

 CPU-e, Revista de Investigación Educativa

Número 30  
(enero-junio, 2020)



Universidad Veracruzana

**Universidad Veracruzana**

Rectora: Dra. Sara Ladrón de Guevara

Secretaria académica: Dra. María Magdalena Hernández Alarcón

**Instituto de Investigaciones en Educación**

Directora: Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez

Secretario: Dr. Gunther Dietz

**Comité editorial**

Dr. Edgar Javier González Gaudiano

Dra. Gloria Elena Cruz

Dra. Ana Lucía Maldonado González

**Comité editorial externo**

Dra. Teresa Aguado Odina, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Lic. Patricia Garrido Villegas, Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Eva María González Barea, Universidad de Murcia (España)

Dra. Mariela Jiménez Vázquez, Universidad Autónoma de Tlaxcala

Dr. Alejandro Martínez Canales, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Noreste

**Equipo editorial**

Directora: Raquel Aparicio

Editor: Eliel L. Sangabriel

Asistente: Sandra Nallely Mora Cuin

ISSN 18705308

Instituto de Investigaciones en Educación

Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México

Correo electrónico: [cpu@uv.mx](mailto:cpu@uv.mx)

Tel. 52 (228) 8193967, ext. 13865

*CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, es una publicación de investigación y desarrollo, de aparición semestral, editada en una plataforma electrónica para consulta exclusiva a través de internet, de acceso gratuito y libre impresión. Es editada por la Universidad Veracruzana a través del Instituto de Investigaciones en Educación, con el objetivo de difundir resultados y avances significativos de investigaciones realizadas en el extenso campo de la educación. Sitio electrónico: [cpue.uv.mx](http://cpue.uv.mx)

*CPU-e, Revista de investigación Educativa*, así como todos sus contenidos, están bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

## Contenidos

	Páginas
<b>Editorial</b>	
Revistas de investigación educativa: entre la productividad académica y la cambiante realidad social <i>Raquel Aparicio Cid</i>	
<b>Investigación</b>	
El Servicio Profesional Docente: Percepción de las condiciones laborales en educación básica en tres entidades de México The Professional Teaching Service : Perception of the Working Conditions of Basic Education Teachers in three States of Mexico <i>Claudia Alaniz Hernández</i>	8-33
Educación ambiental en la escuela primaria: Una experiencia de aprendizaje socioambiental situado Environmental Education in the Elementary School: A Situated and Meaningful Learning Experience <i>Elizabeth Castro-Salcido y Tlacaelel Rivera-Núñez</i>	34-59
Acceso a la justicia y formación de intérpretes en lenguas indígenas. Una propuesta de cooperación triangular con enfoque decolonial Access to Justice and Training of Interpreters in Indigenous Languages. A Proposal for Triangular Cooperation with a Decolonial Approach <i>Christiane Stallaert, Cristina Victoria Kleinert y Carmen Núñez-Borja</i>	60-83
Dimensión afectiva en la educación: relatos escolares en una región intercultural The Affective Dimension in Education: School Stories in an Intercultural Region <i>Iván de Jesús Espinosa Torres y Leticia Pons Bonals</i>	84-107
Las competencias para la investigación: los estudiantes y sus procesos de titulación en dos universidades públicas con enfoque intercultural Competences for Student Research: The Case of two Public Universities with an Intercultural Approach <i>José Bastiani Gómez y María Minerva López García</i>	108-128

Práctica

Aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza de la Bibliotecología: innovaciones pedagógicas en y fuera de las aulas Project-based Learning within Librarianship Teaching: Pedagogical Innovations in and outside Classrooms <i>María Cecilia Corda, Marcela Karina Coria y María Celeste Medina</i>	129-143
---	---------

Reseñas

Alternativas desde la investigación en educación ambiental frente a la crisis planetaria <i>Elba A. Castro Rosales</i>	144-147
Traducción, microgénesis y oralidad <i>Héctor Libreros Cortez</i>	148-151

## Editorial

# Revistas de investigación educativa: entre la productividad académica y la cambiante realidad social

Raquel Aparicio Cid<sup>a</sup>

Las revistas científicas son un medio estratégico para la difusión del conocimiento generado en el campo de la investigación educativa. En tal condición, la pregunta por la pertinencia es una guía certera sobre la intencionalidad, la efectividad y, sobre todo, la utilidad social de las revistas científicas nacionales de investigación educativa (RIE). Este ejercicio reflexivo obliga, al mismo tiempo, a mantener una atención permanente hacia el contexto propio del trabajo editorial, al que se suman los retos y desafíos que un contexto de constante cambio impone a las publicaciones científicas.<sup>1</sup> Dichos retos se suscitan desde el ámbito interno hasta el global, configurando un escenario que obliga a avivar el espíritu de *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* y de las RIE en general:

1. El desafío permanente es la autopreservación y el mejoramiento en la calidad de las publicaciones. Los esfuerzos de las revistas están enfocados en mantener los estándares, atendiendo las condiciones necesarias para el ingreso y mantenimiento en índices y bases de datos reconocidos, así como en vigilar la calidad de los contenidos y de los procesos de evaluación.
2. A escala nacional, las políticas públicas de apoyo al quehacer científico en las dinámicas de las RIE imponen un reto mayor, particularmente debido a: a) la demanda de producción y publicación hacia los investigadores como indicador de productividad –Sistema Nacional de Investigadores, Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Conacyt y programas de estímulos a la investigación en instituciones

---

<sup>1</sup> Las ideas desarrolladas en este texto provienen de la ponencia presentada en la Conversación educativa “El contexto de las revistas científicas: tensiones, desafíos y perspectivas para contribuir al conocimiento y mejora de la educación y de la investigación educativa del país”, que tuvo lugar en el marco del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa el 22 de noviembre de 2019, en la ciudad de Acapulco, Guerrero.

de educación superior—, y b) la exigencia de publicación de artículos en revistas científicas por parte de programas de posgrado, y algunas veces a nivel de grado, cuando en ocasiones los estudiantes no han sido formados en el desarrollo de habilidades de investigación o de redacción científica, o bien, carecen de una producción relevante que amerite su publicación.

En ambos casos la publicación se convierte en un fin y deja de ser un medio para la difusión del conocimiento, esbozando una tendencia hacia la bursatilización de la difusión científica, es decir, a su transformación en un mercado transaccional donde distintos actores pueden beneficiarse, si bien a costa de los objetivos ulteriores de la investigación a escala social. Frente a dichas presiones, las revistas tienen que operar como un filtro que garantice la calidad y pertinencia de las publicaciones.

3. A nivel global el desafío radica en superar la escasa presencia de las revistas latinoamericanas en el ámbito de la investigación internacional, situación que obedece a diversos factores, entre ellos: a) una competencia inequitativa con la producción y la difusión científica internacional, a partir del establecimiento de parámetros de calidad en los cuales predominan los llamados países desarrollados, quienes invierten importantes recursos en sus publicaciones. Ello les permite sumarse a los índices internacionales que por lo general son de difícil acceso y de alta exigencia para nuestras publicaciones. Aun así, un significativo número de revistas mexicanas se ha incorporado exitosamente en tales circuitos; b) la prevalencia del inglés como lengua franca científica desplaza o coloca en desventaja a otras lenguas, específicamente al español, que por sus alcances debería tener un reconocimiento y validez similar, como lengua de difusión del conocimiento a escala global; y c) la inexistencia de una mirada global desde el sur que acierte a distinguir contextos y necesidades diferenciadas en un mundo igualmente distinto. Es decir, al bloque de naciones del Norte global —por así denominarlo; no es un concepto preciso ni representa la complejidad del mundo— no le interesan los fenómenos educativos del Sur si no es por un interés de intervención económica o política, en tanto que al Sur le interesa asomarse a lo que ocurre en el Norte guiado por un ánimo de comparación o búsqueda de modelos a seguir. Como resultado, hay pocos trabajos de investigadores latinoamericanos sobre la educación en países del primer mundo, por ejemplo, o con una perspectiva continental o mundial. De este modo se diluye la perspectiva geo-epistémica de América Latina en el estudio del fenómeno educativo a escala global, lo que a su vez limita la intervención de la investigación educativa frente a la crisis civilizatoria, así como la posibilidad de identificar esquemas educativos pertinentes para la era.

En el contexto referido las revistas continúan la tarea de difusión del conocimiento, al tiempo que se identifica una urgente necesidad de contribuir a su divulgación a escala social para que estos nuevos saberes sean utilizados y lleguen a los destinatarios finales, quienes frecuentemente son sujeto (u objeto) de las

investigaciones y no llegan a conocer los resultados de esos estudios o a tener oportunidad de ensayarlos en sus prácticas, ni de incorporarlos en las discusiones actuales que existen sobre educación en diversos ámbitos, tanto gubernamentales como sociales. Las RIE debieran coadyuvar no solo en promover el impacto académico de la investigación educativa, sino también el social, aunque éste no genere tanto reconocimiento y sea difícilmente medible.

De este modo, más allá de tratar de mantener y aspirar a formar parte de los índices internacionales, por su función en la sociedad, las RIE debieran privilegiar el contenido, la pertinencia y la utilidad de las investigaciones como factores para su promoción en lugar de hacerlo a partir de parámetros como el factor de impacto, por ejemplo.

Con base en lo establecido por la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA), desde las revistas nacionales se puede proponer un conjunto de indicadores a nivel de artículo que favorezca la evaluación basada en el contenido científico por sobre las métricas de publicación de la revista en la que aquél se publica. También es factible alentar las prácticas de la autoría responsable y proveer información sobre las contribuciones de cada autor, como sugiere DORA.

Finalmente, es indispensable dar a la investigación educativa una perspectiva amplia y compleja del fenómeno educativo que trascienda el ámbito escolar, puesto que la educación es una práctica social cotidiana poco reconocida como tal por las ciencias educativas. De acuerdo con Murillo y Martínez (2019), la mayoría de los artículos de investigación educativa en México se orienta a la investigación sobre docencia, métodos de enseñanza, desarrollo cognitivo del estudiante, sistemas educativos, políticas, validación de instrumentos, evaluación educativa, políticas públicas educativas, y un gran porcentaje de ellos (54.3%) se enfoca a la educación superior.<sup>2</sup> Pocos artículos trascienden la estructura material y conceptual que involucra el modelo educativo actual.

Quizá las referencias mencionadas sean representativas del interés académico prevaleciente, pero cabe preguntar si los temas que se abordan responden a la situación y necesidades de cambio en los procesos educativos formales y de la sociedad en donde tienen lugar. Es decir que, al mismo tiempo de constituir una plataforma para la difusión del conocimiento, las RIE puedan ser una herramienta para la consolidación de una investigación educativa pertinente a la realidad nacional (en todos sus ámbitos), en un contexto crítico para el mundo que demanda una profunda transformación del pensamiento, a la cual la educación está convocada. 

---

<sup>2</sup> Murillo, F y Martínez-Garrido, C. (2019). Una Mirada a la Investigación Educativa en América Latina a partir de sus artículos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 17(2), 5-25.

## El Servicio Profesional Docente: Percepción de las condiciones laborales en educación básica en tres entidades de México

The Professional Teaching Service : Perception of the Working Conditions of Basic Education Teachers in three States of Mexico

Claudia Alaniz Hernández<sup>a</sup>

**Recibido:** 24 de junio de 2018

**Aceptado:** 9 de febrero de 2020

**Resumen:** El objetivo del artículo es analizar la percepción de los maestros respecto a su trabajo tras el establecimiento del Servicio Profesional Docente como parte de la Reforma Educativa implementada en México en el año 2013. El estudio se apoya en la aplicación de una encuesta con escala Likert a 932 profesores de educación básica en 117 escuelas públicas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) de tres entidades federativas del país: Ciudad de México, Guanajuato y Tlaxcala. Los resultados se analizan en dos ejes: a) Desarrollo profesional; b) Identidad y condiciones de trabajo. Entre los resultados destaca el reconocimiento de condiciones de precarización laboral que agudizan el llamado *malestar docente*.

**Palabras clave:** Trabajo docente; política educativa; educación básica.

<sup>a</sup> Doctora en Educación y Profesora-Investigadora, Universidad Pedagógica Nacional.

✉ calaniz@upn.mx | ORCID: 0000-0001-8269-7216.

**Abstract:** The objective of the article is to analyse the perception of the teachers about their work regarding the establishment of the Teacher Professional Service (as a part of The Educative Reform implemented in Mexico in 2013). The study is supported in the application of a survey with Likert scale to 932 teachers of basic education in 117 public schools of basic education (preschool, elementary school and secondary school) of three federal entities from the country: México City, Guanajuato and Tlaxcala. The results are analysed in two main points: a) Professional development; b) Identity and job conditions. Among the results, it is stood out the recognizement of precariousness labour conditions that exacerbate the called teacher's discomfort.

**Keywords:** Teaching Work; Educational Policy; Basic Education.

## **Introducción**

En el presente artículo se revisa la percepción que los docentes tienen sobre su propio trabajo en el marco del establecimiento del Servicio Profesional Docente, como una de las líneas estratégicas de la Reforma Educativa de 2013 en México. El texto se organiza en cinco apartados: en el primero se hace una revisión de los estudios sobre las condiciones de trabajo docente que durante las últimas cuatro décadas han documentado la transformación de una profesión con alto reconocimiento, a una actividad cuestionada por sus resultados.

En el segundo, se contextualiza el marco de la Reforma Educativa aplicada durante el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto como punto de consolidación de la búsqueda de la calidad a través de la evaluación, que iniciara durante el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari. Los apartados tres y cuatro explican, respectivamente, las consideraciones metodológicas de la investigación realizada con docentes de tres entidades del país y los resultados obtenidos. Ahí se expresará que esta revisión de la profesión docente coincide con la propuesta de Graffigna (2005) al abordarla como trayectorias “en relación a la experiencia vital que transcurre en un doble vínculo entre procesos estructurales e historias personales y familiares” (p. 3). Los resultados hablan de un magisterio que transitó del apoyo y el reconocimiento familiar y social, a la minusvaloración de la actividad docente. Finalmente, se exponen las conclusiones derivadas de la investigación.

## **1 Del malestar a la precarización docente**

Desde la década de los años 80 inició el debate sobre los problemas en el ejercicio profesional de la docencia en Europa: los trabajos de Goble y Porter (1980) reflejaban una disociación entre las nuevas exigencias a los docentes y los perfiles de formación, generando una discusión respecto a qué capacitación requerían los

profesores y cómo debían aplicarla a su trabajo. Mitter (1985) hablaba del “desencanto” por el trabajo docente; incluso en la literatura inglesa se acuñó el término “síndrome del quemado” (burnout) para referirse al desgaste emocional y físico acompañado de actitudes negativas que ya presentaban los maestros. Maslach y Jackson (1981) consideran este asunto “un problema tridimensional, por contener variables emocionales, actitudinales y cognitivas que conllevan a la despersonalización y baja eficiencia en el trabajo” (en Tifner, Martín, Albanesi y Bortoli, 2006, p. 281). También son reconocidos los estudios de Esteve (1987, 1991) sobre el malestar docente. Tal es el impacto que en España “el burnout está reconocido como accidente laboral de dicha profesión desde 2007” (Tifner et al, 2006, p. 280).

Sobre el tema, Ander-Egg (2007) habla de un vaciamiento del rol docente ante la pérdida de status y prestigio social en el ejercicio del magisterio. Sin duda, la valoración del trabajo docente ha cambiado en un siglo, pero ¿cómo pasaron los profesores de ser agentes de cambio con una alta valoración social a responsables de la mala calidad educativa?

Existen factores contextuales que pueden ayudar a explicar la minusvaloración del trabajo magisterial, los cuales se relacionan con la evolución natural de la sociedad: cuando los países se caracterizaban por conformar sociedades conservadoras, la selección de valores a transmitir en la escuela era más o menos homogénea y se encontraba respaldada por las familias tradicionales. La apertura democrática y la pluralidad paulatinamente fueron rompiendo el monopolio de la escuela sobre el tipo de saberes y valores a preservar en las nuevas generaciones, pero son múltiples los factores que intervienen en el aprecio o menoscabo del reconocimiento de la profesión docente, por lo que en el presente trabajo se habla de manera genérica del malestar docente, que incluye el burnout (ver figura 1).

El presente artículo se propone explorar sólo los factores relacionados con la intensificación, bajo nivel de remuneración y escaso reconocimiento de la profesión magisterial.

En la actualidad, no hay consenso sobre aquello que debe transmitir la escuela. Prueba de ello es que ya existen múltiples medios de acceso a la información (antes función exclusiva de la educación), aunado a que se pide a los maestros asumir labores antaño propias del ámbito familiar. Por otro lado, el modelo cultural vigente asocia el éxito profesional al nivel de ingreso económico. Entonces ¿cómo una profesión históricamente vinculada al sacrificio puede mantener prestigio social? Sin duda resulta contradictorio y muchos profesores no han sabido adaptarse y aprovechar las nuevas circunstancias.

