómico, el modo en cómo se distribuye el poder en una sociedad, es decisivo para determinar el alcance de los derechos en la cotidianidad.

Otro elemento de suma importancia en la mercantilización de la universidad implica que el estudiante observa su actividad universitaria y a su profesor, en un contexto de prestación de servicios. Entonces lo que ha hecho es incorporar un conjunto de prácticas en las que la universidad y el profesor son simplemente personas que le prestan un servicio, y eso ha generado una dinámica relación profesor-estudiante que en las universidades privadas es particularmente difícil y compleja, porque el estudiante se concibe como alguien que tiene derecho a las notas, por ejemplo, como alguien que tiene derecho a la matrícula, por ejemplo, y alguien concibió, porque esto es coherente, el sistema mercantilista es coherente por eso es que funciona, alguien concibió, que todos estos temas de universidad tienen que ser tratados en el Servicio Nacional del Consumidor. Entonces donde están los estudiantes universitarios reclamando por educación de calidad, en el Servicio Nacional del Consumidor, en el Sernac, ahí es donde vemos los problemas que suscita la actividad universitaria y uno dice por qué está ahí, si ahí están quienes realizan actividades económicas, quienes prestan servicios asociados a un contrato que tiene ciertas características, qué hacemos ahí las universidades, qué hacen los estudiantes recurriendo al Sernac.

En materia, por ejemplo, de recurso de protección, ustedes saben que el derecho a la educación no está protegido por el recurso de protección, pero los abogados fueron tan inteligentes que inventaron otra cosa, que todo esto que yo estoy hablando se traduce en propiedades, tú tienes propiedad de la matrícula, de las notas, etc. Y como eso sí está protegido, entonces se hace toda una “ficción jurídica” que inventaron los abogados y los tribunales la aceptaron, para proteger el derecho a la educación.

Cuando se ha planteado a aquellos que tienen el poder para definir cómo es la educación, que mejor nos dejemos de esta “farsa jurídica” y pasemos derechamente a regular el recurso de protección para el derecho a la educación, la respuesta hasta ahora ha sido absolutamente negativa: no están dispuestos a reconocer que el derecho a la educación esté protegido por una acción constitucional de protección de derechos como es el recurso de protección, no están dispuestos a esto, pero si están dispuestos a que los temas se ventilen en el Servicio Nacional del Consumidor.

Esta visión mercantilista que asume que la educación es un bien de consumo, ha generado un conjunto de dinámicas en la relación que se da entre la institución y el profesor, el profesor y el estudiante, los profesores entre sí, los profesores y su familia, que no ha sido modificado hasta ahora.

Hay un cuestionamiento político a esta visión mercantilista. Los estudiantes y los movimientos sociales, han puesto en tela de juicio la legitimidad de la visión mercantilista en la educación superior, pero esa crítica y esa pérdida de legitimidad de la idea de la educación como bien de consumo y no como derecho, no ha generado todavía las transformaciones culturales que vamos a requerir para que el ejercicio del derecho a la educación se dé en un contexto de una sociedad de derechos. Si ese fenómeno no ocurre, cosas como la gratuidad no van a tener mucha importancia desde el punto de vista de la transformación cultural que necesitamos.

Este debate sobre la gratuidad a mi juicio está mal planteado porque sigue dándose en el contexto de una sociedad que ha aceptado mercantilizar a la educación superior. Yo digo sociedad pero en realidad tengo que ser más preciso con los términos, es la prensa, los medios de comunicación social los que se han encargado de reeditar una y otra vez esta idea de que es legítima la concepción mercantilista de la educación superior. Lo que ha hecho el movimiento social es poner en tela de juicio esta visión que está sostenida por la prensa.

El gran desafío del tiempo presente es hacer que todas las reformas que están teniendo lugar en el Parlamento y que pasan por el Tribunal Constitucional, impliquen un cambio cultural. Nosotros tenemos que lograr como sociedad civil movilizadora en función de esto, que se produzca una transformación del modelo mercantilista de educación superior y pasemos a un modelo integral humanista de educación superior, si no logramos eso, los avances que vamos a lograr siempre van a estar muy limitados en sus alcances.

De tal manera que lo hay aquí de fondo, y yo tengo la impresión de que parte del movimiento estudiantil lo entiende claramente, es qué vamos a hacer con la universidad estatal mercantilizada ¿La vamos a revisar en profundidad, o nos vamos a contentar con hacer algunos pequeños ajustes? ¿Sólo vamos a pedir la gratuidad en todo el sistema de educación superior, o vamos a llamar a la sociedad chilena que haga una reflexión profunda, serena, sobre cuál es el tipo de universidad que requiere, cuál es la universidad que necesita el país para el siglo XXI?

La universidad humanista integral inserta en una sociedad que asume que la sociedad de la información está aquí, que la globalización también, entiende que ambos fenómenos son una oportunidad para la construcción de una sociedad de derechos, son una oportunidad para la igualdad, para el avance de la democracia, para el avance de la tolerancia, para la inclu-

sión social, para el empoderamiento de la sociedad, de tal manera que las decisiones políticas reflejen efectivamente los intereses de la mayoría de la sociedad. Para las universidades integrales humanistas la globalización y la sociedad de la información son oportunidades de alcanzar la justicia social, son un momento histórico decisivo, porque las decisiones que se toman en el contexto de la sociedad de la información y de las TICS son decisiones de alcance mundial.

Lo que pasa en el sistema chileno, termina repercutiendo en todas aquellas sociedades que miraron el modelo chileno como el modelo de educación superior más óptimo. América Latina en ese sentido ha seguido a Chile con mucho entusiasmo e interés. Las universidades privadas se fundan por montones en nuestros países vecinos. Lo que está pasando en Chile, por lo tanto, que es un cuestionamiento del modelo mercantilista, tiene impacto mundial y entonces esta globalización cooperativa significa que la universidad recupera lo que fue la tarea central que le dio la gran mayoría de la población de Latinoamérica a partir de la Reforma de Córdova de principios del siglo XX: ser una universidad al servicio de la democratización de la sociedad, una universidad al servicio de la justicia social, una universidad al servicio de las minorías. Evidentemente en un modelo mercantilista de la educación superior eso es imposible de alcanzar, sólo es posible de alcanzar en un modelo humanista integral. Y en esto las universidades estatales son claves, porque son las únicas que están en condiciones de responder a esta demanda por una universidad que contribuye a la justicia social, que contribuye a la democratización de la sociedad y que contribuye a la construcción de la cultura de los derechos humanos.

En esta misión la universidad estatal no puede ser sustituida por las universidades privadas, porque la mayoría de las universidades privadas están concebidas en la cultura que vivimos hoy día, la cultura inaugurada el año 1981. Surgieron en dicho año bajo una lógica mercantilista y han crecido al amparo de esta lógica, por lo tanto es muy difícil que ellas puedan dar este paso.

Eso implica que no basta con reformas, que es lo que se está promoviendo, reformas que fortalecen el derecho a la educación, porque si ese derecho a la educación no se ejerce en un contexto económico, político y sociocultural que es coherente con el derecho, entonces será finalmente muy escaso el impacto y el efecto que esa reforma pueda tener. Por ejemplo, si alcanzamos la gratuidad del sistema de educación superior en Chile pero no reformamos el modelo mercantilista en el que estamos instalados, la gratuidad no

será una contribución para que vivamos el derecho a la educación como derecho, así de simple.