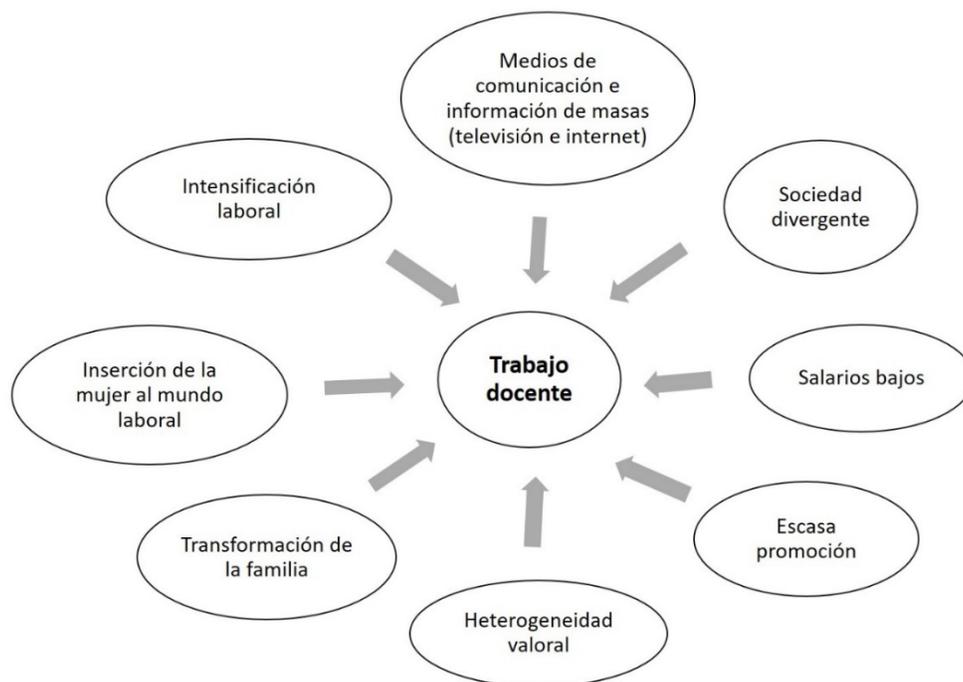


Figura 1. Factores de malestar docente.

Fuente: Elaboración propia con base en Merazzi (1983) y Ander-Egg (2007).

El malestar docente reconocido en el último cuarto del siglo XX se agudizó de cara al siglo XXI debido a la precarización de las condiciones laborales del magisterio. Éste es el eje argumentativo para el análisis en la presente investigación.

Varios autores coinciden en los indicadores de precarización. Los trabajos de Apple (1995) o Hargreaves y Fullan (2014) identifican tres elementos básicos: a) aumento de jornadas de trabajo, b) bajos salarios y c) pérdida de derechos adquiridos. Al respecto, los profesores de educación básica han vivido la intensificación de dos maneras: en primer lugar, al incrementarse las demandas y nuevas tareas a cubrir dentro del mismo horario y con el mismo salario; la segunda, en cuanto a sus prestaciones, que antes de la reforma de 2013 percibían de manera automática por la pertenencia al gremio y que ahora se condicionan a los resultados de las evaluaciones docentes.

En el mismo tenor, Hargreaves y Fullan (2014) señalan que la apropiación del tiempo y los espacios de los docentes se ve aminorada por el aumento de las tareas administrativas y controles burocráticos que deben realizar en aras de la productividad.

Finalmente, desde la corriente francesa, Baudelot y Gollac (2011) analizan el bienestar del sujeto desde la perspectiva de la felicidad/sufrimiento que le proporciona el ejercicio de su profesión. Dichos autores identifican cuatro distintas etapas en la historia del trabajo, desde el origen religioso de la vocación donde el sacrificio en la labor cotidiana constituía un “bien de salvación”, pasando por la concepción de relación moral que le atribuyó Weber; así como la implicación de satisfacción del trabajo fordista que desarrolló la sociología estadounidense del trabajo, para arribar a un último giro con la perspectiva de Boltanski y Chiapello (2000), quienes cuestionan la relación mecánica de esfuerzo-recompensa en la búsqueda de “una implicación personal más intensa basada en la confianza, las relaciones interpersonales [...] la valoración de los recursos más personales [...] en un sistema relativamente justo que trata a las personas de manera moralmente aceptable y que les aporta beneficios colectivos” (en Baudelot y Gollac, 2011, p. 29).

Con base en el anterior conjunto de elementos teóricos, se propone analizar las condiciones laborales de los docentes que participaron en el presente estudio con el propósito de documentar el bienestar que les proporciona el desarrollo de su actividad profesional.

## **2 El contexto de la Reforma Educativa de 2013**

La reforma implementada por el presidente Enrique Peña Nieto debe entenderse en un continuum de reformas a favor de la calidad, que formaron parte de la ola de reformas modernizadoras instrumentadas en toda América Latina en la década de los años 90, en el marco de directrices de Organismos Internacionales (OI) como el Banco Mundial (BM) y principalmente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Al generalizar la cobertura educativa en el nivel básico, se puede identificar una tendencia a mejorar los niveles de logro educativo. Con esta intención se introdujo el término calidad en los discursos educativos. Acuña y Pons (2018) identifican cuatro ejes de acción desde la perspectiva de los OI para lograr la calidad educativa:

...se concibe en términos de la necesaria mejora de la infraestructura y equipamiento de las escuelas, incluyendo la incorporación de las TIC, de la formación y desempeño docente, así como de los procesos académico-administrativos asociados con la contratación y permanencia laboral. No obstante, en los diagnósticos acerca de la brecha que resta por cerrar para alcanzar la calidad educativa se tiende a culpabilizar a los docentes (p. 4).

En el caso particular de México, los cambios fueron formalizados a través de la firma de distintos acuerdos o convenios entre el presidente en turno y otros actores,

siempre con la finalidad de alcanzar la calidad educativa, iniciando con el Acuerdo para la Modernización en la presidencia de Salinas de Gortari. La idea de privilegiar la evaluación como mecanismo para lograr la calidad se profundizó en la firma del Compromiso por la Educación y la creación del primer Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) durante el sexenio del presidente Vicente Fox; tuvo continuidad esta premisa con la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación durante el gobierno de Felipe Calderón, y dicha tendencia se consolidó durante de presidencia de Peña Nieto, magnificando el alcance de la evaluación como medio y fin de la calidad educativa:

La evaluación se presenta como un elemento preponderante. Plantear esta reforma y señalar que la evaluación es el punto clave habla de una estrategia decidida unilateralmente; no se proyecta una que posibilite la incorporación, la discusión de ideas, la definición de metas compartidas, o un recurso con el fin de preparar a todos los actores e ir hacia un cambio, cualquiera que éste sea, sino que considera que la evaluación puede cumplir con este impulso y esta orientación respecto al cambio (Rueda, 2015, p. 17).

Una de las primeras *reformas estructurales* implementadas en el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto fue la educativa. La modificación al Artículo tercero Constitucional (históricamente dedicado al derecho a la educación y sus características), incorporó elementos laborales (tradicionalmente abordados en el Artículo 123º), para garantizar el derecho a una educación de calidad. La reforma constitucional también modificó el Artículo 73 en su fracción XXV al agregar el establecimiento del Servicio Profesional Docente (SPD) como parte de las atribuciones del Estado. El cambio constitucional se complementó con la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la creación de un órgano autónomo encargado de la evaluación del sistema educativo, el INEE, como garantes de la prestación de servicios educativos de calidad (Diario Oficial de la Federación, 2013a). El primero tiene una función regulatoria de los términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio de los profesores de educación básica y media, mientras que una de las atribuciones del INEE (de manera conjunta con las autoridades educativas) fue encargarse del diseño y aplicación de las evaluaciones para participar en el SPD<sup>1</sup>. En los hechos, el gobierno mexicano fijó su apuesta por la evaluación como instrumento casi único y privilegiado para lograr la calidad educativa, pero la estrategia seleccionada incidió en la precarización de la profesión magisterial.

---

<sup>1</sup> La Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa regulan los subsistemas de educación básica y media. Para efectos del presente artículo únicamente nos referimos al nivel básico. Cabe mencionar que ambos organismos fueron derogados en la Reforma Constitucional de mayo de 2019.

Una modificación importante para la profesionalización del trabajo docente que trajo consigo el SPD fue devolver la evaluación a cada profesor, para diseñar de manera flexible y congruente la orientación de los cursos para mejorar su desempeño (y no tomar todos los mismos cursos de manera obligatoria como ocurría anteriormente). Otra se refiere a la introducción de la figura de tutoría para los docentes de nuevo ingreso, consistente en el acompañamiento durante dos años con el propósito de fortalecer sus habilidades docentes. El problema fue que no siempre los profesores designados como tutores tenían un perfil como docentes experimentados en buenas prácticas educativas y muchos nombramientos fueron discrecionales.

Pero quizá la medida más importante del SPD en la percepción de los docentes fue la pérdida de la definitividad de los contratos laborales, pues los nombramientos de base cambiaron su carácter definitivo en la ley al limitarse a “nombramiento de base que se da por tiempo indeterminado en los términos de esta ley y de la legislación laboral” (Diario Oficial de la Federación, 2013a, s. p). Es decir, el tiempo indeterminado se refiere a refrendar la certificación periódica mediante las evaluaciones que la ley determinara.

Otra de las modificaciones introducidas para el ejercicio profesional de la docencia es la insuficiencia de la obtención de una cédula profesional ante la instancia correspondiente, porque el acceso quedó supeditado a la acreditación del examen para ingreso y permanencia en la función docente (Diario Oficial de la Federación, 2013b, s. p.) pues el INEE, junto con las autoridades educativas estatales, reunió la atribución de determinar los perfiles y los requisitos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio.

Como resultado de estos cambios en la política educativa, el antaño estable trabajo docente pasó a condiciones de flexibilidad laboral y precarización, al igual que ocurre en prácticamente todas las modalidades del trabajo asalariado. Castel (2010) señala que tal situación es consecuencia de la crisis de los sistemas clásicos de protección social, como producto de la globalización.

La revisión de las nuevas disposiciones busca tratar de explicar por qué la Reforma Educativa de 2013 deviene en individualización de la actividad, en términos de Beck y Beck-Gernsheim (2012), como “una transformación estructural, sociológica, de las instituciones sociales, y (de) la relación del individuo con la sociedad” (p. 339). Los cambios introducidos con el SPD trastocaron la relación del docente con la sociedad y sus instituciones, lo cual no necesariamente deriva en la profesionalización del magisterio.

Al respecto se encuentra coherencia entre las significaciones imaginarias de los docentes en torno a su profesión y las instituciones educativas que las promueven. Dichas significaciones en su conjunto crean un mundo propio de imaginarios para la sociedad, instituyendo una representación colectiva de la profesión docente. En palabras de Castoriadis:

Los imaginarios presentan diferentes niveles de concreción: unos son *radicales* en tanto origen y raíz de algo, otros son *instituyentes* toda vez que se constituyen en motores de la institución de lo social, y otros son *instituidos*, pues devienen del reconocimiento y posicionamiento social. El imaginario radical-social instituyente no crea imágenes, aunque sí símbolos y formas, significaciones e instituciones, las dos siempre solidarias; es, en realidad, promulgación de lo que será, y en tal sentido es referente y forma referente. (1983, p. 327)

En el imaginario social se han configurado dos premisas: que el docente es responsable de los bajos niveles de logro educativo, y que la evaluación al docente mejorará en automático la calidad educativa. Ambas creencias configuran imaginarios sociales sobre la evaluación docente que la sustentan y refuerzan. Se constituyen en el motor central como creencias/fuerza de la evaluación/calidad.

### **3 Consideraciones metodológicas**

La investigación forma parte del proyecto “Los docentes de educación básica en México. Imaginarios sobre las reformas educativas y su impacto en la construcción de identidades, saberes y prácticas”. Es una investigación de tipo mixto que combina el análisis de textos (enfoque interpretativo) junto con un estudio empírico de corte cuantitativo (Flick, 2002). Las indagaciones de orden interpretativo pretenden identificar las implicaciones de la política educativa actual y su impacto en las condiciones laborales del docente; las de tipo cuantitativo se obtuvieron mediante la aplicación de una encuesta a docentes de educación básica en una muestra aleatoria de escuelas públicas de preescolar, primaria y secundaria en tres entidades: Ciudad de México, Guanajuato y Tlaxcala, para hacerlas comparables. Se procuró que los planteles se ubicaran en zonas con características similares (de acuerdo con el Índice de Desarrollo Humano 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI). La muestra abarca escuelas urbanas en zonas de media y alta marginación, de sostenimiento federal y, en el caso de las secundarias, sólo aquellas que pertenecieran al subsistema de Secundarias Técnicas.

El diseño del cuestionario estuvo organizado en dos partes. En la primera se recogieron los datos sociodemográficos y laborales de los participantes: género, edad, estado civil, nivel educativo, tipo de nombramiento de ingreso, años de labor docente, nivel académico y pertenencia a carrera magisterial. La segunda parte

estuvo compuesta por 79 ítems con escala de Likert distribuidos en siete unidades de análisis<sup>2</sup>; para el presente artículo solo recuperamos las relacionadas con las condiciones de trabajo que se fundamentan en las cualidades de las profesiones (Hortal, 2002) y las características de la intensificación laboral (Beck y Beck, 2003). Se hizo la validación del instrumento mediante una prueba piloto, cuyos resultados lograron un coeficiente .861 de Alfa de Cronbach. Posteriormente, en el trabajo de campo se aplicó en un universo de 932 docentes.

**Tabla 1. Universo de la muestra**

	Entidad	Planteles	Maestros
Preescolar	CDMX	10	65
	Guanajuato	25	112
	Tlaxcala	10	100
Primaria	CDMX	10	115
	Guanajuato	21	144
	Tlaxcala	10	100
Secundaria	CDMX	10	104
	Guanajuato	11	92
	Tlaxcala	10	100
Totales		117	932

Fuente: Elaboración propia.

Para el estudio de los datos se recuperó la clasificación por años de experiencia profesional de Díaz Barriga (2016), quien denomina las etapas de trayectoria docente como: inicial / novato (hasta 5 años), consolidado (6 a 20 años), maduro (21 a 30 años) y de salida (más de 30 años).

## 4 Resultados

Durante dos tercios del Siglo XX la formación docente (bajo el modelo Estadonación) se caracterizó en el imaginario social como actividad femenina. El magisterio permitió a las mujeres alejarse del modelo de biografía tradicional (esposa, madre, costurera): como docentes, podían lograr ingresos, un estatus propio y desarrollar una carrera profesional. Llama la atención que en la muestra encuestada esta situación empieza a revertirse, con excepción de la CDMX, donde la docencia continúa siendo una profesión feminizada.

<sup>2</sup> Las unidades de análisis son: 1. Formación y desarrollo profesional; 2. Institución e identidad; 3. Identidad y condiciones de trabajo; 4. Práctica docente; 5. Evaluación; 6. Creencias, y 7. Identidad profesional.

En las tres entidades se observó una tendencia de renovación generacional: en Guanajuato poco más de la cuarta parte de los profesores encuestados son jóvenes de reciente incorporación al magisterio (menores de 30 años). En la Ciudad de México se concentran los maestros de mayor edad, mientras que quienes se han mantenido mayor número de años frente a grupo son los profesores de Tlaxcala, según se puede apreciar en las figuras 2 y 3.

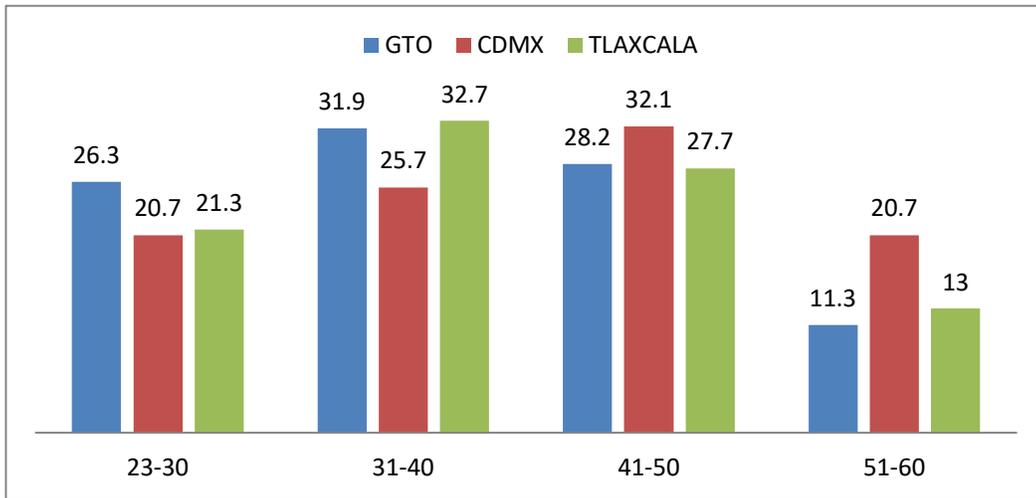


Figura 2. Edad de los docentes (%).

Fuente: Elaboración propia.

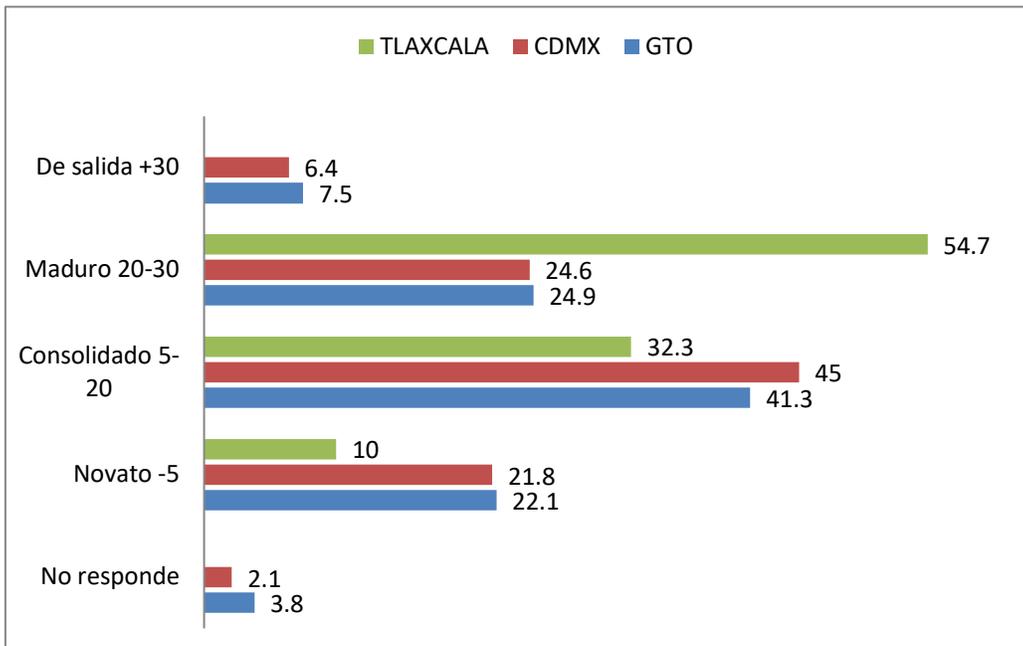


Figura 3. Clasificación de experiencia docente.

Fuente: Elaboración propia.

Para analizar la profesión docente no se puede omitir el contexto de la segunda modernidad (Beck y Beck, 2003), caracterizada por la individualización, emergencia del subempleo y la flexibilidad laboral. El problema que se observa en el caso mexicano es que las políticas laborales de individualización aplicadas en las últimas décadas conllevaron procesos de precarización. El gremio del magisterio se ha visto afectado al concluir la protección recibida durante la etapa de Estado de bienestar.

#### 4.1 Intensificación del trabajo docente

El primer elemento para revisar el trabajo docente corresponde a la tensión que se genera en la estabilidad-intensificación laboral a partir de la reforma educativa. Al respecto se encontró que la mayoría de los profesores de la encuesta cuenta con contrato definitivo (base); sin embargo, solamente en Guanajuato se presenta una mayor tendencia a la asignación de plazas por la vía de concurso de oposición.

**Tabla 2. Tipo de contratación laboral de los encuestados (%)**

	Guanajuato	CDMX	Tlaxcala
Base	82.2	90.0	90.7
Contrato	2.3	2.1	4.3
Interinato	14.1	6.4	4.0
Sin respuesta	1.4	1.5	1.0
Ingresó por concurso			
Sí	50.2	29.3	15.7
No	45.5	69.3	81.7
Sin respuesta	4.3	1.4	2.6

Fuente: Elaboración propia.

Dicha condición de definitividad contractual (nombramiento de base) se sustituyó por un proceso de certificación periódica que vulneró el derecho adquirido de estabilidad laboral. Aunado a ello, la participación en el proceso de evaluación para la certificación temporal (evaluación del Servicio Profesional Docente) implicó para los participantes dedicar entre 3 y 15 horas semanales adicionales en promedio fuera de su horario escolar.

Así, la intensificación del trabajo es uno de los factores asociados a la precarización del desempeño docente. Dicha condición negativa se percibe con mayor frecuencia en los profesores encuestados de la Ciudad de México, en comparación con los maestros de las otras dos entidades (ver figura 4).

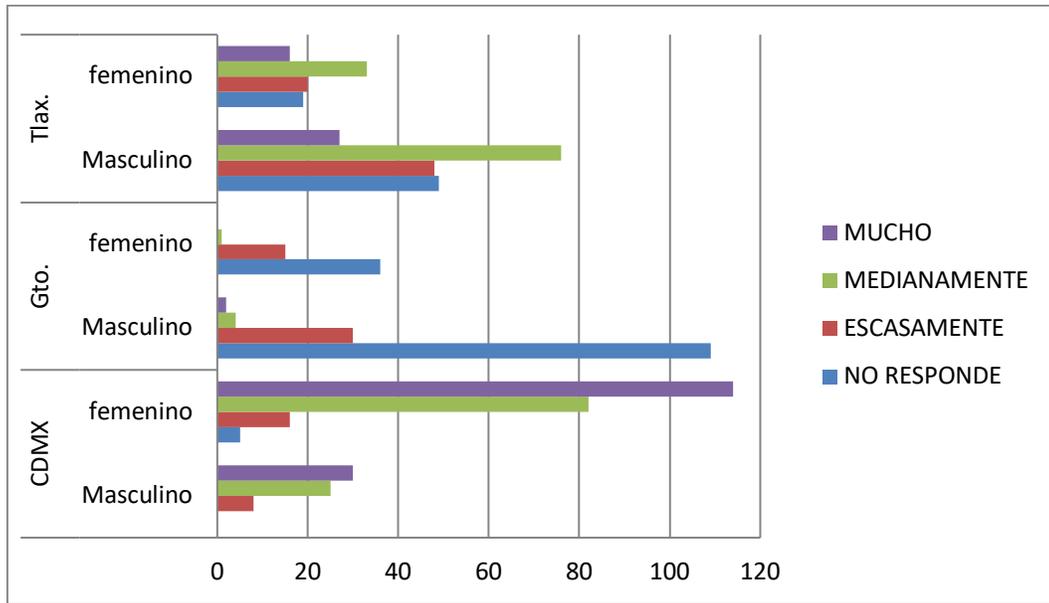


Figura 4. Tiempo dedicado al trabajo docente fuera de horario.  
Fuente: Elaboración propia.

En la revisión de este indicador (intensificación laboral) se observa una relación directa entre los años de servicio y la necesidad de dedicar más horas a las actividades propias de la escuela fuera de la jornada laboral, según se puede apreciar en la figura 5.

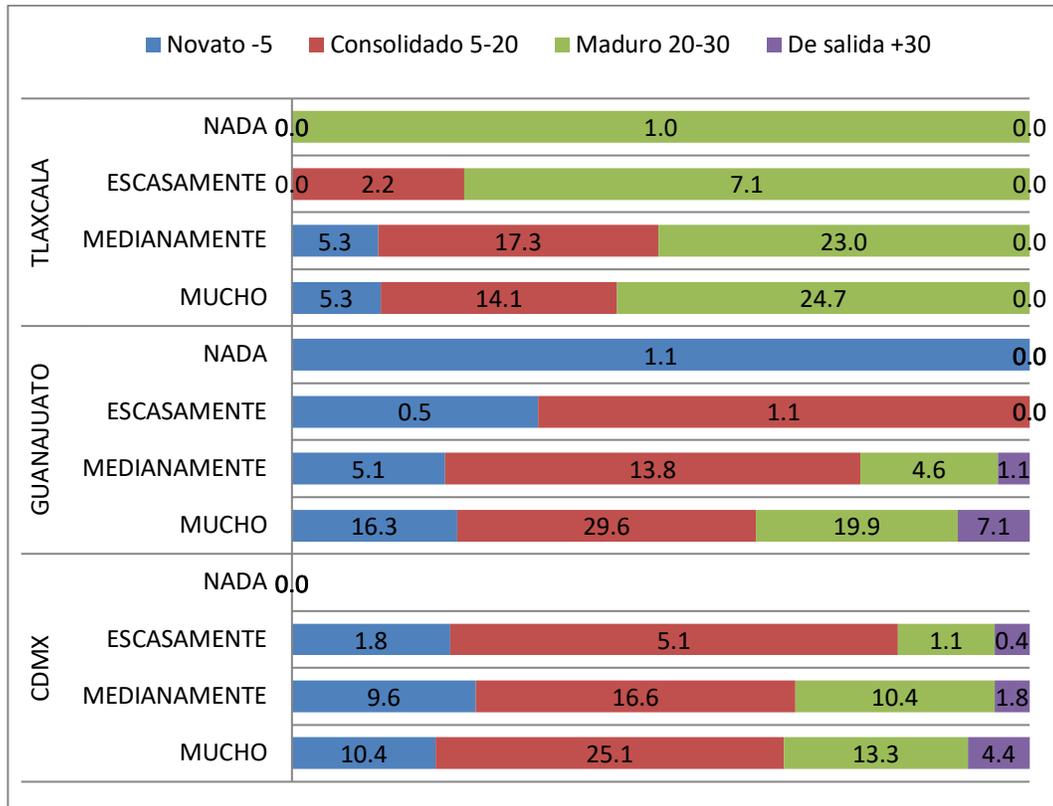


Figura 5. Tiempo dedicado a su trabajo fuera de la escuela.  
Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2 Condición salarial

El otro factor de precarización se relaciona con los bajos salarios. Un sector importante de los encuestados refiere que necesita mucho realizar otra actividad además de la docencia para cubrir sus necesidades familiares, sobre todo en la Ciudad de México (figura 6).

Es posible retomar la caracterización de individualización para explicar la transformación de las relaciones laborales del Estado con el magisterio a partir de la reforma de 2013:

I. Afectación a la identidad social. El magisterio pierde rasgos distintivos, tanto en términos de autocomprensión de la profesión, como en su relación con otros grupos de la sociedad. También pierde la identidad de profesión fácil, estable, con seguridad social y reconocimiento social, así como la movilidad asociada al simple transcurso del tiempo vinculada con los mecanismos tradicionales de ascenso (escalafón).

II. Transmisión de los riesgos sociales. La crisis educativa se atribuye a desempeños individuales (de los docentes) y no al fracaso de la política

educativa de las últimas décadas. Gana terreno la orientación al logro individual y la competencia (por la vía de las evaluaciones) para legitimar las desigualdades (Alaniz, 2017a).

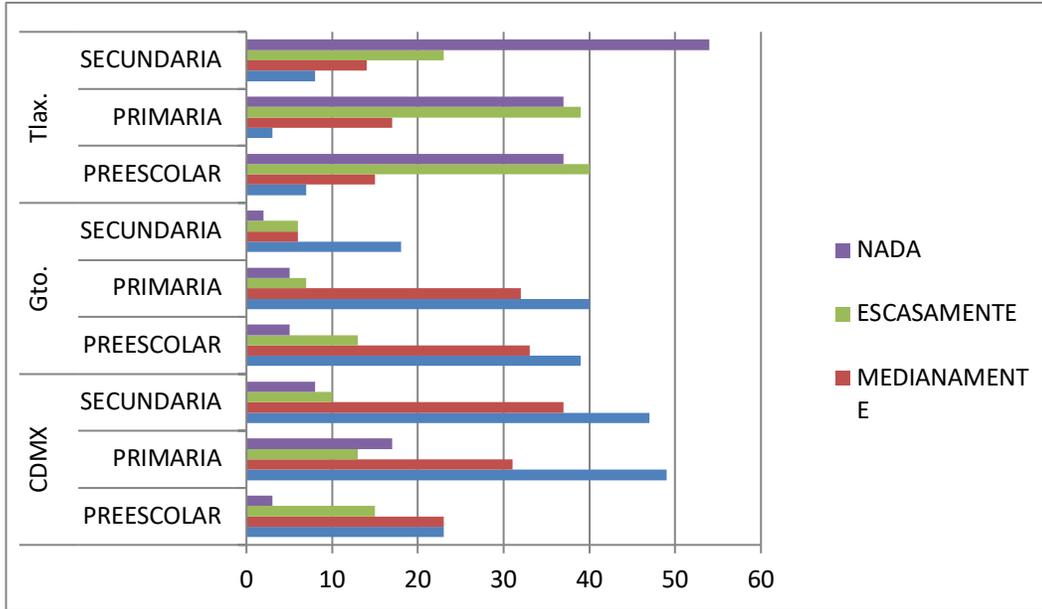


Figura 6: Requiere otro empleo para completar sus ingresos.  
Fuente: Elaboración propia.

Si se toma en cuenta que el 87.63% de los encuestados tiene un nombramiento de base en la plaza laboral que ocupa, permea la transmisión de riesgo por pérdida del empleo, pues la mayoría no percibe estabilidad laboral en la permanencia (figura 7).

Solamente se observó un porcentaje elevado de profesores novatos de la Ciudad de México, correspondiente al 40%, que considera tener un empleo seguro. En el resto de los grupos de maestros, sin importar los años de experiencia ni la entidad, se presenta una condición contraria.

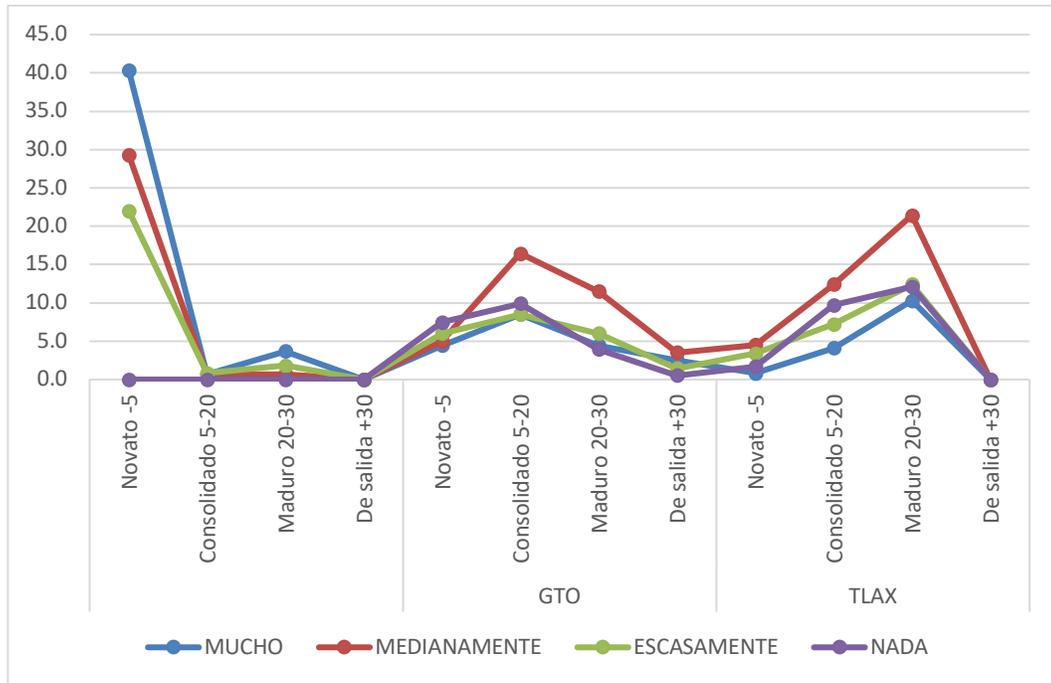


Figura 7. Se siente seguro y estable en su plaza laboral (%).  
Fuente: Elaboración propia.

### 4.3 Reconocimiento social

Cabe recordar que el reconocimiento del beneficio social de la profesión docente que durante gran parte del siglo XX acompañó al maestro mexicano se vio afectado por una ineficiente estrategia de profesionalización, aunada a una intensa cruzada de denostación del gremio: “La consecuencia de esta relación es la decepción y el desencanto social respecto de la escuela y una profunda sensación de malestar en el cuerpo docente que percibe no poder estar a la altura de las circunstancias” (Tenti, 2007, p. 337).

Se puede apreciar un contraste entre el reconocimiento y prestigio social de la profesión mantenido hasta hace algunas décadas con respecto del actual, pues un sector importante de los encuestados reconoce la influencia familiar en la elección de la profesión (en algunos casos como una tradición de varias generaciones de maestros en la familia). Menos de la cuarta parte de los profesores encuestados decidió su profesión de manera autónoma y, en el caso de las educadoras, algunas enfrentaron cierta desaprobación familiar por su decisión (figura 8).

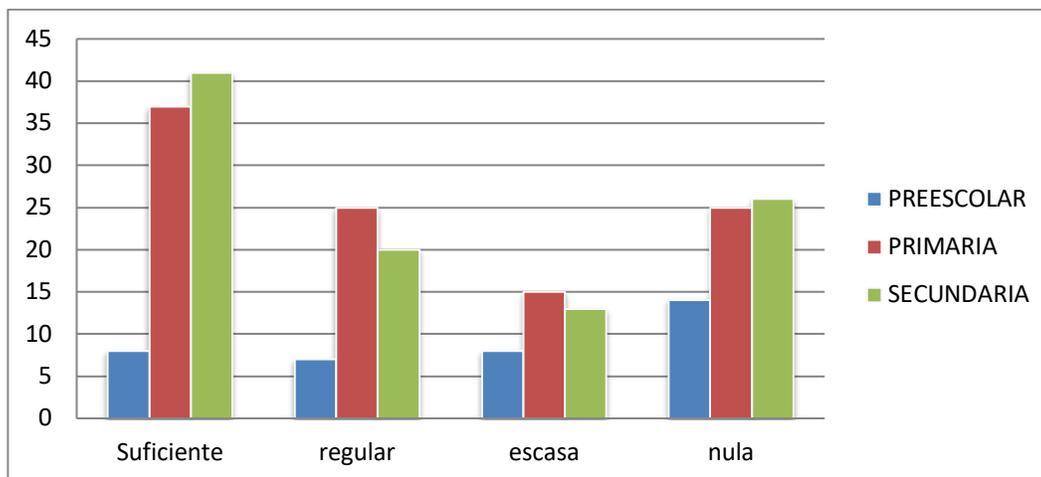


Figura 8. Influencia familiar para elegir la profesión docente (%)  
Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, es pertinente tomar en cuenta que la fidelidad institucional de los docentes se reflejó durante un largo periodo en beneficios tales como la homologación salarial, prestaciones y derechos laborales por encima de los obtenidos por otros gremios, y ante todo, la estabilidad (inamovilidad) laboral una vez adquirida la plaza presupuestal de base (Alaníz, 2017b).