Por ejemplo, viéndolo en términos muy concretos, otra dimensión muy trascendente es la libertad de investigación y la libertad de cátedra. En una lógica mercantilista no hay posibilidad alguna de ejercer esa libertad de investigación y libertad de cátedra, porque si yo soy un profesor que trabajo a honorarios, que tengo asignadas 12 horas y que la mantención de mi curso depende o no de si tengo estudiantes, difícilmente yo como académico voy a poder hacer alguna contribución en materia de investigación que tenga que ver con mi propio desarrollo como académico y mi propia concepción sobre cuáles debieran ser mis deberes como investigador, simplemente, porque a nadie le interesa que investigue y a nadie le interesa que desarrolle mi línea de investigación. Se dirá:

- * Autoridad: La verdad es que su línea de investigación profesor importa a tres o cuatro personas que quieren inscribirse en su curso
- * Profesor: Sí, disculpe, pero mi propósito en la universidad no es ser un prestador de servicios, yo no estoy aquí contratado para asegurar que la universidad va a tener cuatro alumnos que se inscriben, yo estoy aquí contratado para asegurar que el conocimiento avance, esa es mi tarea como profesor y esa es la tarea de la universidad y si esta línea de investigación que yo desarrollo hoy día no tiene ningún efecto práctico, que se traduzca en que cuatro personas quieran inscribirse en mi curso, esa no es mi responsabilidad, porque el Estado debe asegurarme a mí como profesor y como investigador el desarrollo de esa línea de investigación porque ella es una contribución en sí misma al conocimiento.

Esto implica salirnos de la lógica mercantil e instalarnos en la lógica integral. Cuántas discusiones hay sobre si vamos a fortalecer o no las facultades de filosofía, de humanidades, cuántas universidades estatales están dispuestas a poner la mayor parte de sus recursos en función de la filosofía y las humanidades, la historia, pocas, porque la filosofía no reditúa ningún ingreso, los filósofos son personas que divagan, que se ocupan de cosas tan etéreas, los artistas igual, es más, la mayoría de los artistas no logran llevar una vida decente porque lo suyo no tiene impacto en el mercado, no sé si entienden, el que nos mantengamos en una lógica mercantilista, no revisemos como sociedad ese modelo, va a significar que todas las reformas que hagamos en materia de derecho van a tener siempre como muralla el modelo en el que desenvolvemos nuestras relaciones cotidianas.

Entonces en ese sentido, creo que el gran desafío del tiempo presente es avanzar hacia la sustitución del modelo mercantilista por un modelo de universidad integral. El modelo de universidad integral significa entre otras cosas, por ejemplo, que aquella universidad que se define como pedagógica, en el sentido de que lo único de lo que se hace cargo es de la docencia y que no tiene responsabilidad alguna en investigación, en extensión, es un modelo que debe desaparecer. Eso empobrece la visión de universidad y yo no veo razón alguna porque la sociedad chilena, que logró prestigio internacional desde el punto de vista de su sistema universitario, precisamente porque era auténtica universidad, esto es de investigación, de extensión y de docencia, puede permitirse el lujo de perder ese patrimonio cultural y permitir que se llame universidad a una entidad que tiene como único propósito hacer docencia. Modifiquemos la ley y que se transformen en institutos profesionales, así de simple, porque de lo contrario lo que estamos haciendo es perder un capital cultural, una tradición cultural que sólo provocó beneficios a la sociedad chilena. Yo no puedo identificar a nadie que diga que el modelo de universidad chilena que teníamos hasta el año 1981 dañó a la sociedad chilena, y sí podría identificar a muchos que sostienen que el modelo de universidad que inauguramos en 1981, evaluado el 2015, sí ha provocado daño a la sociedad chilena.

Y es así de claro, el balance histórico ya estamos en condiciones de hacerlo y esto es bien importante ¿Por qué no se podía masificar desde la universidad tradicional? porque había que pasar el gasto fiscal a gasto privado, porque la gran meta era Estado no con déficit sino que Estado con superávit fiscal, un Estado que incluso puede ahorrar, pero, ¿Cómo puede ahorrar el Estado? porque el gasto principal se lo van a llevar los privados. Y cómo vamos a hacer eso, si la gente está acostumbrada a no pagar, generemos un modelo, el de las universidades privadas para que el gasto se lo lleven fundamentalmente los privados y podamos retirar al Estado del gasto fiscal. Eso es lo que hicieron.

La masificación, que es la gran virtud del sistema, a partir del año 1981 se hizo sobre la base del sacrificio de las familias y sobre la base del gasto privado en educación y retirando al Estado, bajo la lógica de que el gasto fiscal es un atentado a la economía de libre mercado. Si no revisamos eso, si no revisamos la historia de la masificación, en términos de cuáles son los valores socioeconómicos que están detrás, aún que hagamos reformas, no será posible tener una sociedad en la que se viva el derecho a la educación en su integridad.

Las nuevas leyes de educación superior, dictadas con ocasión del movimiento social por la educación, tanto la que regula el sistema en su conjunto como la que norma el sistema estatal de educación superior, pueden ser un punto de partida para definir el modelo de universidad.

En efecto, la Ley 21.091 de mayo de 2018 (general del sistema de educación superior) reconoce la existencia del derecho a la educación y la concibe en vinculación con los intereses generales de la sociedad. Plantea que el sistema se inspira en el “respeto y promoción de los derechos humanos”, así como en el “compromiso cívico”. Por su parte la ley 21094 de junio de 2018 (Ley de Universidades Estatales) se refiere expresamente a la contribución de la universidad al desarrollo de la democracia, la solidaridad, los pueblos originarios y el medio ambiente.

Referencias de Consulta

- Bascuñán, A (1963) Cinco ensayos para una teoría de la Universidad Latinoamericana, Editorial Andrés Bello. Chile
- Bartolomé, A, Garré, (2013), “Interrogantes educativos desde la sociedad del conocimiento”, en revista *Aloma* 2013 | 31 (1) | pp. 73-81.
- Elgueta, María Francisca (2003) Los desafíos de cambio ante la sociedad del conocimiento para la universidad. En *Foro Educacional*, núm. 4, 2003. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago de Chile
- Escudero, Juan Manuel (2001), “La educación y la sociedad de la información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario”, pp. 31-60, en Blázquez, Florentino (coord.) *Sociedad de la Información y Educación*, 2001, Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Mérida, España.
- Lemaitre, M. J. (2017). Aseguramiento de la calidad. Una política y sus circunstancias. En A. Bernasconi. *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 295-344). Santiago: Ediciones UC.
- MINEDUC. Ministerio de Educación. (2015). Análisis de indicadores educativos de Chile y la OCDE en el contexto de la reforma educacional. Santiago: Serie Evidencias. Centro de estudios MINEDUC.

- Orellana Calderón, V. (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en educación superior: una mirada al Chile del mañana. En M. Jiménez, y F. Lagos Rojas, Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes (pp. 79-140). Santiago: Aequalis, Foro de educación superior. Universidad San Sebastián.
- Palma, Eric Eduardo (2005). Responsabilidad del Estado con la universidad pública en la disyuntiva de la globalización. *Revista Anales, Quinta época* (2), 195-220. Facultad de Derecho, Universidad de Chile.
- Palma, Eric Eduardo (2014). En defensa de la educación pública, del derecho a la educación y la legalidad universitaria . Santiago : Facultad de Derecho, Universidad de Chile. LOM impresiones.
- Palma, Eric Eduardo, Santos Antonia (2015), “Derechos económicos, sociales y culturales como límites a las políticas públicas: el caso del derecho a la educación en Chile”, *Revista Derecho del Estado* n.º 34, enero-junio de 2015, pp. 237-254.
- Palma, Eric Eduardo (2016), “De la negación del derecho a la concepción del derecho a la educación como pluriderecho: una concepción garantista”, en *Conhecimento, iconografia e ensino do direito*, volumen 2, María Francisca Elgueta Rosas, Eric Palma Gonzalez, Isabella Cristina Lunelli (Organizadores), *Coleção Imagens da Justiça Pesquisa e Práticas Inovadoras no Ensino Jurídico Contemporâneo*, Coordinadora: Thais Luzia Colaço, Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil, e-book, Editoração: Casa Leiria, pp. 363-402.
- Pérez, M (2004) Aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina: ¿vamos por el camino correcto? *Revista Calidad en la Educación Superior*, 21, 2004, pp. 271-285. Consejo Superior de Educación, Chile
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2004). Expansión de la educación superior en Chile. Hacia un enfoque de la equidad y la calidad. Chile: Ministerio de Educación
- Rodríguez, R (2018). Dos décadas del proceso de Bolonia. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, vol. 23, núm. 76, pp. 7-14.
- Torres, R y Zenteno, M (2011) *El sistema de educación superior: una mirada desde las instituciones y sus características*. En De la Jara, M y Lagos F. Nueva Geografía de la educación superior y los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias. Ediciones Universidad San Sebastián. Santiago de Chile.

- Sistema de Información de educación superior (SIES). (2014). Panorama de la educación superior en Chile 2014. Santiago: Mineduc.
- Scharager, J. y Aravena, T. (2010) Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior: un estudio exploratorio. En *Calidad en la Educación*. Consejo Nacional de Educación, n.º 32, pp. 15-42.
- UNESCO (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Ediciones UNESCO [versión en línea en http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf]

¿Cuánto conocemos de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) de nuestro país?

Transitando desde una visión personal hacia un colectivo reflexivo

Yanett Leiva Gutiérrez

Introducción

La promulgación en Chile de la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009), busca resguardar fundamentalmente el derecho a la educación como un proceso permanente de aprendizaje a lo largo de la vida de las personas (art. 2). Lo anterior, cobra mayor sentido cuando volcamos nuestra mirada en la EPJA, cuyo propósito es garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (art.24), entregando un espacio de oportunidades para quienes deseen comenzar o continuar sus estudios, que por distintas razones no han podido finalizar en el sistema tradicional.

Considerando este marco regulatorio y la responsabilidad que nace desde las aulas universitarias, se plantea el desarrollo de este trabajo que tiene como propósito entregar una revisión general de la EPJA en el contexto actual, enunciando aspectos relevantes de su estructura, currículum asociado y una reflexión crítica respecto de la valoración que le damos en la educación chilena; y de esta manera, aportar a través de esta sistematización de información con una herramienta de apoyo para la formación inicial docente (FID), que sea el punto de partida para el desarrollo de futuras investigaciones conjuntas, ya sea con nuestros estudiantes o colegas.

En ese sentido, se organiza el contenido de este documento en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, se presenta una descripción de la EPJA, el marco regulatorio que la rige, el Rol de quienes la coordinan, las modalidades y quienes la imparten. En la segunda parte, se dará a conocer cómo se estructura el Currículum de la EPJA, y para ello, revisaremos el documento oficial del currículum (Marco Curricular) para este nivel, los planes y programas de estudio.

Finalmente, se dejará un espacio en esta última sección para exponer una reflexión crítica a partir de la integración de la EPJA, tanto en el discurso como en el desarrollo del currículum de la Formación Inicial Docente.

Igualdad y Equidad en educación: Una mirada crítica situada desde la EPJA

Hablar de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas, nos invita a reflexionar y cuestionarnos si las políticas públicas relacionadas con la igualdad y equidad en educación, están orientadas a mejorar la educación chilena en todas sus modalidades y niveles; o bien están focalizadas sólo hacia el Sistema regular de educación. El cuestionamiento anterior, emerge como en muchas otras situaciones de desigualdad de las que he sido testigo, cuando al visitar algunos establecimientos que imparte la EPJA, me he encontrado con una realidad que evidencia limitaciones no sólo en infraestructura, sino también en recursos de apoyo a la implementación del currículum y carencia de profesionales de la educación. Si bien, son entidades ejecutoras que participan de una licitación pública para adjudicarse las diferentes “ofertas educativas” (Educación para Personas Jóvenes y Adultas, s.f.), no necesariamente asegura que dispongan de recursos suficientes para atender la diversidad de estudiantes que conforman sus aulas, por lo que sería interesante conocer a futuro la asignación de recursos que se entregan a través de estas licitaciones, para comprender cuáles son las variables que realmente inciden en las condiciones de funcionamiento de una entidad que imparte la EPJA.

Tabla 1. Satisfacción de los Docentes y Estudiantes con la EPJA

Respecto a la satisfacción general el establecimiento educacional, el 79,5% de los estudiantes se considera satisfecho, el 13,5% ni satisfecho ni insatisfecho y el 7% se considera insatisfecho.

	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho
Horario de las clases	6,4%	11,4%	82,1%
Las clases que realizan los profesores	5,3%	13,6%	81,1%
Trato de los profesores	5,6%	13,7%	80,7%
Actividades que realizan los profesores para poner notas	5,2%	14,6%	80,3%
Estrategias que usan los profesores para enseñar	6,1%	14,3%	79,7%
Cantidad de asignaturas	6,0%	14,5%	79,4%
Exigencia de los profesores	6,5%	16,1%	77,4%
Exigencia de las materias	6,5%	16,3%	77,2%
Ubicación del establecimiento	7,4%	15,9%	76,7%
Cercanía y acompañamiento de los profesores	7,2%	19,1%	73,6%
Utilidad de las materias para el desarrollo personal	7,3%	19,6%	73,1%
Utilidad de las materias para el desarrollo laboral	8,7%	18,5%	72,8%
Relación entre compañeros	9,4%	22,9%	67,7%
Normas de disciplina y sanciones	10,8%	22,2%	67,0%
Infraestructura	11,9%	23,5%	64,6%
Beneficios que entregan	14,3%	25,8%	59,9%
Equipamiento del establecimiento	15,3%	27,6%	57,1%
Materiales que hay en el establecimiento	17,8%	28,0%	54,2%

Fuente: (MINEDUC, 2016)