Dicha situación ha cambiado y no sorprende que casi la cuarta parte de los profesores encuestados, desde los docentes de reciente ingreso (novatos) hasta los consolidados o de salida, muestren interés en dejar una profesión donde cada vez se observan menores incentivos de permanencia: 24.9% de los profesores de la Ciudad de México, 22.7% de los de Guanajuato y 25.5% de los docentes de Tlaxcala encuestados abandonarían la docencia (figura 9).

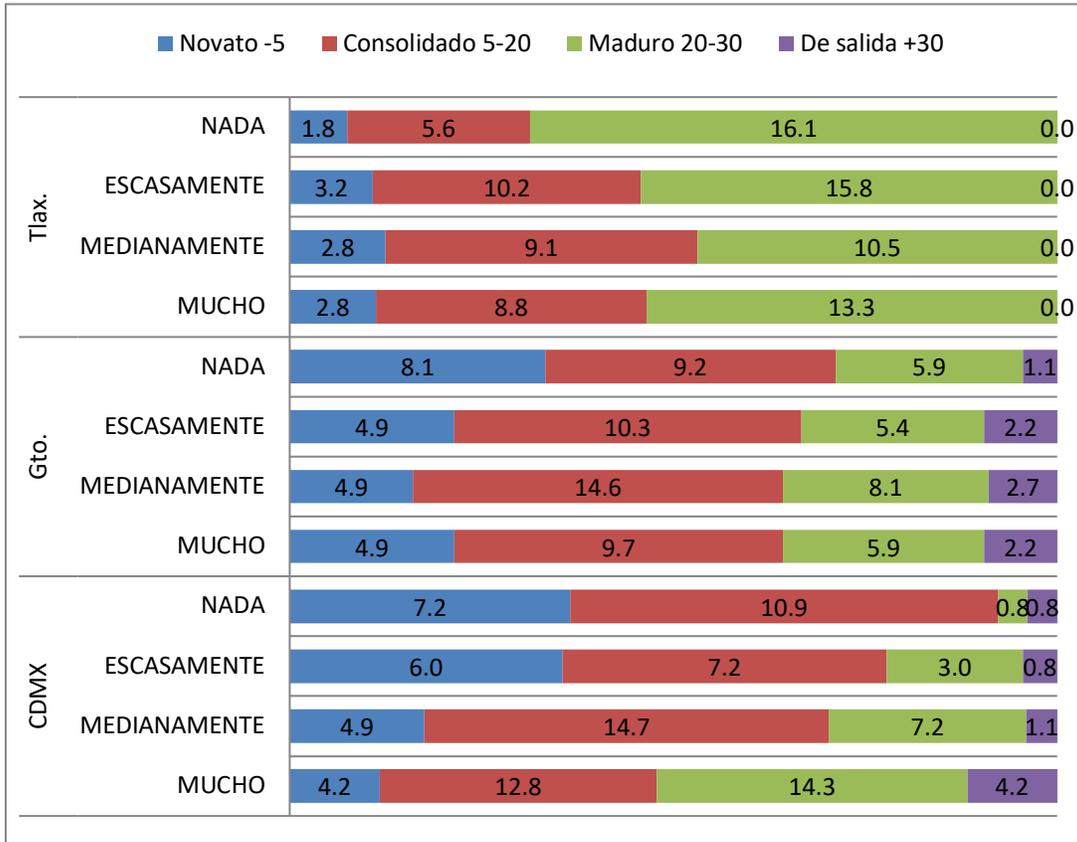


Figura 9. Si surgiera un esquema de retiro voluntario, su interés sería...  
Fuente: Elaboración propia.

#### 4.4 Individualización de la profesión

Si se entiende la reforma de 2013 como un proceso donde la docencia se incorpora a las profesiones libres (Hortal, 2002) como parte de un proceso de individualización laboral, también se aprecia que no se cumplen las tres condiciones que suelen acompañar dicho proceso: cualificación, movilidad y competencia.

- I. La cualificación: donde las credenciales individuales se corresponden con mejores oportunidades de trabajo. Ni Carrera Magisterial ni el SPD ofrecen incentivos para los profesores que presenten una mejor formación profesional.
- II. La movilidad: si los profesionistas poseen mejores credenciales, se espera que tan pronto entren al mercado laboral puedan disfrutar de ascensos y superiores condiciones. La nueva legislación sólo les asegura estabilidad temporal del empleo (rompe con la condición de contratos definitivos).
- III. La competencia: en el ejercicio profesional donde los profesores observan antecedentes comunes (una formación semejante) para realizar actividades

equivalentes, se rompe el principio de igualdad entre iguales pasando a la pugna constante para mantener el empleo.

En el caso mexicano se exacerbó la evaluación como medio y fin en sí mismo para transformar la educación. A ello contribuyeron los medios de comunicación masiva que han señalado a los maestros como culpables del fracaso del sistema educativo en su conjunto, afectando el aprecio por la profesión y posicionando el tema de la evaluación docente como medio casi único para alcanzar la calidad educativa.

Al respecto, entre los encuestados de Tlaxcala se observa una mayor aceptación con el examen establecido por el Servicio Profesional Docente como mecanismo de permanencia: 42.5% considera que no debe cambiar “nada”, mientras que en Ciudad de México y Guanajuato se presentó similar rechazo al señalar que se debe modificar “mucho” (66.9% y 54.5%, respectivamente). En tanto, los profesores de Tlaxcala observan mayor aceptación al proceso de evaluación del Servicio Profesional Docente (Figura 10).

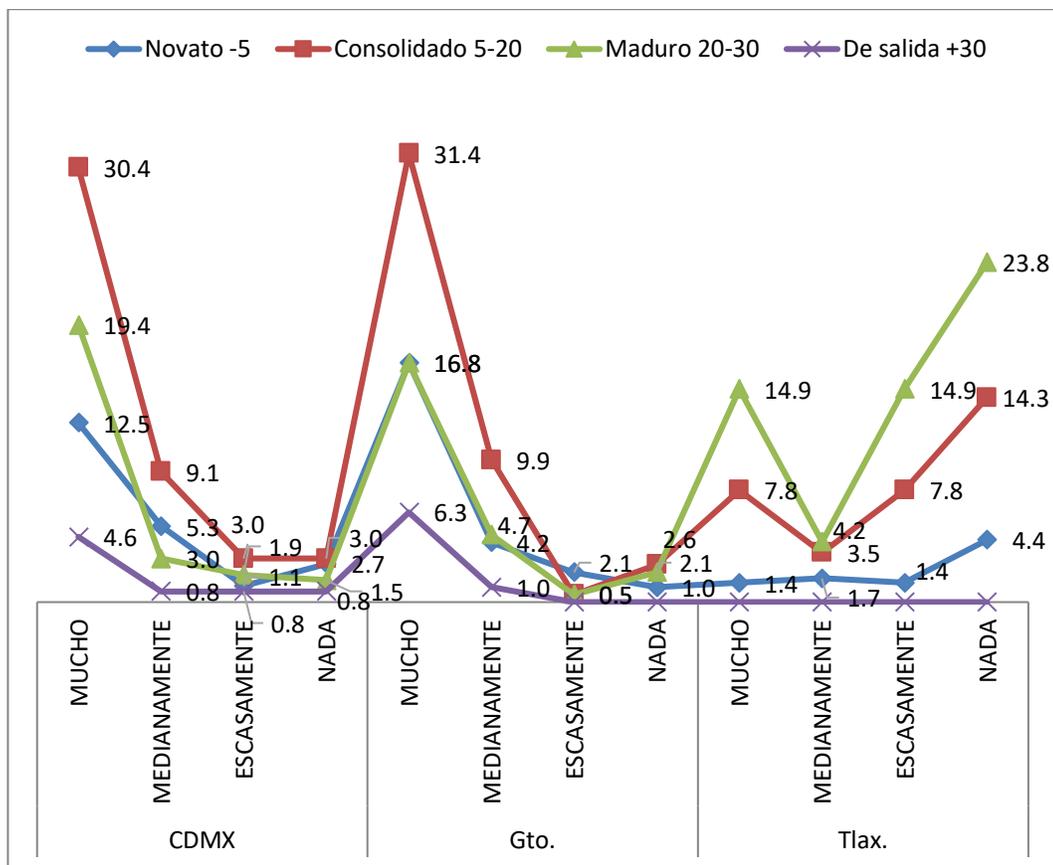


Figura 10. Considera que el examen de permanencia debe cambiarse  
Fuente: Elaboración propia.

En cambio, la evaluación como mecanismo de promoción es más aceptada entre los docentes participantes de las tres entidades. Esta situación refleja el sentido de competencia señalado anteriormente, pero no se ve acompañado de otros incentivos en el ejercicio de la profesión (figura 11). Quienes la rechazan solamente son: en Ciudad de México, 1.4%; Guanajuato, 23%, y Tlaxcala, 18.3%.

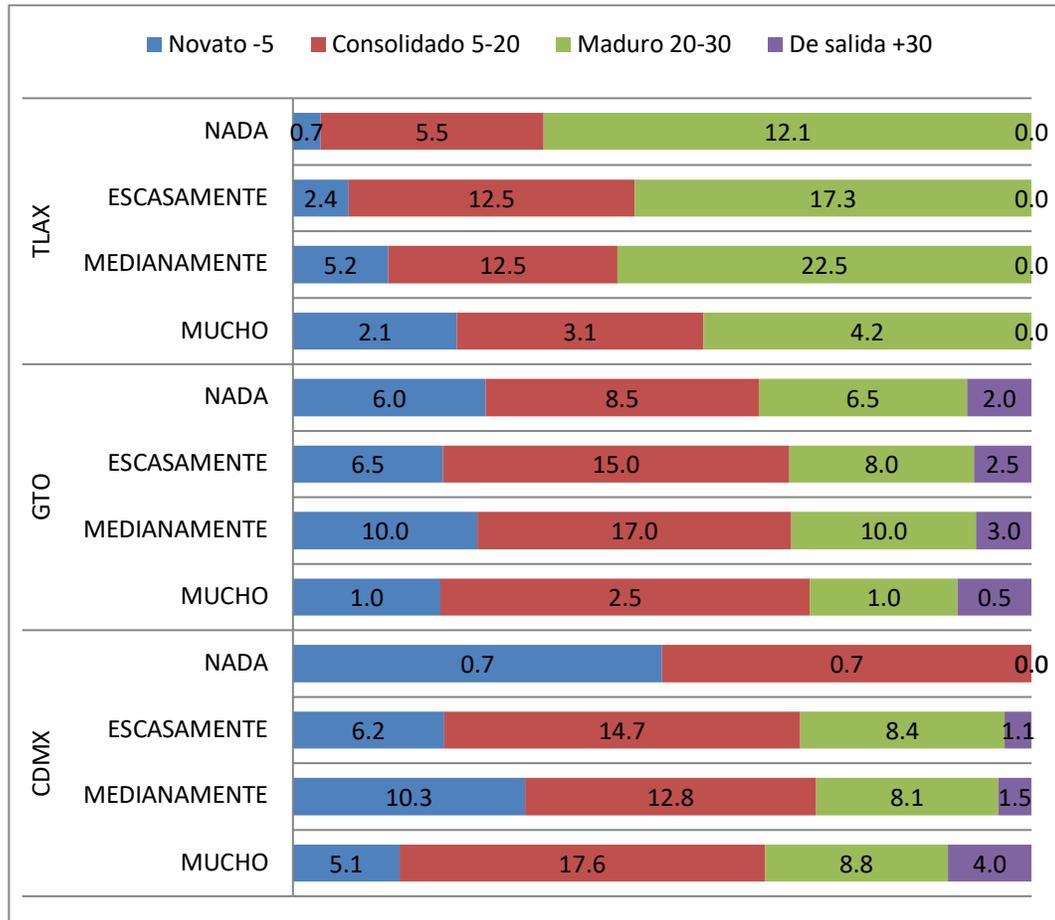


Figura 11. Considera que la normatividad vigente para lograr su promoción es adecuada (%)  
Fuente: Elaboración propia.

El mismo Instituto Nacional para la Evaluación Educativa cuestiona que el SPD cubra dicha misión:

Cabría preguntarse de qué manera o mediante qué estrategias planean las autoridades educativas generar los incentivos para que los agentes involucrados en la prestación de servicios educativos proporcionen una educación de calidad a todos los niños y jóvenes del país; aparentemente esto se intenta por medio del Servicio Profesional Docente (SPD) y con acciones complementarias mediante programas federales (INEE, 2017, p. 164).

Existe una contradicción en el SPD con respecto a otras políticas de individualización: faltó la cualificación laboral que permitiera a los docentes hacer frente a las nuevas exigencias impuestas a la profesión. Por tanto, la docencia retorna a su condición de profesión libre sin una adecuada formación profesional, sin incentivos de movilidad y solamente como una actividad con un alto régimen de competencia laboral.

Para los docentes de educación básica, las reformas de los últimos años rompen el pacto Estado-magisterio y transforman una profesión antaño protegida, estable y con reconocimiento social, por una profesión caracterizada por la indefinición de la duración contractual y pérdida de prestaciones en las nuevas generaciones de docentes incorporados al servicio.

El incremento del malestar docente ahora se refleja en indecisión respecto a continuar en el ejercicio de la profesión magisterial.

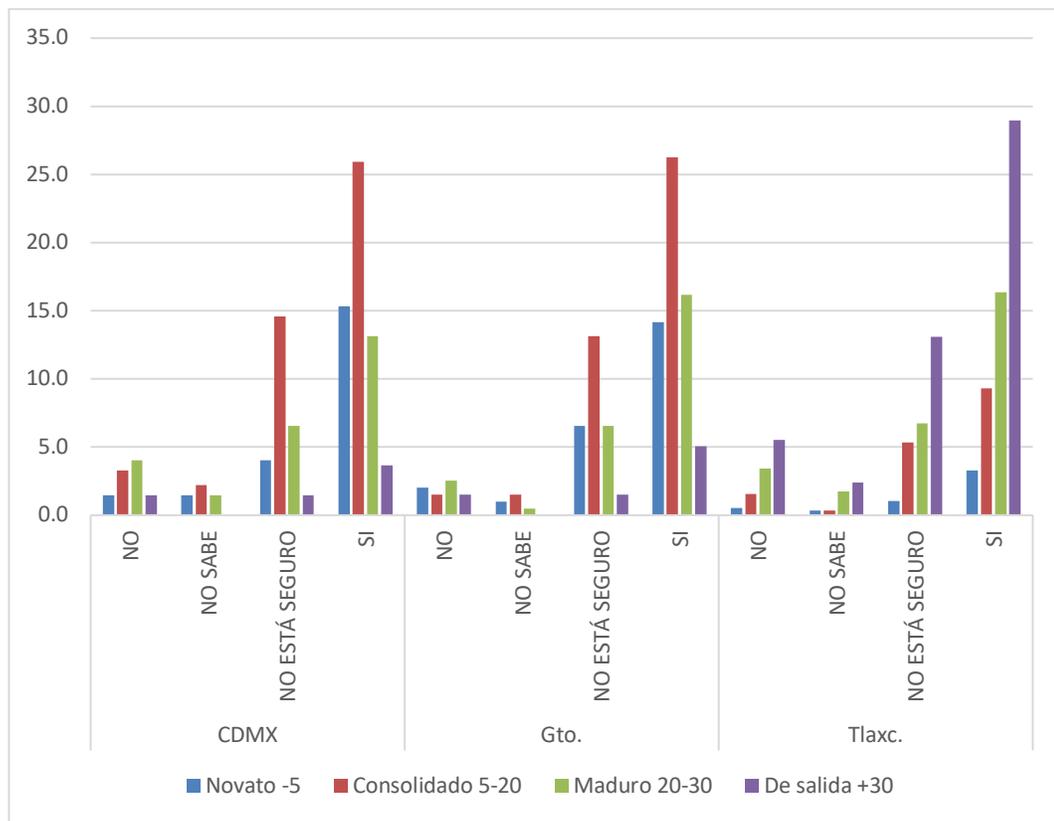


Figura 12. Visualiza la docencia como trabajo principal a futuro (%)  
Fuente: Elaboración propia.

En las dos últimas gráficas (figuras 12 y 13) se muestra cómo dicha incertidumbre hace que los docentes consideren ampliamente el abandono de la profesión: en todos

los grupos de la clasificación por años de experiencia, los profesores no están seguros de seguir ejerciendo el magisterio: en la Ciudad de México y Guanajuato los profesores consolidados apenas superan el 25%. La revisión por nivel educativo tampoco refleja amplia certidumbre de continuar en la docencia (figura 13). Los maestros de primaria se muestran más seguros de permanecer en su profesión, pero en ninguna de las tres entidades participantes en la investigación, dicha certeza alcanza a representar un tercio de los encuestados.