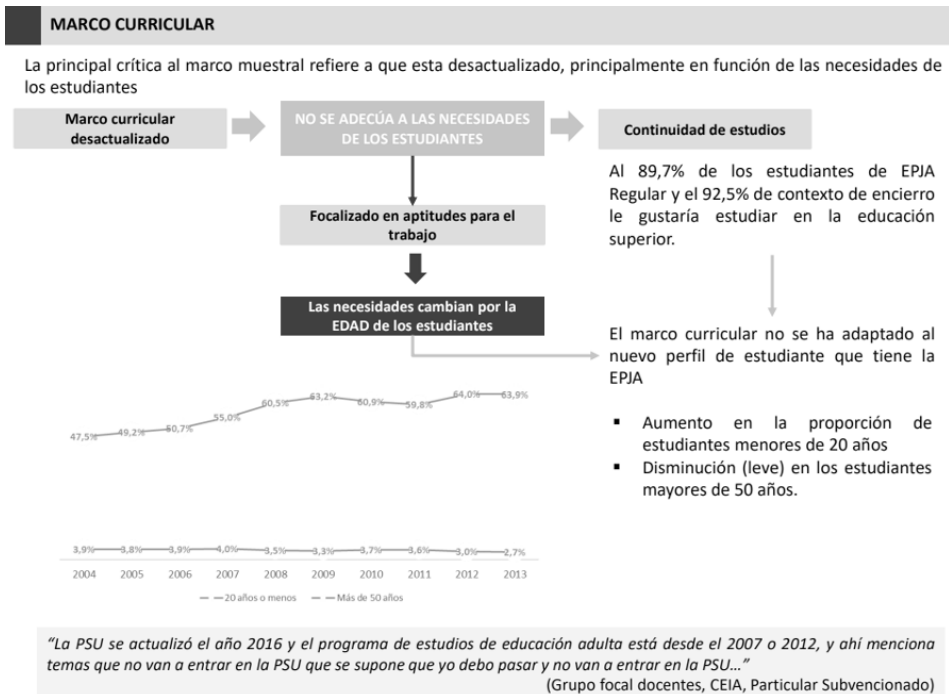
Al desagregar esta evaluación en distintos aspectos, es posible dar cuenta que:

- * El aspecto con mayor satisfacción es el horario de clases.
- * Los aspectos con mayor insatisfacción son **los materiales, el equipamiento y la infraestructura.**

Cabe destacar, la preocupación que han demostrado organizaciones no gubernamentales (ONG) para trabajar con este nivel educativo, con el propósito de contribuir a mejorar condiciones de vida a través de la educación. Para el caso de la educación para personas en contexto de encierro, por ejemplo; las ONG u otras entidades que funcionan como Centros educativos al interior de los Centros de Internación Provisoria (C.I.P) y de Régimen Cerrado (C.R.C.), centran su quehacer en atender las necesidades educacionales de jóvenes privados de libertad, y que se articula con la ley 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente, en la que se debe considerar la internación de régimen cerrado con programas de reinserción social, y dar plena garantía de la continuidad de sus estudios básicos, medios y especializados, incluyendo su reinserción escolar, en el caso de haber desertado del sistema escolar formal, y la participación en actividades de carácter socioeducativo, de formación, de preparación para la vida laboral y de desarrollo personal (Artículo 17); como asimismo, lo declarado en el artículo 51 de la misma, en el que se garantiza el derecho a educación que tienen los jóvenes privados de libertad, en concordancia con lo dispuesto en la Ley General de Educación 20.370.

Este panorama pareciera ser prometedor y coherente con los discursos de igualdad y equidad en educación, que he oído en muchas oportunidades este último tiempo. Sin embargo, no puedo evitar sentir impotencia y preguntarme: ¿De qué igualdad podemos hablar?, si tenemos colegas y estudiantes de la EPJA, que encuentran barreras en el propio sistema, las que impiden el desarrollo de un ambiente propicio para el aprendizaje, partiendo desde las aulas y mobiliario que están muy por debajo de lo ideal para trabajar con nuestros estudiantes. Sin mencionar en profundidad lo que ocurre con el currículum vigente que será un tema a desarrollar más adelante, el cual se rige con un Marco Curricular vigente desde el año 2004, con algunos ajustes en el año 2009, y con planes y programas que requieren imperiosamente de una actualización.

Tabla 2. Características Marco Curricular EPJA



Fuente: (MINEDUC, 2016)

Hoy en día nos encontramos con slogan y frases conmovedoras, que promueven la equidad e igualdad en educación, y por sobre todo la promulgación de leyes centradas supuestamente en buscar la justicia social, que por más de 30 años estamos esperando al menos un mínimo acercamiento. Sin embargo, se agudiza aún más nuestra decepción al ver que el foco de los gobiernos está en cumplir hitos, pero se olvidan que los cambios deben partir desde las bases, con cambios en la distribución equitativa que permita a las familias acceder a mejores condiciones, no sólo desde el aspecto económico, sino también el acceso a oportunidades en educación en todos sus niveles.

Nuestro país, es un claro ejemplo de que la justicia e igualdad de oportunidades se mantiene sólo en el discurso político; ya que, habiendo retornado la democracia a nuestro país, el modelo económico imperante desarrollado durante la dictadura militar de Augusto Pinochet ha perdurado hasta nuestros días, y se aleja absolutamente de los principios de justicia y de igualdad de oportunidades que deberían regir en un país en democracia.

No es desconocido para ninguno de quienes vivimos en tiempos de dictadura e incluso posterior a ella, que la educación se regía bajo el principio de subsidiariedad en que la aplicación de una política educativa, se ajustaba plenamente a las estrategias de reforma educativa orientadas al mercado, que comprendían principalmente: la expansión de las instituciones educativas privadas vía financiamiento público, la introducción de mecanismos de competencia (por matrícula, por recursos, por premios) entre las escuelas financiadas con recursos públicos, el uso de mecanismos de subvención tipo vouchers; el cobro de aranceles a las familias y la ampliación de las posibilidades de las familias de elegir la escuela de sus hijos (Torres 2001; Almonacid 2001; Bellei 2007).

El privilegio de lo privado por sobre el ámbito público, en lo relativo al derecho a la educación se valida desde la Constitución Política vigente en Chile desde el año 1980, en su inciso 10, ya que se evidencia la clara intención de agudizar las desigualdades, cuando se plantea que : *“La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de las personas en las distintas etapas de su vida, sin resguardar explícitamente la Educación Pública, y que por derecho es una educación que debe ser atendida obligatoriamente por el Estado.*

En la misma línea, nos encontramos con una carencia y falta de preocupación por resguardar la educación para personas jóvenes y adultas (EPJA), considerando que todas las personas tenemos el derecho a la educación a lo largo de la vida.

Es tal la segregación y discriminación, que endosa a **“los padres”** el deber de educar cuando plantea que *“Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de ese derecho (...), y ¿qué ocurre con aquellos jóvenes que han transitado toda su vida en Centros del SENAME?, que terminan delinquirando, y el círculo de la vida los hace retornar a los Centros de Internación Provisoria (C.I.P) y de Régimen Cerrado (C.R.C.), con la única opción de educación que existe a través de los CEIA, que suma y sigue, funcionan con recursos limitados, y que la mayor riqueza para mejorar las condiciones de vida de los y las estudiantes, viene del afecto y dedicación de los docentes y funcionarios de estos establecimientos. Entonces cabe preguntarnos, ¿no es el Estado quien debe proteger el derecho a la Educación?, y no necesariamente endosar la responsabilidad de la educación absolutamente en los padres, que en muchos casos están ausentes.*

La tremenda desigualdad en educación de la que he sido testigo, cuando

a través de Leyes como la LOCE hoy LGE, y la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 que determina el fin del lucro, un nuevo sistema de admisión y la gratuidad progresiva, entre otras; han sido leyes con las que se esperaba abrir puertas y lograr que los estudiantes más vulnerables de nuestro país accedan a una educación de calidad. Sin embargo, sigue manteniendo la aplicación de instrumentos estandarizados de evaluación que determinan parte del futuro de nuestros niños y niñas.

Esta ambigüedad presente en el Sistema Escolar Chileno, afecta no sólo al proyecto de vida de estudiantes que visualizan el cierre de su ciclo escolar como un túnel que al final tiene dos salidas: Una salida exitosa porque es lo que se espera socialmente, a través de resultados de una Prueba de Selección Universitaria (PSU), con un alto puntaje que permita acceder a una universidad; y, por otro lado, el fracaso social cuando los resultados PSU no son lo que se espera.

Estas condicionantes sociales y carencias económicas para acceder a una educación superior, no es precisamente el mejor escenario con el que se encuentran los jóvenes al egresar de la enseñanza media en el Sistema Regular, y peor aún aquellas personas jóvenes o adultas que desean una oportunidad para acceder a la educación superior. Estas razones, y una realidad educacional maquiavélica, incidió significativamente en la gran lucha de estudiantes secundarios de Chile en el año 2006; que paralizaron a un aproximado de 400 establecimientos en el país, logrando poner la educación como prioridad permanente en la agenda política, sentando las bases para que dos años después se aprobara la Ley General de Educación (LEG), en la que se suponía se aseguraría una educación pública, gratuita y de calidad, que hasta el día de hoy es causa de manifestaciones cada año desde los distintos actores de la educación, por la inconformidad social en su implementación.

Seguimos formando parte de un Sistema que como lo dije anteriormente, quiere a través del Derecho, encaminarse hacia una justicia social con reformas que sólo agudizan las diferencias. Leyes que buscan instalar la educación inclusiva en el sistema educacional en todos sus niveles, pero con profesores que no siempre tienen las herramientas para trabajar la diversidad en el aula; y no es un tema de voluntad, es una problemática cultural, porque desde las bases en la formación inicial docente (FID), no fue tema y nunca antes fue tan importante fortalecer competencias pedagógicas inclusivas en los profesores en formación de educación básica o media, para trabajar aulas con estudiantes con Necesidades Educativas Es-

peciales (NEE) Permanentes o Transitorias, y mucho menos preparar a los futuros profesionales para trabajar en la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA); ya que sería suficiente revisar el currículum de una carrera de pedagogía, para darnos cuenta que es un tema que no está tan presente en el discurso de la academia; y que no hace mucho tiempo se plantea la necesidad de abrir espacios de prácticas e incorporar a través de algunas asignaturas el currículum de la EPJA.

Si nos situamos en un proceso de resignificación de los espacios educativos, la revaloración del rol que tiene la educación pública, y que el Estado cumpla su rol garante del Derecho a la Educación, sería el escenario ideal para que la EPJA, pueda cumplir efectivamente con su propósito fundamental de asegurar el derecho de todas las personas a una educación de calidad, en el contexto de un aprendizaje a lo largo de la vida, que se aseguren los espacios para acoger a ese 70% de los estudiantes que son menores de 20 años y que han sido excluidos del sistema.

Descripción General de la EPJA

Rol y Estructura

La EPJA, acoge a una gran diversidad de personas (jóvenes y adultos, personas en contextos de encierro, conscriptos, personas mayores que no saben leer y escribir) en modalidad regular (CEIAs, Terceras Jornadas), modalidad flexible y Plan de Alfabetización. Su existencia se remonta desde la década de los 80", pasando por cambios que la han llevado hasta lo que conocemos hoy, una educación estructurada en dos modalidades; **Modalidad Regular y Flexible**, con un enfoque centrado en una educación a lo largo de la vida, y que se desarrolla en el marco de un Programa a cargo de la Coordinación Nacional de EPJA, que depende de la División de Educación General de la Subsecretaría de Educación, y que tiene como función fundamental coordinar las modalidades de estudio disponibles para quienes deseen comenzar, continuar, validar, reconocer y/o certificar estudios básicos o medios, bajo la regulación del Ministerio de Educación (Collado, 2015)

A través de las distintas líneas de acción de la Coordinación de la EPJA, se busca ampliar la cobertura y la calidad del servicio educativo para la atención de la población que se encuentra desescolarizada y que requiere completar su trayectoria educativa, desde los niveles de educación básica

y media, hasta completar los doce años de escolaridad obligatoria (Educación para Personas Jóvenes y Adultas, s.f.), que se complementa con un proceso para la Validación de estudios, de aquellas personas mayores de edad que se encuentran fuera del sistema escolar regular, y que deseen certificar educación básica y/o media, incluyendo a chilenos y chilenas que residen en el extranjero.

La estructura de funcionamiento de la EPJA como se menciona anteriormente, depende de una coordinación central, para responder a las demandas derivadas de las distintas modalidades en las que se imparte, y que presento a continuación:

La primera de ellas, corresponde a la **Modalidad Regular de Educación de Adultos** que está dirigida a las personas jóvenes y adultas que desean iniciar o completar sus estudios, sean estos de Enseñanza Básica, Media Humanístico-Científica o Técnico-Profesional, con requisitos de edad para ingreso en la Enseñanza Básica y Educación Media. En el caso de la Enseñanza Básica, deben tener como mínimo 15 años y para ingresar a Educación Media se requiere como mínimo 17 años, cumplidos, a más tardar, al 30 de junio del año lectivo al que la persona desea incorporarse. Estos requisitos pueden ser levantados por el director del establecimiento en casos excepcionales, no excediendo del porcentaje máximo de matrícula total para estos casos en el establecimiento que corresponde a un 20%. (Educación para Personas Jóvenes y Adultas, s.f.).

Esta modalidad, es impartida por establecimientos educacionales tales como; los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA), que funcionan normalmente durante tres jornadas; las Terceras Jornadas (TJ) de escuelas y liceos que durante el día atienden a niños y jóvenes. Asimismo, aquellos establecimientos educacionales que atienden personal militar en las mismas unidades militares, y centros educativos ubicados al interior de recintos penitenciarios que atienden a personas privadas de libertad. Cualquiera sea el tipo de establecimiento, estos deben contar con reconocimiento oficial otorgado por la respectiva Secretaría Regional Ministerial de Educación, y cumplir con una serie de requisitos definidos por normativa.

En cuanto a la **Educación en contexto de encierro**, en el marco del proceso de reforma que inició la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, se crearon componentes de trabajos específicos para atender a los diversos sectores poblacionales que concurren a las diversas alternativas que ofrece la modalidad. Tratándose de los estableci-

mientos educacionales en contextos de encierro, se implementó *Educación para la Libertad*, una propuesta pedagógica destinada a contribuir al mejoramiento de la calidad y pertinencia de sus procesos pedagógicos. Uno de los elementos centrales de esta propuesta fue la invitación extendida a los docentes y profesionales de Gendarmería, y luego a los de SENAME, ligados a la reinserción para que participaran en Microcentros.