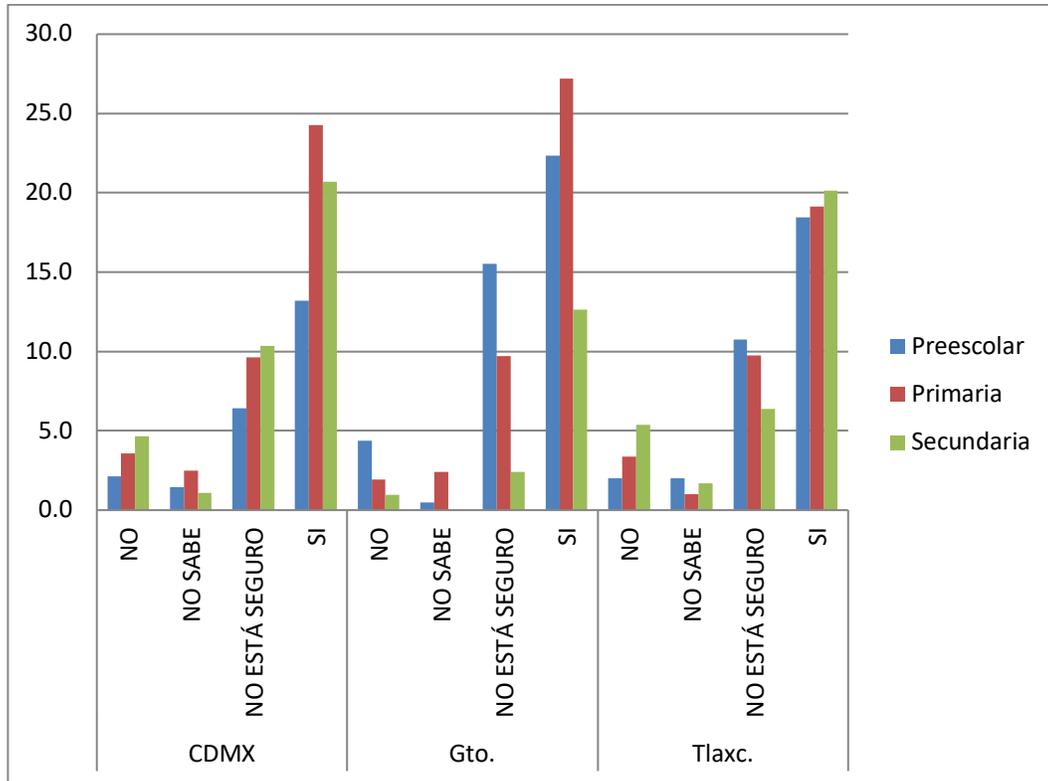


Figura 13. Visualiza su labor docente como trabajo principal a futuro (% por nivel educativo).

Fuente: Elaboración propia.

La entrada en vigor del SPD supondría el fortalecimiento del desarrollo profesional del magisterio, atender sus necesidades y capacitarlo, pero la percepción de los profesores participantes es contraria a dicho propósito. Si se comparan los resultados de la encuesta con los obtenidos a nivel nacional en la encuesta del Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus iniciales en inglés) se aprecia una diferencia significativa en cuanto que los docentes encuestados por el INEE a nivel nacional declararon “una amplia participación en actividades de desarrollo profesional (por encima de los demás países miembros de

la OCDE), aunada a la satisfacción del desempeño laboral vinculada con la autopercepción de eficacia: entre 77 y 95% afirmó para TALIS estar ‘de acuerdo’ o ‘totalmente de acuerdo’ en el índice de satisfacción con el entorno de su trabajo actual” (INEE, 2015, p. 150). El índice se refiere al deseo de cambiar de escuela, disfrutar su trabajo, recomendar su escuela como un buen lugar de trabajo y sentirse satisfecho con su actividad.

Al respecto, estudios de Skaalvik y Skaalvik (2007 y 2016); Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy (2001), encontraron que la insatisfacción laboral de los profesores suele asociarse a una pobre percepción de autoeficacia, así como a mayores niveles de estrés. Uno de los hallazgos de TALIS 2013 es que los maestros de educación básica suelen responder lo políticamente correcto y 80% en promedio encontraba mayores ventajas que desventajas en su trabajo, pero ya se empezaba a denotar cierto nivel de insatisfacción, pues 32% de los encuestados de educación primaria reportó que le gustaría cambiar de escuela (INEE, 2015).

Por otro lado, TALIS 2013 evidenció que disminuye la percepción de la valoración social de la profesión: 42% de los profesores de primaria y 50% de los de secundaria consideran que sí se aprecia (INEE, 2015), lo cual se corrobora en este estudio.

## **5 Conclusiones**

Por el tamaño de la muestra aplicada, la investigación no pretende llegar a generalizaciones, pero permite un acercamiento a la percepción de reconfiguración de la docencia como actividad profesional precarizada.

La magnitud de los cambios económicos, políticos y sociales hace necesario repensar el papel que desempeñan los docentes en la actualidad. El estudio permite ver la necesidad de revertir el menosprecio por la profesión, pues la condición de vulnerabilidad que perciben los profesores no refuerza su identidad profesional. Además, confirma una tendencia de abandono de la profesión que ya se observa en otros países. Menos de un tercio de los encuestados en las tres entidades se muestra convencido de continuar en el ejercicio de la docencia en el futuro. Es seguro que la mayoría considera el abandono del magisterio como opción.

La evaluación surgió a la par de los sistemas educativos: nada más tradicional que evaluar a partir de la elaboración de un examen, pero la creación de un examen como mecanismo de ingreso al magisterio no constituye un instrumento idóneo de selección de maestros; podría ser un insumo sobre nivel de dominio disciplinar, pero es cuestionable un examen de opción múltiple como recurso para calificar la ética profesional del futuro docente, además de que no arroja información sobre sus habilidades de enseñanza o para la generación de ambientes de aprendizaje.

Una de las críticas hechas al Servicio Profesional Docente es el no haber incorporado otros mecanismos de evaluación, como impartir una clase modelo, videograbación para evaluación de la práctica, el trabajo profesional en la institución educativa y fuera de ella, la evaluación de pares, de los padres de familia y su desempeño pedagógico. El trabajo docente tiene diversas aristas, por lo que las evaluaciones estandarizadas difícilmente dan cuenta de tal complejidad.

En relación con el desarrollo profesional como eje de análisis en la encuesta, se revela que la multiplicidad de exigencias a la escuela ha evidenciado contradicciones en el desempeño de la labor del magisterio: vertebrar la implementación del cambio de la reforma en los docentes implica nuevas demandas para mejorar su labor. El discurso de profesionalización se contrapone con el proceso de precarización de su trabajo. El establecimiento del Servicio Profesional Docente como estrategia de profesionalización sí cubre la característica de la competencia, pero adeuda a los profesores de educación básica la capacitación y la movilidad.

A lo largo de un siglo se reiteró la negativa del Estado a proporcionar una retribución justa por el desempeño profesional del maestro. Los maestros han asumido como algo natural la intensificación de su trabajo y los encuestados reflejan una realidad del magisterio y del país: los salarios son insuficientes y no necesariamente permiten dedicarse de tiempo completo a la labor educativa.

En el segundo eje de análisis referente a las condiciones laborales para el ejercicio de la profesión docente, los resultados permiten afirmar que en la percepción de los propios maestros la docencia pasó de ser una profesión de trayectoria protegida de acceso a empleos públicos o privados con cobertura social y garantía de ingreso fijo (Graffigna, 2005), a una que se empieza a asociar más con las trayectorias fluctuantes, es decir, aquellas que a pesar de contar con una relativa estabilidad de ingresos, se presentan vulnerables al contexto estructural en que se desenvuelven o a posibles eventualidades (Forni, 1996; Forni, y Angélico, 1998).

Los docentes asumen la intensificación de su jornada laboral como parte de sus tareas: el trabajo fuera de sus horarios oficiales en actividades propias de la escuela, sin recibir alguna remuneración adicional es visto como algo natural.

Los profesores participantes evidencian en sus percepciones las consecuencias de la intensificación laboral, salario insuficiente e incorporación a un esquema competitivo donde la evaluación individual se posiciona en el imaginario como un elemento cada vez más aceptado. La mayoría está de acuerdo con la evaluación, pues solamente un tercio de los encuestados en las tres entidades se opone

francamente y espera se elimine. Queda para la reflexión si eso requiere la educación para alcanzar su mejoramiento. 

## Referencias

- Acuña, L. y Pons, L. (2018). La calidad de la educación básica: significados desde la práctica docente. *Revista científica pedagógica Atenas*, 1(41). Disponible en <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/346/609>
- Alaniz, C. (2017a). Políticas educativas para el nivel básico: ¿La revaloración del trabajo docente? En *Docencia: desafíos de una profesión en construcción* (pp. 13-68). México: UPN.
- Alaniz, C. (2017b). ¿Hacia el fin de la profesión docente? En: *Problemas y retos de la formación docente* (pp. 31-60). México: UPN.
- Ander-Egg, E. (2007) *Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre el futuro inmediato*. Madrid: Homo Sapiens.
- Apple, M. (1995). *Educación y poder*. México: FCE.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2012). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós: Barcelona.
- Baudelot, C. y Gollac, M. (coords.). (2011). *¿Trabajar para ser feliz? La felicidad y el trabajo en Francia*. Argentina: Miño y Dávila-Ceil Piette Conicet.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. FCE: Argentina.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad, 1. Marxismo y teoría revolucionaria, 2. El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tusquets.
- Diario Oficial de la Federación. (2013a). *Ley del Servicio Profesional Docente, México*. Disponible en [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- Diario Oficial de la Federación. (2013b). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, México*. Disponible en [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)
- Díaz Barriga, Á. (2016). *Propuestas para modificar la reforma de la SEP*. México. Disponible en: <http://insurgenciamagisterial.com/propuestas-de-angel-diaz-barriga-para-modificar-la-reforma-de-la-sep/>
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Madrid: Paidós.

- Esteve, J. M. (1991). La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989. *Cuadernos de Pedagogía* 92, 61-67.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research* [Una Introducción a la investigación cualitativa]. Alemania: SAGE.
- Forni, F. (1996). La estructuración de la ciudad en el conurbano. En *Dialógica*, 1 (pp. 65-80). Buenos Aires: CEIL-Conicet.
- Forni, F. y Angélico, H. (1998). La pobreza desde la perspectiva de los hogares: un estudio de casos en el segundo cinturón del Conurbano Bonaerense. *Revista de Ciencias Sociales* 9, 159-174.
- Goble, N. y Porter, J. (1980). *La cambiante función del profesor, perspectivas internacionales*. Madrid: Narcea.
- Graffigna, M. L. (2005). Trayectorias y estrategias ocupacionales en contextos de pobreza: una tipología a partir de los casos. *Trabajo y Sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas* 7, vol. VI. Santiago del Estero, Argentina. Disponible en: <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/Graffigna.pdf>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. España: Desclee de Brouwer.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje* (TALIS 2013). Resultados México. México: INEE. Disponible en [http://www.oecd.org/education/school/Mexico-TALIS-2013\\_es.pdf](http://www.oecd.org/education/school/Mexico-TALIS-2013_es.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2017). Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México. Disponible en <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf>
- Merazzi, C. (1983). Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teachers Educations* 6(2) 101-106.
- Mitter, W. (1985). Goal aspects of teacher education. *European Journal of Teacher Education* 8(3), 273-282.
- Rueda, M. (2015). El PSE y los temas transversales del sistema educativo 1. La evaluación educativa. En: *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites* (pp. 17-30). Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Investigación (UIA). Disponible en [https://ibero.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La\\_politica\\_educativa.pdf](https://ibero.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La_politica_educativa.pdf)
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology* 99(3), 611-625.

Disponible en  
[https://www.researchgate.net/publication/232591575\\_Dimensions\\_of\\_Teacher\\_SelfEfficacy\\_and\\_Relations\\_With\\_Strain\\_Factors\\_Perceived\\_Collective\\_Teacher\\_Efficacy\\_and\\_Teacher\\_Burnout](https://www.researchgate.net/publication/232591575_Dimensions_of_Teacher_SelfEfficacy_and_Relations_With_Strain_Factors_Perceived_Collective_Teacher_Efficacy_and_Teacher_Burnout)

Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Journals Creative Education* 7(13).

Disponible en  
[http://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=69852](http://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=69852)

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesión docente. *Revista Educación y Sociedad*, Campinas, 28(99), 335-353. Disponible en <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Tifner, S., Martín, P., Albanesi de Nasetta, S. y Bortoli, M. (2006). Burnout en el colectivo docente. *Revista de Humanidades* 12 [en línea:] <[dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2542032.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2542032.pdf)>

Tschannen-Moran, M., y Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education* 17(7), 783-805.

Disponible en  
[http://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=69852](http://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=69852)

## **Educación ambiental en la escuela primaria: Una experiencia de aprendizaje socioambiental situado**

### **Environmental Education in the Elementary School: A Situated and Meaningful Learning Experience**

Elizabeth Castro-Salcido<sup>a</sup>  
Tlacaelel Rivera-Núñez<sup>b</sup>

**Recibido:** 12 de septiembre de 2018  
**Aceptado:** 15 de octubre de 2019

**Resumen:** La educación ambiental es una tarea indispensable en nuestros días, y la escuela es uno de los escenarios propicios para su desarrollo. En este trabajo se presenta el diseño y la aplicación de una intervención escolar para el desarrollo de la educación ambiental de niñas y niños de tercer y cuarto grado de primaria, en una localidad usuaria de tres reservas de la biósfera en el estado de Sonora. El abordaje teórico-metodológico del estudio se gestó desde la perspectiva de aprendizaje situado y significativo, con un enfoque de etnografía en el aula. Los resultados destacan la vinculación entre los contenidos curriculares y el escenario socioambiental, los saberes de las y los niños como actores sociales, así como la identificación de problemáticas y propuestas de solución. A través de las propias experiencias de la intervención, se discute en torno a los alcances de la educación ambiental en los contextos escolares.

**Palabras clave:** Educación ambiental; intervención escolar; aprendizaje situado y significativo; educación primaria; reservas de la biósfera.

<sup>a</sup> Maestra en Psicología Aplicada al Área Escolar por la Universidad Autónoma de Yucatán. Línea de investigación: Educación ambiental e inclusiva. Juventudes rurales. Pedagogías decoloniales. Subjetividades. ✉ castrosalcido.elizabeth@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6995-2822>.

<sup>b</sup> Maestro en Ecología Humana por el CINVESTAV-IPN. Línea de Investigación: Antropología Ecológica. Ecología Política e Histórica. Ciencias de la Complejidad. Agroecología. ✉ tlacaelelrivera@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7778-5959>.

**Abstract:** Environmental education is an indispensable task in our days, and the school is one of the favorable scenarios for its development. This paper presents the design and application of a school intervention for the development of environmental education of children students of third and fourth grade of public elementary schools, in a community located in the buffer zone of three Biosphere Reserves in the state of Sonora. The theoretical-methodological approach of the study was developed from the perspective of situated and meaningful learning, with a focus on classroom ethnography. The results highlight the link between the curricular contents and the socio-environmental scenario, the knowledge of children as social actors, as well as the identification of problems and proposed solutions. Through the intervention's own experiences, we discussed around the scope of environmental education in school contexts.

**Keywords:** Environmental education; school intervention; situated and meaningful learning; elementary school; biosphere reserves.

## **Introducción y marco referencial**

Transitamos por una etapa planetaria donde la crisis ecológica se nos presenta como uno de los grandes desafíos del siglo XXI (Morín, 2011). El modelo económico capitalista y extractivista, así como los altos índices de consumo de la sociedad industrial de la que formamos parte, han generado consecuencias desastrosas en los ecosistemas, a tales magnitudes que el deterioro ambiental puede ser observado y constatado tanto en el ámbito global como de manera local (Leff, 2000). Desde hace más de 40 años esta problemática es reconocida y abordada por diversas agendas internacionales (Have, 2010), irrumpiendo en el escenario político, científico y educativo (Leff, 2000).

La Educación Ambiental (EA) surgió para abordar la dimensión educativa de la problemática ecológica. Tuvo sus inicios luego de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano celebrada en Estocolmo en 1972, y en concreto, a partir de la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental llevada a cabo en Tbilisi, Georgia, en 1977 (Macedo, 2005). Tras este período, la EA emerge como una alternativa en las sociedades para promover el cuidado de la naturaleza (Espejel & Flores, 2012). En esencia, los organismos mundiales participantes la consideraron como una estrategia pilar para que el humano se educara ambientalmente y colaborara en el restablecimiento de una relación más armónica humano-humano y humano-naturaleza, cuyo fin sea la prevención de nuevos y más graves problemas ambientales y asegurar un mundo más armónico para las siguientes generaciones (Terrón, 2004).