La segunda modalidad reconocida en la categorización de la EPJA, corresponde a la **Modalidad Flexible de Nivelación de Estudios**, (Educación para Personas Jóvenes y Adultas, s.f.), cuyo objetivo es entregar la oportunidad para que personas jóvenes y adultas sin escolaridad o con escolaridad incompleta, puedan avanzar en sus niveles educativos a través de un programa educacional que se adapta a sus disponibilidades de tiempo, permitiendo que las personas que tengan como edad mínima 18 años, puedan completar su educación básica y educación media.

El carácter flexible y semi-presencial de esta modalidad de estudio, se caracteriza porque:

- * Ofrece diversos horarios, frecuencia y duración de las clases, adaptándose a las necesidades y condiciones de vida de sus participantes;
- * Utiliza estrategias pedagógicas que consideran los conocimientos previos y ritmos de aprendizaje de los participantes, facilitando su reincorporación al sistema educativo;
- * El servicio educativo se ofrece en lugares cercanos al domicilio o al trabajo de las y los estudiantes, facilitando su concurrencia a clases.

De acuerdo a lo establecido, el servicio educativo se ejecuta dentro de un año escolar regular, entre los meses de marzo y julio, y puede ser realizado por diversas entidades ejecutoras -organismos públicos o privados- a partir de licitación pública realizada anualmente en cada región del país y que cumplan con requisitos que están normados en la Ley General de Educación y en el Decreto Supremo (Ed.) N° 211 de 2009. El reconocimiento de estas entidades ejecutoras, figuran en un **Registro Regional de Libre Entrada (RLE)** del Ministerio de Educación, y el servicio educativo que estas entidades prestan, son cancelados de acuerdo a los resultados obtenidos en las exámenes. Es decir, las entidades ejecutoras reciben un pago por los módulos que cada estudiante aprobó, existiendo la posibilidad durante 3 oportunidades a lo largo del año, para que pueden presentarse los estudiantes que reprueban algún sector de aprendizaje. En este marco, se

establece en el artículo 25 del Decreto Nro. 211/09, que el valor que se paga por cada módulo aprobado es diferente en Enseñanza Básica y Media. Para el caso de la Enseñanza Básica, el valor por módulo asciende a \$28.729 pesos y para la Educación Media es de \$34.479. Sin embargo, no se considera para esta modalidad el pago de una subvención educacional por asistencia media del estudiante.

Frente a esta educación de mercado cabe preguntarse: ¿dónde se asegura la calidad?, si estas condiciones de pago pueden llevar a corromper el sistema, y aprobar módulos como una forma segura de obtener recursos del Estado. Por lo tanto, siguen emergiendo desde esta revisión, temas de investigación en las que se visibilicen estos procesos.

Hacia una caracterización del Currículum vigente

Las modalidades vigentes al año 2019 en las que se imparte la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (Modalidad Regular y Modalidad Flexible), están reguladas por una serie de normativas relacionadas con los planes de estudio, programas, sistema de evaluación y requisitos de ingreso.

A. Modalidad Regular

Para la Modalidad Regular, se han establecido las siguientes normas:

- * Marco Curricular: Decreto Supremo de Educación N° 257/09
- * Decretos Exentos de Educación:
 - N° 584/07. Establece una estructura única que considera tres niveles educacionales.
 - N° 999/09
 - N° 1000/09
 - N° 2169/07
- * Orientaciones para la inclusión de las personas LGBTI en el sistema educativo chileno.

B. Modalidad Flexible

La Modalidad Flexible, se rige bajo las siguientes normativas:

- * Decreto Supremo de Educación N° 211 del 2009, que modifica al Decreto Supremo de Educación N° 131 del 2003.
- * DECRETO N°332: Determina edades mínimas para el ingreso a la modalidad especial o diferencial, modalidad de educación de adultos y de adecuaciones de aceleración curricular.
- * Orientaciones para la inclusión de las personas LGBTI en el sistema educativo chileno

A. Currículum de la Modalidad Regular EPJA

A.1 Marco Curricular

El currículum de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas se resguarda inicialmente a través del Decreto Supremo de Educación N° 239/04, en el que se establecen los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), que fue derogado con el Decreto Supremo de Educación N° 257/09, que define un nuevo Marco Curricular con los OF y CMO para la Educación de Adultos, a través de un documento oficial que queda a disposición de todos los establecimientos educacionales que lo imparten. En este mismo contexto, el Artículo 2 del nuevo Decreto (Ministerio de Educación, 2009), define los **niveles de Educación de Adultos** de la siguiente manera:

En la Educación Básica:

- * Primer Nivel: 1° a 4° año de Educación Básica regular;
- * Segundo Nivel: 5° y 6° año de Educación Básica regular; y
- * Tercer Nivel: 7° y 8° año de Educación Básica regular.

En la Educación Media Humanístico-Científica:

- * Primer Nivel: 1° y 2° año de Educación Media regular; y
- * Segundo Nivel: 3° y 4° año de Educación Media regular.

En la Educación Media Técnico-Profesional:

- * Primer Nivel: 1° y 2° año de Educación Media regular;
- * Segundo Nivel: 3° año de Educación Media regular; y
- * Tercer Nivel: 4° año de Educación Media regular.

A.2 Planes y programas de estudio en la Modalidad Regular

De acuerdo a lo establecido en el Artículo 4º del DSE N° 257/09, los nuevos planes y programas de estudio elaborados a partir de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios definidos en el Marco Curricular, se aplicarán a contar del inicio del año escolar 2010.

Planes y Programas de estudio para Educación Básica:

Planes para Educación Básica

Los Planes de estudio para la **Formación General en la Educación Básica**, se definen mediante el Decreto Exento de Educación N° 584/07, en cual se establece una estructura única que considera tres niveles educacionales:

- * El primer nivel considera sólo los subsectores de Lengua Castellana y Comunicación y Educación Matemática, con aprendizajes equivalentes a los correspondientes a los subsectores que deben alcanzarse entre el 1º y 4º año de Educación Básica regular y una carga horaria mínima de 10 horas de clases a la semana y 360 horas anuales.
- * El segundo nivel comprende los aprendizajes equivalentes al 5º y 6º año de Educación Básica regular, con una carga horaria mínima de 16 clases semanales y 576 horas anuales.
- * El tercer nivel aborda los aprendizajes equivalentes a 7º y 8º año de la Educación Básica regular, y también considera 16 horas de clases a la semana y un total de 576 horas anuales.

En los dos últimos niveles se incorporan los subsectores de Ciencias Naturales y Estudios Sociales. Optativamente, tanto para el establecimiento como para el alumno, se agrega el ámbito de Formación en Oficios.

Los Planes y Programas de estudio de la **Formación en Oficios para la Educación Básica de Adultos**, aprobados en el Artículo 1 del Decreto Exento N°999/09 (Ministerio de Educación, 2009) consideran una duración de seis horas a la semana, para los niveles 2 y 3 correspondientes a los cursos de 5º a 8º año básico.

Programas de estudio para Educación Básica

Los programas de estudio para la Educación Básica en la Modalidad Regular de la EPJA, han sido diseñados considerando dos áreas de formación: la primera, corresponde a la Formación General y la segunda, a la Formación en Oficios, que se organiza de la siguiente manera:

Formación General:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Educación Básica Niveles 1, 2 y 3 | – Lengua Castellana y Comunicación. |
| Educación Básica Niveles 1, 2 y 3 | – Matemática |
| Educación Básica Niveles 2 y 3 | – Estudios Sociales |
| Educación Básica Niveles 2 y 3 | – Ciencias Naturales |

Formación en Oficios en Educación Básica:

Los Programas de Formación en Oficios para la Educación Básica de Adultos, aprobados en el Artículo 1 del DE N°999/09 (Ministerio de Educación, 2009) para los Niveles 2 y/o 3, son los siguientes:

- Asistente de Adulto mayor y Autovalente
- Ayudante de Cocina
- Ayudante de Mecánico
- Ayudante de Panadería
- Ayudante de Repostería y Pastelería
- Barman
- Garzón
- Instalador/a Eléctrico en baja tensión hasta 200 V
- Instalador/a Sanitario
- Jardinero
- Motosierrista Forestal
- Mucama
- Mueblista
- Soldador/a al Arco
- Vacunador/a de Peces de Cultivo

Planes y Programas de estudio para Educación Media:

Planes para Educación Media

En el caso de la **Educación Media**, los planes de estudio definidos a través del Decreto Exento de Educación N° 1000/09, consideran una estructura temporal distinta, según la modalidad educativa:

En la **Educación Media Humanístico-Científica** se establecen dos niveles:

- * El primero, equivalente al 1° y 2° año de Educación Media regular,
- * El segundo, a 3° y 4° año de Educación Media regular.

Tabla 3: Plan de Estudio para Educación Media-EPJA

Niveles	Formación General					Formación Instrumental	Formación Diferenciada	TOTAL Horas Semanales
	Lengua Castellana y Comunicación	Educación Matemática	Estudios Sociales	Ciencias Naturales	Inglés			
Nivel 1 1° y 2° Medio	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	(2 hrs.)	24 hrs.
Nivel 2 3° y 4° Medio	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	(2 hrs.)	24 hrs.

Fuente: (Mineduc, 2019)

La **Educación Media Técnico-Profesional** se organiza en tres niveles:

- * Nivel 1: Considera los aprendizajes equivalentes a la Formación General de 1° y 2° año de Educación Media regular y da inicio a la Formación Diferenciada Técnico-Profesional;
- * Nivel 2: Incluye los aprendizajes equivalentes a la Formación General de 3er año de Educación Media regular y continúa la Formación Diferenciada Técnico-Profesional, y
- * Nivel 3: Aborda los aprendizajes equivalentes a la Formación General de 4° año de Educación Media regular y completa la Formación Diferenciada Técnico-Profesional.

Tabla 4: Plan de Estudio para Educación Media Técnico Profesional-EPJA

Niveles	Formación General					Formación Instrumental	Formación Diferenciada	TOTAL Horas Semanales
	Lengua Castellana y Comunicación	Educación Matemática	Estudios Sociales	Ciencias Naturales	Inglés			
Nivel 1 1º y 2º Medio	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	4 hrs.	-	4 hrs.	24 hrs.
Nivel 2 3º y 4º Medio	3 hrs.	3 hrs.	-	-	2 hrs.	4 hrs.	12 hrs	24 hrs.
Nivel 3 4º Medio	2 hrs.	2 hrs.	4 hrs.			4 hrs.	12 hrs	24 hrs.

Fuente: (Mineduc, 2019)

Programas de estudio para Educación Media Modalidad Regular

Los programas de estudio para Enseñanza Media definidos en el D.E. N° 1000/09, se diseñan considerando por un lado Programas para Educación Media en las áreas de Formación General y Formación Diferenciada, Programas para Educación Media H-C y TP en el área de Formación Instrumental; y finalmente, los Programas para la Educación Media Técnico Profesional, que comprenden la Formación General y Diferenciada.

La estructura mencionada anteriormente, se organiza de la siguiente manera:

Tabla 6: Programas de Estudio para Educación Media Regular-EPJA

Programas de Estudio para la Educación Media de Adultos	Subsectores
Programas de Formación General	Lengua Castellana y Comunicación Educación Matemática Estudios Sociales Ciencias Naturales Idioma Extranjero: Inglés

Programas de Formación Instrumental	Convivencia Social Consumo y Calidad de Vida Inserción Laboral Tecnologías de la Información y de las Telecomunicaciones
Programa de Formación Diferenciada Humanístico-Científica	Filosofía Inglés Comunicativo Educación Física
Programas de Formación Diferenciada Técnico-Profesional	Acuicultura Agropecuaria Atención de Adultos Mayores Construcciones Metálicas Elaboración Industrial de Alimentos Electrónica Electricidad Forestal Instalaciones Sanitarias Mecánica Automotriz Metalmecánico Mecánica Industrial Productos de la Madera Servicios de Alimentación Colectiva Servicios Hoteleros Telecomunicaciones

Fuente: (Mineduc, 2019)

A.3 Evaluación y Promoción Escolar para Educación Básica y Media de Adultos

El Decreto Exento de Educación N° 2169, de 2007, aprueba el reglamento de evaluación y promoción escolar para Educación Básica y Media de Adultos, configurándose como la normativa que concibe la evaluación “*como un instrumento pedagógico que permita constatar progresos y dificultades que ocurren durante el proceso de aprendizaje de los alumnos, y permite tomar las decisiones correspondientes para mejorar su calidad, asegurando el acceso a los OF-CMO establecidos en el marco curricular*”. (Ministerio de Educación, 2007).

Lo anterior, se establece para que las Direcciones de los distintos establecimientos (Artículo 2º), previo análisis del Consejo de Profesores, definan un Reglamento de Evaluación sobre la base de las disposiciones que entrega el decreto, considerando requisitos de promoción para los distintos

planes de modalidad regular EPJA e incorporando normas específicas para la Práctica profesional en la modalidad Técnico Profesional.

En todos los casos de la modalidad regular, el Reglamento de Evaluación debe ser comunicado oportunamente a estudiantes, padres y apoderados cuando proceda, una vez matriculados. En esta misma línea, se deberá enviar una copia del documento al Departamento Provincial de Educación correspondiente, quien tiene atribuciones según se establece en el decreto, para formular observaciones si lo estima necesario.

B. Currículum para Modalidad Flexible

Marco general del Currículum para la Modalidad Flexible

El Decreto Supremo de Educación N° 211 del 2009, que modifica al Decreto Supremo de Educación N° 131 del 2003, aprueba el **Programa Especial de Nivelación de Estudios** para Educación Básica y Media para Adultos sin escolaridad o con escolaridad básica y media, con el propósito de contribuir al desarrollo de sus competencias personales, sociales y culturales, a través de un plan y programas flexibles especiales formales no regulares de estudios (Art. 1).