En México, la política educativa ambiental derivada de la agenda internacional dinámica aparece hasta 10 años después. Su institucionalización se da en la determinación oficial del Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, a través del

artículo 5o. del Decreto Presidencial de 1986. En dicho decreto se ordena a la Secretaría de Educación Pública (SEP) que adopte las medidas pertinentes para iniciar una pedagogía ecológica formal de alcance nacional (Terrón, 2004). Hoy en día, tales determinaciones continúan vigentes. El Plan Nacional de Desarrollo actual (2013-2018) la refiere en términos de seguir incorporando los criterios de sustentabilidad y educación ambiental en el Sistema Educativo Nacional y fortalecer la formación ambiental en los sectores estratégicos (Plan Nacional de Desarrollo, 2013). De esta forma, aunque en un principio no se manifiesta como EA, la política educativa nacional se incorpora a la demanda internacional de incluir contenidos sobre el medio ambiente en el currículo escolar, particularmente, en la Educación Básica (Terrón, 2004).

En esta lógica, se reconoce a la escuela como uno de los espacios idóneos para abordar la problemática ambiental, por la posibilidad de aplicación de una amplia diversidad de estrategias y recursos educativos variados (Rivarosa & Perales, 2006). Los escolares, aunque no toman decisiones que inciden sobre su entorno, constituyen una parte de la sociedad de especial sensibilidad, debido a la proyección hacia el futuro que tienen sus aprendizajes, por lo que son objeto prioritario de la EA (Cuello, 2003). Lo que no queda claro, mencionan diversos autores (González, 2012), es cómo incorporar estos aspectos dentro de la propia organización escolar.

Los estudios sobre intervenciones escolares de EA concretamente instrumentadas para el nivel primaria aún son escasos; sin embargo, éstas han aumentado a lo largo de las dos últimas décadas. Los programas educativos de nivel superior del país son quienes más han avanzado investigaciones y generado propuestas didácticas (Calixto, 2012) sobre cómo promover valores, actitudes y/o conocimientos en las escuelas primarias, a partir de las intervenciones de EA (Aguilar, 2015; Gastelum, 2006; Ramírez, Benítez & Esquivel, 2011; Ortiz, 2010; Robles, 2016; Segura, 2014). Dichos estudios muestran tanto los resultados favorables de la implementación de las intervenciones, como retos y reflexiones sobre la necesidad de que los docentes cuenten con una formación inicial y continua en materia de educación ambiental, así como disposiciones ético-morales hacia el cuidado del medio ambiente. Arguyen que son estos los factores claves que impulsarán al docente a la conducción de procesos de EA, formales o no formales.

También se alude a que a pesar del incremento en las investigaciones sobre EA, aún queda mucho por hacer en este campo en construcción (Terrón, 2004). González (2000, 2003) menciona que hasta hoy en día la EA en las escuelas sigue quedando relegada, en el mejor de los casos, a contenidos curriculares ambientales fragmentarios y promovidos a través de pedagogías tradicionales que coartan substancialmente tanto su profunda dimensión social como el logro de aprendizajes significativos. De tal manera, la transversalidad de la EA en los escenarios escolares

sigue siendo una construcción generalista, distante y preferentemente teórica, lo que ha mermado la proliferación de experiencias prácticas y situadas en las propias realidades del escolar.

Abordar la EA de manera congruente con una visión profunda y de cambio implicaría ir más allá del simple tratamiento de la información y las actividades aisladas. Resulta necesario lograr una toma de conciencia sobre la gran importancia de cuidar el entorno, generar cambios en las escalas de valores y los estilos de vida, así como ampliar los conocimientos y saberes de tal manera que sean impulsados a la acción preventiva y la mitigación de los problemas ambientales existentes y futuros (Espejel & Flores, 2012). Para el logro de estos objetivos de gran relevancia para la EA, se torna fundamental partir de marcos educativos –teóricos y metodológicos– que incorporen gradualmente estrategias capaces de incluir los procesos personales, culturales, sociales y ambientales en donde tiene lugar el hecho educativo (Calixto, 2012).

En este orden de ideas, diversos estudios (Echarri & Baguer, 2008) refieren que, para incidir en los objetivos de la EA, primeramente es necesario lograr que la persona que aprende se apropie de un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. Para ello se requiere que el aprendiz, además de estar motivado, se implique, tenga atención y esté en actividad constante. Como consecuencia de ello, surge la necesidad de que el profesorado y/o los facilitadores de la EA generen las condiciones propicias para que dicha apropiación tenga lugar (Guruceaga & González, 2004). Tales requerimientos, por sus características, parecen indicar la pertinencia de las teorías constructivistas como uno de los presupuestos educativos más convenientes para el abordaje de la EA (González, 1996).

Las teorías constructivistas planteadas como eje rector del abordaje de la EA en el espacio escolar pueden asentar las bases para el logro de aprendizajes significativos por parte de los escolares (Cardona, Afanador & Lopera, 2013). La consecución de estos aprendizajes, por su cualidad de ser situados en los saberes formales que poseen los aprendientes, y cuya virtud es permanecer en el tiempo (al ser significativos), es una posibilidad para la transformación de las formas y modos de relacionarnos con todo lo que nos rodea. También representa una pertinencia de reivindicar la gran labor de la escuela, de promover comprensiones y compromisos para participar en los cambios sociales y ambientales, a través de la transformación de estructuras y productos culturales de acción responsable, empezando a nivel local, pero con la posibilidad de insertarse incluso en escalas más amplias (González & Arias, 2009).

En relación con lo expuesto líneas arriba, en este estudio presentamos la experiencia del diseño e implementación de una intervención escolar de EA desarrollada con

niñas y niños de tercero y cuarto grado de primarias públicas en una localidad ubicada al norte del estado de Sonora. Al ser la localidad usuaria de tres reservas de la biosfera (RB) y converger antagónicamente una enorme diversidad biológica amenazada por problemas de sobreexplotación de los recursos naturales y degradación ambiental, la motivación central de la intervención fue articular la agenda de cultura ambiental de las áreas naturales protegidas (ANP) con los contenidos del Plan de Estudios vigente de la SEP (2011), a través de facilitar estrategias constructivistas situadas al contexto socioambiental de los escolares y tendientes a generar procesos de aprendizaje significativo.

La intervención tuvo lugar a partir del reconocimiento de dos vacíos centrales identificados por los facilitadores: 1) hasta ese momento, en la localidad, los esfuerzos de EA se habían visto limitados a ejercicios externos al ámbito escolar, generados a través de las actividades aisladas y ocasionales por parte de las ANP y otras Organizaciones No Gubernamentales (ONG) con agendas de participación en la comunidad, pero sin estar propiamente vinculados a los contenidos escolares; y 2) en las escuelas primarias de la localidad no se identificaron referentes de educación ambiental más allá de los propios contenidos curriculares.

Las preguntas de investigación que puntualmente orientaron el desarrollo de la intervención fueron: ¿cómo se podrían articular los subprogramas de Cultura de los planes de Conservación y Manejo de las Áreas Naturales Protegidas, con los contenidos curriculares de las escuelas primarias públicas en la localidad de estudio? y ¿de qué manera una intervención escolar, con estrategias fundamentadas en el enfoque constructivista, puede fomentar los saberes de las y los participantes sobre su entorno ecológico y social?

A continuación, se ahonda en los rasgos teóricos y las características metodológicas de dicha intervención.

## **1 Aproximación metodológica**

El estudio responde al tipo de investigación cualitativa con alcances de tipo exploratorio (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). En la elección del método subyace la intención de aproximarse a conocer, comprender y generar experiencias durante el proceso de la intervención escolar, desde la perspectiva de los propios actores (Creswell, 2005). El alcance exploratorio se fundamenta en la escasez de estudios e intervenciones de EA en la localidad de estudio. En este sentido, esta experiencia educativa representa una primera aproximación para conocer la viabilidad de este tipo de intervenciones en el entorno escolar; dar cuenta de los efectos que puede tener en las y los niños, y conocer sobre la apertura de las

administraciones escolares y los profesores de grupo en relación con los programas de EA. Lo anterior, en un sentido exploratorio para futuras implementaciones.

Durante el desarrollo de la intervención se utilizó la técnica de etnografía en el aula (Álvarez, 2011). Las técnicas de recolección de datos fueron la observación participante, el diario de campo, las representaciones gráficas, así como la recolección de las evidencias de aprendizaje más representativas de las sesiones, tanto de las actividades lúdicas como de las actividades artístico-manuales.

La investigación se llevó a cabo en una localidad usuaria de tres RB: Alto Golfo de California y Delta de Río Colorado (RBAGCyDRC); El Pinacate y Gran Desierto de Altar, e Islas del Golfo de California. La experiencia educativa se llevó a cabo de manera simultánea en cuatro de las escuelas de mayor arraigo comunitario para la localidad, con cuatro grupos de tercer grado y tres de cuarto grado, todos del nivel educativo primario. Con base en las listas de asistencia proporcionadas por las y los profesores de grupo, sabemos que participaron un total de 209 escolares, de los cuales 112 fueron niñas y 87 niños. Las edades de las y los participantes oscilaron entre los 8 y 12 años.

### **Características de la intervención**

Se planteó una intervención escolar cuyo objetivo fue promover la educación ambiental en las niñas y los niños de tercer y cuarto grado de primaria, a través de estrategias constructivistas situadas al contexto socioambiental de los escolares y tendientes a generar aprendizajes significativos.

En la planeación de la propuesta se decidió abogar por la congruencia e integración de elementos puntuales del entorno socioambiental de la localidad y el currículo escolar. En este sentido, para la elección de los contenidos socioecológicos de las estrategias que integran la intervención, se articularon: a) las directrices del Programa de manejo de la RBAGCyDRC descritas en el Subprograma Manejo y Cultura para la Conservación-Sensibilización, conciencia ecológica y EA- (Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas [CONANP], 2007); b) los contenidos para el aprendizaje del Bloque II –cómo somos y cómo vivimos los seres humanos–, de la asignatura de Ciencias Naturales para tercer y cuarto grado respectivamente, y algunos referentes del Bloque I y II –Mi entidad y sus cambios, y Primeros pobladores de mi entidad– de la asignatura “La entidad donde vivo”, de tercer grado (SEP, 2011a; SEP, 2011b).

Estos contenidos se articularon *ad hoc*, tomando en cuenta las características que se han referido de las investigaciones en educación ambiental, respecto a “articular los aspectos ambientales con los aspectos educativos [...] un concepto de medio

ambiente integral [...] el cuestionamiento de las prácticas que dan origen a los problemas ambientales y [...] búsqueda de respuestas comprensivas” (Calixto, 2012, p. 1024).

El marco teórico que rige a la intervención fue el modelo de educación constructivista, a través de estrategias de aprendizaje situado y significativo, y cuyo abordaje se generó desde diversos enfoques disciplinares (Educación, Psicología y Ecología), bajo una complementariedad que buscaba en la praxis un equilibrio entre la facilitación de procesos educativos y la promoción de saberes ambientales y sociales. Los aspectos de evaluación del proceso educativo se establecieron en congruencia con el enfoque constructivista a través del modelo de evaluación comprensivo (López & Pérez, 2006). Tal modelo postula la continua interacción y modulación recíproca entre planificación, implementación y evaluación. Lo anterior permite que la planeación inicial sea flexible y sensible a los procesos individuales y grupales, para que, en caso de ser necesario, pueda modificarse durante el desarrollo del proceso educativo. En este sentido, los procesos de evaluación se fueron dando durante el proceso de intervención, con fines formativos.

Por su parte, el tratamiento de los datos y la consecuente generación de resultados se realizaron con base en procedimientos del análisis cualitativo de contenido (Álvarez, 2011). Este procedimiento de análisis plantea una reflexión crítica de la información recabada como tarea fundamental para los posteriores procedimientos de selección, reducción y organización de los datos, mismos que permiten la emergencia de las categorías explicativas, para la teorización y comprensión del fenómeno que se estudia (Taylor & Bodgan, 2000).

## **2 Resultados**

Se presentan los resultados de la intervención de educación ambiental, para lo cual se particulariza en aquellas categorías que presentaron una saturación teórica en el análisis de los datos con todos los grupos participantes. En la exposición de algunos resultados se hará uso de las expresiones textuales realizadas por los propios participantes; en este sentido, para la identificación de los grupos, se ha decidido utilizar la nomenclatura general de G1, G2...G7, para diferenciar a cada grupo participante, y donde los primeros tres corresponden a los participantes de cuarto grado y los restantes a los participantes de tercer grado. Por cuestiones de confidencialidad se omite el nombre de las y los participantes pero se señala el género.

Para la presentación de resultados, en primera instancia, se presenta la descripción general de la intervención de EA, posteriormente la matriz categórica que emergió

del análisis de contenido, que a su vez elucida y comprende aquellas experiencias de aprendizaje situadas de EA más significativas del proceso, y las cuales muestran una coherencia con la lógica instrumental de la intervención. Consecutivamente, se presenta y profundiza en cada una de estas categorías de análisis, entendidas también como experiencias de aprendizaje durante el proceso.

## **2.1 La intervención de educación ambiental situada**

La intervención se planteó con un total de 10 sesiones prácticas, de dos horas de duración para cada sesión. Su construcción se moduló en un conjunto de cuatro ejes generales, dentro de los cuales se articularon las sesiones correspondientes para cada uno de ellos, mismas que estuvieron fundamentadas en diversas corrientes empleadas de EA. Para cada eje se plantearon diversas evidencias de aprendizaje (Tabla 1) que fueron de utilidad para la evaluación del proceso de la intervención, en su carácter comprensivo, y a su vez fueron benéficas como dispositivo de información para las reflexiones y el intercambio de ideas durante el desarrollo de las sesiones.

Los aspectos socioambientales y educativos fueron seleccionados de acuerdo con los rasgos ecosistémicos y las características del sistema sociocultural local referido en las directrices del Plan de manejo de la RBAGCyDRC y los contenidos curriculares del Plan de estudios de la SEP, mencionados en el apartado anterior. Estos, para su instrumentación, fueron planificados didácticamente a través de diversas estrategias (Tabla 2). Tanto la estructura de los ejes de la intervención, como las sesiones que lo conforman, se organizaron de tal forma que hubiese proximidad entre una sesión y otra. La planeación de cada abordaje se pensó de manera que, en cada sesión, se activaran los conocimientos previos de los aprendientes y, durante el desarrollo de las sesiones, se propiciara el intercambio de saberes para la construcción de conocimientos y la continuidad de aprendizajes por parte de los mismos.

**Tabla 1. Estructura general de la intervención de educación ambiental**

Ejes de la intervención	Nombre de las sesiones	Corrientes empleadas de EA*	Duración (horas)	Evidencias de aprendizaje
1. Nuestra historia en el Puerto	1. Un lugar para todos 2. Todos formamos parte	Humanista: busca mejorar el conocimiento de los sujetos respecto a sus medios de vida y desarrollar sentimientos de pertenencia	4	Mapa mental con las historias y relatos sobre los orígenes de los participantes
2. Conociendo nuestro entorno	3. Los ecosistemas que me acogen 4. Mi flora y fauna representativa 5. Especies emblemáticas y La trama ecológica	Naturalista: promueve reconstruir lazos con la naturaleza. Sistémica: busca reorientar las comprensiones de las realidades ambientales desde un enfoque relacional	6	<i>Colash</i> fotográfico de identificación de ecosistemas de la región y su flora y fauna representativa; Secuencia paisajística y descripciones textuales de los paisajes de la región
3. Nuestro entorno, mi Reserva	6. Mi Reserva de la Biosfera y sus principales retos 7. Repensando problemas, vislumbrando soluciones	Conservacionista- Recursista: enfatizan en la adopción de comportamientos y el desarrollo de habilidades hacia la conservación y gestión ambiental	4	Cuentos e historias con mensajes de especies emblemáticas para el cuidado de la vida
4. Accionando el presente, dibujando el futuro	8. Aprendiendo a conservar, conservar aprendiendo 9. Nuestros pasos en la mar 10. Versando saberes	Resolutiva: desarrolla habilidades de resolución de problemas. Moral-Ética: promueve ecocivismo y sistemas éticos	6	Producciones creativas con materiales reciclados: Historia colectiva de aprendizajes; Mural para la transmisión de rasgos y conductas pro-ambientales Materiales para la divulgación de saberes en su comunidad
<i>Duración de la intervención</i>			20	

\*Sauvé, 2010.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 2. Planeación general de la intervención de educación ambiental\***

<b>Ejes del Programa</b>	<b>Propósito y/o competencia</b>	<b>Contenidos Socioambientales</b>	<b>Actividades y Estrategias</b>
Nuestra historia en el Puerto	Las niñas y los niños se identificarán y vincularán al Puerto, a través de sus propias experiencias e historias	- Devenir comunitario - Dinámicas socioeconómicas locales - Relaciones sociedad-naturaleza	<b>Sesión 1.</b> Nuestra historia de arribo ( <i>La narrativa como recurso</i> ) <b>Sesión 2.</b> Todos formamos parte ( <i>El mapa mental como recurso</i> )
Conociendo nuestro entorno	Las niñas y los niños comprenderán los atributos ambientales que caracterizan su entorno ecológico	- Ecosistemas representativos - Nichos y hábitats ecológicos - Especies prioritarias - Equilibrio ecológico - Servicios ambientales	<b>Sesión 3.</b> Nuestro entorno en imágenes ( <i>La fotografía como recurso</i> ) <b>Sesión 4.</b> Cada cual en su lugar ( <i>El pensamiento lógico y relacional como recurso</i> ) <b>Sesión 5.</b> ¿Conoces mi importancia? ( <i>El video como recurso</i> ) <b>Sesión 5.</b> El hilito conductor ( <i>Lo lúdico como recurso</i> )
Nuestro entorno, mi Reserva	Las niñas y los niños se reconocerán como parte de un ANP, y tomarán conciencia sobre las principales problemáticas de su Reserva	- Degradación ambiental - Pérdida de biodiversidad - Conservación ambiental - Manejo de recursos naturales - Áreas naturales Protegidas - Mediación-resolución de conflictos y toma de decisiones	<b>Sesión 6.</b> Algunas causas, muchos efectos ( <i>El dialogo y pensamiento crítico-reflexivo como recurso</i> ) <b>Sesión 7.</b> Otra manera de andar ( <i>la experiencia vivencial y el video como recurso</i> ) <b>Sesión 7.</b> El mensaje del jefe Seattle, adaptación para niñas y niños ( <i>El cuento como recurso</i> )
Accionando el presente, dibujando el futuro	Las niñas y los niños aprenderán acciones concretas de protección a su ambiente, y socializarán los conocimientos y las habilidades adquiridas	- Desarrollo Sustentable - Comportamiento Pro-Social - Conductas Pro-Ambientales - Diálogo de saberes	<b>Sesión 8.</b> Las 4 R (La creatividad como recurso) <b>Sesión 9.</b> Ola tras ola (La comunicación grupal como recurso) <b>Sesión 9.</b> Un mural para mi Reserva ( <i>El trabajo colaborativo como recurso</i> ) <b>Sesión 10.</b> Pasa la voz (La divulgación como recurso)

\* Resultados de la intervención de educación ambiental situada “Bio-diversando entre el desierto y el mar”, un programa para generar cultura ambiental en las niñas y los niños que viven en una comunidad usuaria de tres ANP.

Fuente: Elaboración propia.

## 2.2 Las experiencias de aprendizaje más significativas del proceso

A continuación, se presenta la matriz categórica de las experiencias de aprendizaje socioambiental más significativas, como parte del proceso de la intervención (Figura 1).

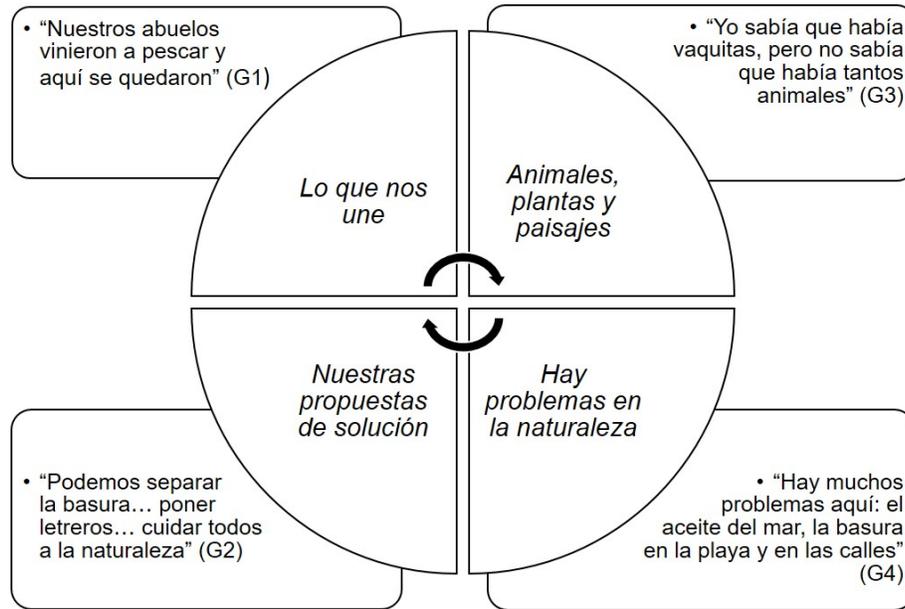


Figura 1. Matriz categórica de experiencias de aprendizaje socioambiental situado. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la intervención.

Como puede verse en la figura anterior, emergieron cuatro categorías de análisis: 1) *Lo que nos une*, 2) *De animales, plantas y paisajes*, 3) *Hay problemas en nuestra naturaleza* y 4) *Nuestras propuestas de solución*. Debajo de cada categoría se presenta una descripción textual de expresiones realizadas por algunos participantes (de los diversos grupos) que dieron lugar a la matriz categórica de experiencias. A continuación, se profundiza en los aspectos particulares sobre cada una de las categorías.

### 2.2.1 Lo que nos une

Esta primera categoría de análisis surge del abordaje del Eje *Nuestras historias de arribo al Puerto*, durante las reflexiones de cierre de la segunda sesión. La estrategia consistió en que los participantes investigaran y elaboraran junto con sus familias un árbol genealógico sobre las historias de cómo es que llegaron a vivir a la comunidad. En clase compartieron sus historias y juntos elaboramos una red grupal integrando todas las historias. Luego de que la red grupal integrara todas las historias

de los participantes, se hicieron preguntas para provocar la reflexión, de manera que las y los niños generaran y compartieran sus propias construcciones de conocimiento en torno a lo que llamamos *Genealogías comunitarias de arribo al Puerto* (Figura 2), en donde se resaltan en negritas y cursivas las historias más recurrentes expresadas por los participantes.

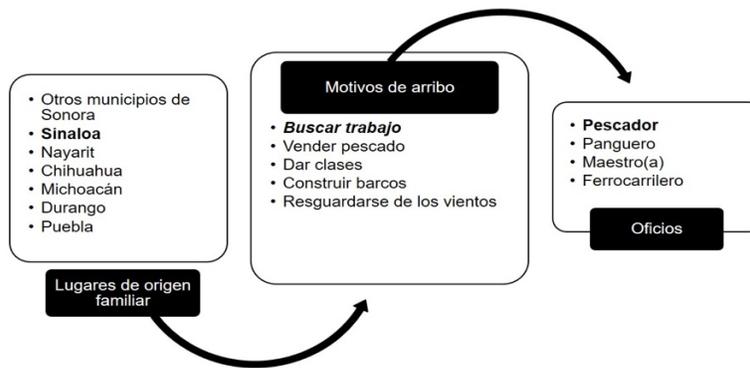


Figura 2. Genealogía comunitaria de todos los grupos participantes  
Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la intervención.

En las reflexiones realizadas por las y los niños durante esta parte del proceso se generaron reconocimientos de unidad en torno al territorio en el que habitan. Dieron cuenta de que, por diferentes que fueran sus contextos de origen familiar, las historias de llegada a la comunidad tenían similitudes en relación con el resto de sus compañeros. Ejemplo de ello son los siguientes comentarios: “pues veo que las historias de nuestras familias se parecen mucho” (niña, G1); “nuestros abuelos se vinieron aquí a buscar trabajo, y muchos trabajaron en los barcos para pescar al camarón” (niño, G6); “a veces se venía una persona, pero luego ya se venían los demás de la familia” (niña, G2); “aunque somos diferentes, todos vivimos ahora en el mismo lugar” (niña, G4).

Tal intercambio de ideas sobre sus apreciaciones de las historias de llegada a la comunidad produjo una noción de experiencias de arraigo al territorio. Dicho reconocimiento, que sugiere lo identitario, resultó fundamental para iniciar una reflexión más explícita sobre su vínculo hacia el espacio que habitamos juntos, el cual, posteriormente, pasó a ser enriquecido por la indagación y el conocimiento inicial de los principales rasgos biofísicos y atributos ecológicos que lo constituyen. Sobre esta tesis se repasa la siguiente categoría de análisis.

### 2.2.2 De animales, plantas y paisajes

Esta categoría se consolida durante los procesos educativos generados en las sesiones que conforman el Eje dos del programa general. Las indagaciones iniciales sobre el saber ecológico de las y los niños sobre los ecosistemas presentes en la comunidad mostró que desconocían la mayor parte de los varios ecosistemas que existen en su entorno, así como la diversidad de plantas y animales que constituyen a cada uno de estos, principalmente en relación con las plantas. A la par de lo anterior, en las fases iniciales de la intervención, identificamos que ignoraban de manera conceptual la transición o línea ecosistémica presente en la región, y ello impedía que conocieran los límites claros entre las distintas especies que conforman cada ecosistema. Identificamos, también, que algunos de las y los participantes tenían creencias erróneas sobre ciertos animales que formaban parte de los ecosistemas de la localidad, llegando a considerar que “como los camellos viven en el desierto, en el desierto en el que vivimos también hay camellos” (niña, G7) (lo mismos para las orcas y las víboras cobra). En la Tabla 3 se integran los saberes ecológicos previos de las niñas y los niños en torno a su localidad, al igual que lo que se reconoció como la amplitud del acervo ecológico de los participantes, como parte de su proceso de construcción de conocimientos durante la experiencia.

En términos generales, de identificar inicialmente sólo dos ecosistemas, las y los participantes transitaron a reconocer cada uno de los paisajes<sup>1</sup> que están presentes en la localidad (como pude apreciarse en la tabla), así como los atributos de cambio en relación con la franja ecosistémica local, entre el desierto y el mar. Asimismo, dieron cuenta de la existencia de una amplia diversidad de especies animales y vegetales que habitan dentro de esos paisajes, y lograron comprender, o bien reflexionar, de manera puntual, sobre las especies endémicas y aquellas que se encuentran en peligro de extinción: “Yo sí sabía que en el mar de aquí había vaquitas marinas, pero no sabía eso de que están en peligro de extinción... hay muchos otros animales del mar y del desierto que también están en peligro de extinción” (niña, G4).

---

<sup>1</sup> Término que a ellas/ellos –participantes– utilizaron para el nombramiento y la comprensión de los ecosistemas.

Tabla 3. Panorama de ampliación del acervo ecológico situado

Saberes ecológicos previos			Ampliación del acervo ecológico		
Paisaje	Animales	Plantas	Paisaje	Animales**	Plantas
<b>Mar</b> <i>“Es donde viven los animales que están en el agua y también es donde nosotros nos bañamos”</i> (niño, G6)	Vaquita marina Mantarraya Tiburón Ballena Orca* Delfín Pulpo Camarón Cangrejo Peces Calamar Almeja	---	<b>Océano</b> <i>“Es el espacio del mar, donde esta hondo, y ahí viven casi todos los peces grandes”</i> (niño, G4)	Totoaba, tortuga prieta, tortuga golfina, tiburón ballena, ballena jorobada, ballena gris, tonina, delfín rostro largo, curvina golfina, caballito de mar	Algas marinas
			<b>Isla</b> <i>“La Isla San Jorge es el santuario de los lobos marinos”</i> (niña, G5)	Lobo marino de california, callo escarlopa, madre perla, pelicanos, gaviotas	Algas marinas
			<b>Humedal</b> <i>“Son los lugares en donde muchos peces tienen a sus hijos y ahí los cuidan”</i> (niña, G3)	Cangrejo ermitaño y violinista, jaiba, ostión, camarón, garzas, pelicanos, gaviotas, patos, palmoteador de yuma	Algas marinas, salicornias, pastos marinos, tules
<b>Desierto</b> <i>“Es donde hay pura tierra y no hay nada”</i> (niño, G3)	Coyote Víboras Águila Iguana Conejo Camello* Víbora Cobra*	Cactus	<b>Playa</b> <i>“En Peñasco tenemos la Playa Hermosa, El Mirador, Mi playa, Las conchas, La Choya y el Cerro Prieto” ...en todas nos podemos bañar”</i> (niña, G7)	Gaviota, pelícano, ángel de Cortés, ángel rey, agua mala, caracoles, estrellas de mar, erizos, pepino de mar, charrán, babosas, lapas, balanos, galleta de mar, esponjas, coral	Algas marinas – rojas, café, verdes y azules–, sargazo, verdolaga de playa

			<p><b>Duna Costera</b>  <i>"Son esas lomas de arena, que están entre el desierto y la playa"</i> (niño, G8)</p>	<p>Juancito, iguana del desierto, víbora chicotera, águila pescadora, murciélago pescador</p>	<p>Chamizo, gobernadora, canutillo, hierba del burro</p>
			<p><b>Desierto</b>  <i>"Vivimos en el desierto... no hay agua, pero las plantas y los animales aprenden a vivir así"</i> (niño, G6).</p>	<p>Borrego cimarrón, berrendo sonorese, camaleón, monstruo de gila, murciélago magueyero, halcón, puma, víbora cascabel de cuernitos, rata canguro, pez pupu del desierto, zorra del desierto, lechuza, geko</p>	<p>Palo fierro, palo verde, mezquite, sahuaro, ocotillo, pitaya, choya, biznaga, salvia, gobernadora</p>

\* Especies que fueron consideradas por las y los participantes, pero que no forman parte de los hábitats de los ecosistemas de la localidad.

\*\* En este apartado sólo se presentan aquellas especies nuevas en su acervo. Se decidió no incluir a los animales identificados previamente, para no duplicar información.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la intervención.

Las experiencias de aprendizaje durante esta parte de la intervención facilitaron que las y los niños alcanzaran emociones y comprensiones más amplias en torno a los aspectos biológicos, los rasgos biofísicos y las funciones ecológicas de los paisajes que están presentes en la comunidad, al igual que lograron reconocer su importancia, tanto para la regulación del propio funcionamiento de la naturaleza, como para la satisfacción de las necesidades y experiencias humanas. En este sentido, dichas experiencias y construcciones fueron primordiales para la posterior identificación de problemáticas socioambientales en la localidad, y la formulación posterior de sus propias propuestas y alternativas de solución. En el apartado siguiente se aborda lo relativo a estos dos aspectos.

### **2.2.3 Los problemas de mi comunidad y nuestras propuestas de solución**

La emergencia de esta categoría surge de la integración de los dos últimos ejes del programa general de la intervención. Particularmente, la categoría *Los problemas de mi comunidad* emana de los procesos vivenciados en las sesiones que comprenden el eje de *Nuestro entorno mi reserva*, y la categoría *Nuestras propuestas de solución* del Eje *Accionando el presente, dibujando el futuro*, respectivamente. Empero, como ambas categorías presentan una lógica de continuidad (al identificar el problema se reconoce una posible solución), se decidió conjuntar ambos resultados en este mismo apartado.

En relación con la identificación de problemáticas, observamos que, durante la fase de activación de conocimientos previos, las niñas y los niños tenían una noción clara del concepto de problema ambiental. Particularmente, tenían argumentos sobre las problemáticas generales de contaminación del aire, suelo y agua. No obstante, sus reflexiones en torno a la contaminación se mediaban en relación con nichos distantes de su realidad inmediata; hablaban, por ejemplo (con otras palabras), del exceso de emisión de carbono por autos y las fábricas de la ciudad, y de sustancias tóxicas en el agua a causa de las fábricas, argumentando que “se están acabando los bosques” (G5) porque estaban siendo cortados y quemados, etcétera. La mayor parte de sus representaciones de problemas ambientales reflejaban situaciones ausentes en la localidad donde viven.

Si bien, a pesar de que los reconocimientos que realizaron inicialmente son indispensables para la toma conciencia ecológica planetaria, llamó la atención que, ante las preguntas activadoras y diversas indagaciones sobre las problemáticas socioambientales del lugar donde viven (es decir, de los ecosistemas que están presentes en la comunidad que habitan), sus respuestas y expresiones se tornaban vacilantes o difusas. Aun así, varios participantes compartieron sus saberes en torno al ejercicio situado de las problemáticas, cuyos argumentos se centraron, principalmente, en “la basura de las calles y la contaminación del mar”. Sin embargo, estas reflexiones connotaron argumentos limitados y o circundantes del tipo: “hay mucho de esto, o eso está mal”.

En este sentido, para mediar los saberes considerados como necesarios de construir, y facilitar la apropiación y construcción del conocimiento sobre las problemáticas socioambientales que aquejan a la localidad en la que viven, utilizamos las estrategias del video, las imágenes fotográficas, y los relatos de experiencias, así como también el cuento y, sobre todo, el diálogo constante.

Durante el desarrollo de las estrategias observamos que las y los niños fueron robusteciendo y situando sus ideas en torno a los paisajes de la localidad y, de

manera dialógica, constatamos que fueron surgiendo, con naturalidad, sus propias construcciones e ideas sobre las problemáticas propias de la localidad en la que viven. En la Figura 3 se muestra de manera unificada las problemáticas identificadas por los participantes durante el proceso de la intervención. Cabe mencionar que dichas problemáticas fueron reconocidas por los participantes a través de producciones gráficas, las cuales por motivos de espacio, hemos transformado a palabras. En la Figura 4 se presentan algunas de las imágenes más representativas elaboradas por los participantes, que elucidan la identificación de los problemas ambientales que se tradujeron en los elementos de la ramificación de la Figura 3.