Por lo anterior, el Plan de estudio formal no regular del Programa Flexible Especial de Nivelación Básica y Media para Adultos, según lo establecido en el Artículo 3 del decreto indicado más arriba, deberá contemplar los siguientes Sectores de Aprendizaje:

Tabla 5: Sectores de Aprendizaje Plan de estudio programa flexible especial-EPJA

Educación Básica	Educación Media
Comunicación y Lenguaje	Lengua Castellana y Comunicación
Cálculo y Representación del Espacio	Inglés
Ciencias Integradas	Matemática
	Ciencias Sociales
	Ciencias Naturales
	Filosofía y Psicología

Fuente: (Mineduc, 2019)

Planes y Programas Flexibles Especiales Formales No Regulares de Estudio

Plan de estudio para Educación Básica

El Plan de estudio para **Educación Básica**, se estructura en tres niveles educativos, en los cuales se debe trabajar los tres sectores de aprendizaje especificados en la tabla anterior, que son organizados a través de Módulos por nivel, en los cuales se establecen objetivos y contenidos que cada estudiante debiera alcanzar (Art. 3). Lo anterior, se representa en la siguiente tabla:

Tabla 6: Plan de estudio para Educación Básica-EPJA

Sector de Aprendizaje	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Lenguaje y Comunicación	MOD1: CL 1 BAS MOD2: CL 1 BAS	MOD1: CL2 BAS	MOD1: CL3 BAS
Cálculo y Representación del Espacio	MOD1: CR 1 BAS MOD2: CR 1 BAS	MOD1: CR2 BAS	MOD1: CR3 BAS
Ciencias Integradas	MOD1: CI1 BAS MOD2: CI1 BAS	MOD1: CI2 BAS	MOD1: CI3 BAS

Fuente: (Mineduc, 2019)

Plan de estudio para Educación Media

El Plan de estudio para **Educación Media**, se estructura en dos ciclos educativos, en los cuales se trabajan los cinco o seis sectores de aprendizaje constituidos en Módulos por ciclo, centrados en objetivos y contenidos que el estudiante deberá alcanzar en cada ciclo educativo, descritos en el Artículo N° 4 del D.S.E N° 211/09, según la organización que se sintetiza en la siguiente tabla.

Tabla 7: Plan de estudio para Educación Básica-EPJA

Sector de Aprendizaje	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO
Lengua Castellana y Comunicación	MOD: LCC 1 MED	MOD: LCC 2 MED
Inglés	MOD: IN 1 MED	MOD: IN 2 MED
Matemática	MOD: M 1 MED	MOD: M 2 MED
Ciencias Sociales	MOD: CS 1 MED	MOD: CS 2 MED
Ciencias Naturales		MOD: FP 2 MED

Fuente: (Mineduc, 2019)

Evaluación y Promoción Escolar para Modalidad Flexible.

El Decreto Supremo de Educación N° 211 del 2009, incorporar en sus disposiciones quienes tienen a su cargo la Evaluación y Promoción Escolar para esta modalidad. Cabe señalar, que el plan y programas flexibles son abordados por entidades ejecutoras –públicas o privadas–, que forman parte del Registro de Libre Entrada para prestar un Servicio Educativo de ingreso, examinación y certificación de las personas que opten por la Modalidad Flexible. Dicho servicio debe ser realizado para cada sector de aprendizaje del plan que señala el artículo tercero del decreto respectivo, y debe considerar actividades presenciales y de autoaprendizaje, las que podrán adquirir la forma de tutorías, talleres, trabajos de investigación, educación a distancia y otros similares (Artículo 7).

Reflexiones Finales

Mirando el vaso medio lleno

Es complejo identificar aspectos positivos de un Sistema, que en lo particular me parece que muchas veces se torna macabro. Sin embargo, quise dejar un espacio durante el desarrollo de este documento a información objetiva que deriva de acciones ministeriales que supone un fortalecimiento, y no sólo desde mis reflexiones críticas de cómo ha sido abordada la Educación para Personas Jóvenes y Adultas en nuestro país.

Objetivamente, nos encontramos con líneas de acción orientadas a visibilizar la EPJA, pero dista mucho de lo que realmente se necesita en una realidad subyacente. Lo evidente, es que datos estadísticos, arrojan un grupo objetivo de personas que deben ser atendidas para cubrir sus necesidades manifiestas en el ámbito educativo, y para ello se proponen proyectos de mejoramiento en infraestructura y recursos, en capacitaciones a docentes de la EPJA, y en la propuesta de Bases Curriculares como un nuevo documento oficial del Currículum que la rijan.

Estos antecedentes, quizás nos llevan a *mirar el vaso medio lleno*, pero es imposible no preocuparse cuando estamos tratando de poner con camisa de fuerza, una estructura curricular que no se ajusta a una realidad educacional que tiene entre sus aulas; personas con una marcada brecha generacional,

con aprendizajes previos muy diferentes que conducen a salas de clases multinivel, que se dan en contexto de libertad y de encierro; y que las motivaciones pueden ser radicalmente distintas.

Sin mencionar la sobrecarga laboral y emocional, que podría significar para el docente que ejerce en la EPJA cuando debe responder a requerimientos curriculares estandarizados que el Sistema le exige.

Este trabajo, siendo mayoritariamente desarrollado a partir de una mirada personal, también se incorporan elementos de marco general establecidos para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Chile, por lo que se invita a formar parte de un colectivo necesario para reflexionar sobre el rol de la EPJA y su valoración en la sociedad chilena.

Referencias

- Collado, V. A. (2015). Situación y Desafíos post 2015 de la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile en el marco de las metas del programa mundial de la Educación para Todos. *Educación para Adultos y Procesos Formativos*, 2. Obtenido de Educación de Adultos y Procesos Formativos: <http://educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-2/21-situacion-y-desafios-post-2015-de-la-educacion-de-jovenes-y-adultos-en-chile-en-el-marco-de-las-metas-del-programa-mundial-de-la-educacion-para-todos?start=1>
- Educación para Personas Jóvenes y Adultas. (s.f.). *¿A quiénes está dirigida?* Obtenido de Educación para Personas Jóvenes y Adultas: <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/a-quien-esta-dirigida/>
- Educación para Personas Jóvenes y Adultas. (s.f.). *¿Quiénes la imparten?* Obtenido de Educación para Personas Jóvenes y Adultas: <https://epja.mineduc.cl/modalidad-flexible/informacion-instituciones-flex/quienes-la-imparten/>
- MINEDUC. (2012 de septiembre de 2009). *Ley General de Educación*. Obtenido de Leychile: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- MINEDUC. (Noviembre de 2016). *ESTUDIO DE CARACTERIZACIÓN, PERCEPCIÓN Y EXPECTATIVAS DE LA EPJA*. Obtenido de <http://epja.mineduc.cl>: http://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/11/EPJA_Presentaci%C3%B3n-Resultados-21-11.pdf

- Mineduc. (2019). <https://epja.mineduc.cl/>. Obtenido de <https://epja.mineduc.cl/>: <https://epja.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación. (24 de Diciembre de 2007). *Decreto 2169 Exento*. Obtenido de Ley Chile: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=267838>
- Ministerio de Educación. (19 de Agosto de 2009). *Decreto 257*. Obtenido de Ley Chile: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005224>
- Ministerio de Educación. (27 de Agosto de 2009). *Decreto 999*. Obtenido de Educación para Personas Jóvenes y Adultas: <http://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/04/Decreto-999.pdf>
- SUPEREDUC. (julio de 2016). *Denuncias*. Obtenido de SUPEREDUC: http://denuncias.supereduc.cl/cuestionario1/seguridad_en_escuela.html#

Experiencias Educativas en Contextos de Interculturalidad, se publicó en formato de libro digital en el portal institucional de la Universidad de la Serena y el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa en abril de 2020. El maquetado, diseño de portada y contraportada estuvo a cargo de Luis Antonio Domínguez Coutiño.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE INTERCULTURALIDAD

Jaime Montes Miranda
Victor del Carmen Avendaño Porras
Coordinadores



Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa



EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE LA SERENA