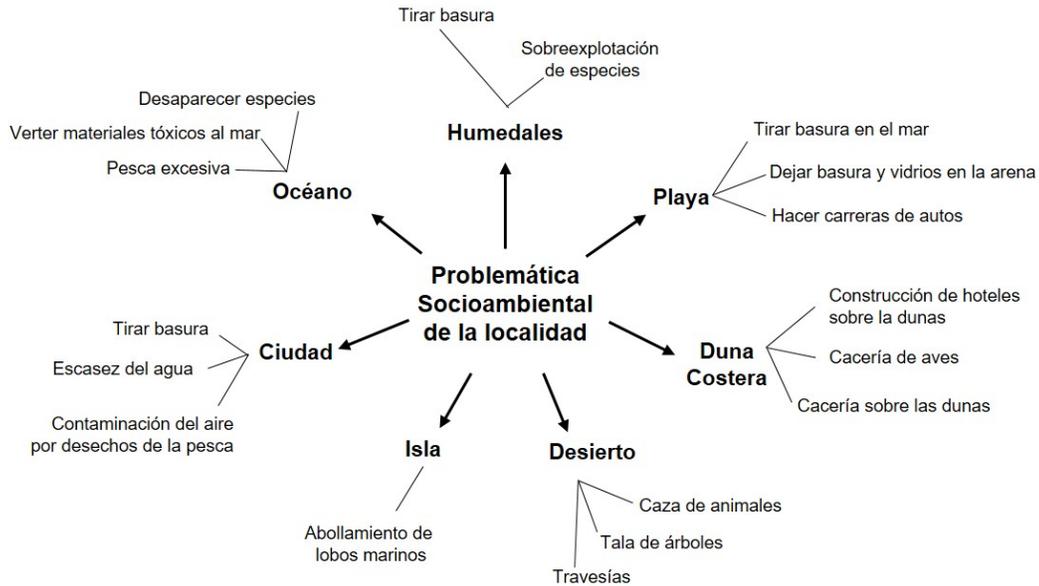


Figura 3. Ramificación de las problemáticas socioambientales de la localidad.  
Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la intervención.



Figura 4. Representaciones gráficas de las problemáticas ambientales en la localidad, elaboradas por diversos participantes.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la intervención.

De manera posterior a la identificación de problemáticas, durante la última fase del proceso hicimos ejercicios reflexivos con los participantes para provocar el reconocimiento de sí mismos como actores sociales, cuyos impactos presentes y futuros serían dados por sus propias acciones en el orden y equilibrio de la naturaleza y en la vida social de su localidad. Las reflexiones provocaron la generación de propuestas individuales y colaborativas para la búsqueda de soluciones ante las diversas problemáticas ambientales que hallaron. Para la

externalización de sus propuestas elaboraron representaciones plásticas con base en materiales reciclados, así como trípticos informativos y murales, como medio para compartir con sus comunidades escolares y promover en ellas saberes sobre el cuidado de los ecosistemas. Las propuestas de las niñas y los niños participantes aludieron a procesos reflexivos sobre el cuidado en tres escenarios de aplicación: la escuela y el salón de clase, la casa y los ecosistemas en general.

En relación con la escuela y el salón de clase las propuestas de solución se enfocaron en la limpieza del salón, en no tirar basura durante el recreo ni afectar las instalaciones, así como mejorar las relaciones entre ellos: “casi siempre dejamos el salón todo sucio, y eso también afecta a la naturaleza” (niña, G3); “tiramos basura en las canchas y el patio, y aunque sí tenemos conserjes que las levanten, nosotros podemos aprender a reciclar y separar la basura en orgánicos y no orgánicos” (niño, G1); “a veces nos llevamos mal, algunos hasta se hacen *bullying*, y eso también es una forma de hacer daño a la naturaleza, porque eso quiere decir que así la vamos a tratar mal a ella” (niña, G3); “a mí me gustaría tener una escuela más bonita, sin rayas en las paredes y en los bancos... podemos pegar unos anuncios para que cuiden la escuela” (niño, G6).

Sobre las propuestas relacionadas con el hogar, las soluciones identificadas se dirigieron particularmente hacia el ahorro de la energía eléctrica y del consumo de agua: “yo en mi casa voy a vigilar que se apaguen los focos cuando ya no estemos en los cuartos” (niño, G2); “debemos de aprender a cerrar las llaves del agua cuando nos lavemos los dientes, o usar un vaso mejor; también cuando nos estemos bañando podemos usar un bote o cerrar la llave para que no se tire tanta” (niño, G3).

Finalmente, sobre el cuidado de los ecosistemas, las propuestas sugeridas por las y los participantes estaban íntimamente relacionadas con los problemas identificados en el sentido de evitarlos, a fin de cuidar y mantener los paisajes (Figura 5). En esta última fase del proceso emergió la expresión constante de “sentir amor y respetar a la naturaleza, y el mundo”.

### **3 Conclusiones**

En relación con la primera pregunta de investigación que orientó el estudio, las tablas 1 y 2 del apartado de resultados representan propuestas de cómo se podrían articular los contenidos de los planes de conservación y manejo de las ANP, con algunos de los contenidos curriculares de los programas de estudio para tercero y cuarto de primaria. También incluyen algunas estrategias fundamentadas desde la perspectiva constructivista, para la facilitación de tales contenidos. Es importante mencionar que, a pesar de que la propuesta de intervención resultó una experiencia

educativa satisfactoria, no se considera que su diseño sea una prescripción inamovible; este trabajo solo representa un ejemplo más de cómo podrían converger los contenidos de los planes de manejo y los programas de estudio. Sobre el diseño de propuestas de EA, consideramos que es importante que la persona educadora, promotora o facilitadora ambiental, adecue, genere y/o replantee su propio diseño y planeación con base en las características del entorno socioambiental en el que se habita, y de acuerdo con los diversos contenidos curriculares de los diferentes niveles de estudio. La elaboración de diseños propios, con contenidos situados en el entorno social, ambiental y curricular es prioritario para la consecución de aprendizajes significativos por parte de los aprendientes.

De acuerdo con la segunda pregunta de investigación, consideramos que las estrategias fundamentadas en el enfoque constructivista favorecen la concreción de saberes socioambientales porque brindan, a quien aprende, ciertas disposiciones que ayudan a la construcción autónoma de sentidos. En estos términos, y con base en los resultados de la intervención, identificamos la emergencia de saberes en los siguientes aspectos:

a) Las y los participantes distinguieron los rasgos ecológicos y sociales característicos del entorno en el que viven; b) ampliaron su acervo de conocimientos y saberes sobre los ecosistemas de la región, situando los nichos ecológicos de los diversos animales y plantas que los habitan, y reconociendo aquellos que se encuentran bajo estatus particulares de preservación; c) por el contenido de sus expresiones, se considera que desarrollaron procesos de pensamiento crítico en relación con la identificación de las problemáticas socioambientales concretas de la localidad, y reflexionaron sobre las acciones posibles y sus alcances para prevenirlas y mitigarlas; d) asimismo, desde la observación participante, identificamos la emergencia de emociones y actitudes positivas de carácter pro-ambiental, sobre todo en las sesiones finales de la intervención. El surgimiento de estas últimas reflejan la posibilidad de lograr efectos en los valores y los sistemas culturales de las niñas y los niños, sobre todo si la experiencia educativa se efectúa de manera permanente y al largo plazo.

Con base en el objetivo del trabajo y, tomando en cuenta las propias expresiones surgidas por los participantes durante la intervención, aludimos al logro y/o formación de diversos aprendizajes significativos. Lo anterior, principalmente por las locuciones surgidas en los apartados *Lo que nos une*, *De animales, plantas y paisajes*, y *Los problemas de mi comunidad y nuestras propuestas de solución*. Dichas expresiones reflejan vínculos cognitivos entre un saber previo y el nuevo, y la emergente construcción de significados propios. En su conjunto, las expresiones aluden a reflexiones sobre las condiciones biofísicas, naturales, sociales y culturales del lugar en el que viven, pero sobre todo expresan nociones que dan cuenta de cómo

es que han cambiado estas condiciones como resultado de la relacionalidad que el humano ha establecido con sus pares y con su entorno socioambiental. Además, dichas expresiones sugieren reconfiguraciones cognitivas que apuntan al reconocimiento de sí mismos como sujetos de cambio, al identificar acciones que ellos podrían hacer para eventualmente contribuir a revertir las problemáticas ambientales de su localidad.

Los resultados obtenidos en esta intervención son perfectibles. Identificamos algunas inconsistencias centrales durante el proceso de facilitación: dos de carácter metodológico, una didáctica y una más en relación con el papel del docente. Primero, para los fines de esta intervención se optó por no realizar un diagnóstico general e inicial sobre los saberes previos de las y los participantes, con el objeto de centrarnos principalmente en el proceso formativo durante el desarrollo de las sesiones. Tal decisión metodológica nos limitó al principio de la intervención para identificar las necesidades en materia de saberes de cada grupo, y al final, para reconocer o comparar los cambios y o resistencias de saberes socioambientales antes y después de la implementación. Segundo, identificamos la necesidad de generar diseños de intervenciones aún más situados en relación con los contenidos curriculares de cada grado escolar. Con lo anterior, nos referimos a que realizamos un mismo diseño para tercero y cuarto grado y, si bien subsanamos pedagógicamente las diferencias en los alcances de saberes socioambientales y niveles de desarrollo cognitivo, resultaría más apropiado precisar cada intervención con base en un diagnóstico inicial y situarlos a cada grado de estudios.

La principal inconsistencia didáctica de la intervención fue la falta de salidas de campo como estrategias para fomentar aprendizajes significativos de EA. Por limitantes logísticas, desde el diseño de la propuesta no se consideró posible visitar los lugares y paisajes que se abordarían temáticamente. A pesar de que previmos subsanar dicha inconsistencia incluyendo recursos fotográficos y videos de las especies, los paisajes y las problemáticas tratadas, consideramos que experimentar físicamente los lugares (conocerlos y reflexionarlos *in situ*) posibilita aprendizajes que no pueden ser sustituidos de otro modo.

Finalmente, la última inconsistencia tuvo que ver con la poca participación que tuvieron las y los docentes de los grupos durante la intervención. La falta de involucramiento surgió desde las etapas iniciales del proceso, al no considerárseles activamente en el diseño y planeación de la intervención. Su participación en esta fase se vio limitada a hacer observaciones puntuales sobre la propuesta terminada, para articular de manera más precisa los contenidos socioambientales con los curriculares. Consideramos que la poca implicación de las y los docentes merma la continuidad de las motivaciones y disposiciones sobre EA que emergieron en las y los niños durante el proceso.

Respecto al papel del docente en las intervenciones de EA, esta experiencia nos invitó a reflexionar sobre los alcances que pueden tener los docentes con una buena formación en este ámbito. Al ser las y los docentes los principales agentes educativos, estos pueden mediar de manera constante aprendizajes en EA (Calixto, García & Rayas, 2017), y contribuir con la gran necesidad de formar sujetos con conocimientos, actitudes y valores realmente formados para hacer frente a los retos socioambientales presentes y futuros. Desafortunadamente, a pesar de los esfuerzos que diversas instituciones de nivel superior están realizando en relación con la formación inicial del docente, una gran cantidad de los profesores con años de trabajo dentro del sistema educativo carece de formación en EA y, a la fecha, no se han considerado programas para regularizar este aspecto.

Así, para fortalecer y brindar continuidad a la intervención educativa es importante incorporar a las madres y los padres de familia, a los promotores locales de las RB, así como buscar una participación más activa de los docentes de grupo. El involucramiento de las madres, los padres de familia y los promotores comunitarios resulta fundamental para acompañar la intervención educativa de experiencias vivenciales que robustezcan el aprendizaje situado y significativo, como pueden ser las visitas a los museos locales, los recorridos guiados por los ecosistemas regionales, y las pláticas con personajes involucrados en la resolución de las principales problemáticas socioambientales de la localidad.

Trabajar junto con los docentes de grupo en la articulación de las intervenciones educativas con las planeaciones escolares y desarrollar acciones continuas de formación docente contribuiría notablemente a la apropiación de las intervenciones por parte de los docentes, lo cual garantizaría la futura continuidad de las mismas con una menor dependencia de los facilitadores externos. De igual manera, resulta necesario sistematizar los materiales didácticos diseñados o adaptados, y generar un acervo para facilitar que sean empleados en el seguimiento de la intervención educativa.

La intervención educativa nos dejó el aprendizaje de lo pertinente y necesario que resulta establecer puentes –como profesionistas de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales– con y entre las instituciones ambientales y las escuelas primarias para articular intervenciones de EA en los ámbitos locales. En este sentido, constatamos que la EA es un campo de conocimiento y un accionar que estimula ampliamente la creatividad intelectual al entrañar grandes retos de compaginación interdisciplinarios, de coordinación interinstitucionales, así como de acoplamiento a los entornos educativos formales. Respecto a este último aspecto, nos queda la referencia de las brechas que hay que avanzar en las escuelas primarias públicas en materia de adaptación curricular, de formación docente y de sensibilización de las autoridades escolares, para asegurar que los cerca de 15

millones de alumnos de educación básica gratuita que estudian en México, sean formados con las herramientas mínimas que les permitan ir desarrollando los valores, actitudes y habilidades para lograr un comportamiento capaz de hacer frente a los problemas ambientales y sociales de nuestro tiempo. CPU-e

*Agradecimientos:* Agradecemos a la Reserva de la Biósfera Alto Golfo de California y Delta de Río Colorado por otorgarnos el recurso CONANP/PROCOCODES/2015, como apoyo para realizar este estudio. A la C. Alma Yanes, promotora ambiental independiente de la localidad, por brindarnos su saber y conocimiento en la elaboración de materiales reciclados. A las y los directores y docentes de las escuelas participantes, por brindarnos su espacio educativo para desarrollar la intervención, y a las niñas y niños participantes por su entrega y entusiasmo.

## Referencias

- Aguilar Zaviri, C. A. (2015). *Procesos reflexivos en educación ambiental para la sustentabilidad utilizando el enfoque basado en problemas (EBP)*. Tesis maestría. Universidad Veracruzana. Facultad de Pedagogía. Campus Poza Rica. Recuperado de <https://www.uv.mx/pozarica/mga/files/2012/11/TESIS-CARLOS-ZUVIRI.pdf>
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVII*(2), 267-279. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173520953015.pdf>
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Calixto, R. (2012). Investigación en educación ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa 17*(55), 1019-1033. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14024273002.pdf>
- Calixto, R., García-Ruiz, M. & Raya, J. (2017). Educación ambiental en la formación docente inicial en México. *Pesquisa em Educação Ambiental 12*(2), 80-92. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol12.n2.p80-92>
- Cardona, J., Afanador, C. & Lopera, M. (septiembre, 2013). La magia del agua: una propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje de tópicos ambientales. *IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*. Girona, España.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York: Pearson Education.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.

- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5(2), 1-13. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151>
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Echarri, F. & Baguer, J. (2008). Educación ambiental y aprendizaje significativo: aplicaciones didácticas del museo de ciencias naturales de la Universidad de Navarra. *Seguridad y Medio Ambiente* (112), 29-47. Recuperado de: <http://fundacionmapfre.com/ccm/content/documentos/fundacion/prev-ma/revista-seguridad/educacion-ambiental-y-aprendizaje-significativo-Fernando-Echarri-Iribarren-y-Jordi-Puig-i-Baguer.pdf>
- Espejel, A. y Flores, A. (2012). Educación ambiental escolar y comunitaria en el nivel medio superior Puebla-Tlaxcala, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 17(55), 1173-1199. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n55/v17n55a8.pdf>
- Gastelum, L. (2006). *Educación ambiental en el nivel primaria*. Tesina Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 25-A. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/24606.pdf>
- González Gaudiano, E. (2000). La transversalidad de la educación ambiental en el currículum de la enseñanza básica. Recuperado de [https://www.mapama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2000-edgar-gonzalez\\_tcm30-163529.pdf](https://www.mapama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2000-edgar-gonzalez_tcm30-163529.pdf)
- González Gaudiano, E. (2003). Por una escuela no con el medio ambiente sino con ambiente completo. *Revista Agua y Desarrollo Sustentable* 1(3), 19-27. Recuperado de <http://www.anea.org.mx/por-una-escuela-no-con-medio-ambiente-sino-con-ambiente-completo/>
- González Gaudiano, E. (2012). La ambientalización del currículum escolar: breve recuento de una azarosa historia. *Revista de currículum y formación del profesorado* 16(2), 15-25. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162ART2.pdf>
- González Gaudiano, E. & Arias, M. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles Educativos* XXXI(124), 1-10. Recuperado de [http://www.efiscaslp.avila-rocha.net/blog/st/190213/Educaci%C3%B3n%20Ambiental%20III/Lecturas/SESSION%205%20Y%206/gaudiano\\_arias.pdf](http://www.efiscaslp.avila-rocha.net/blog/st/190213/Educaci%C3%B3n%20Ambiental%20III/Lecturas/SESSION%205%20Y%206/gaudiano_arias.pdf)
- González, M. (1996). Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* (11), 13-74. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie11a01.htm>
- Guruceaga, A. & González, F. (2004). Aprendizaje significativo y educación ambiental: análisis de los resultados de una práctica fundamentada

- teóricamente. *Enseñanza de las Ciencias* 22(1), 115-136. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21965/21799>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Leff, E. (Coord.). (2000). *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI, PNUMA.
- López de la Llave, A. y Pérez, M. (Coords.). (2005). *Evaluación de programas en psicología aplicada*. (2da. Ed.). Madrid: Dukinson.
- Macedo, B. (2005). Educación para todos, educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible: debatiendo las vertientes de la década de la educación para el desarrollo sostenible. *OREALC/2005/PI/H/14*. Santiago, Chile: OREALC; UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162179s.pdf>
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. España: Paidós.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, número extraordinario, 195-217. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_09.pdf)
- Ortiz Aria, F. (2010). *La educación ambiental en el nivel básico como medio para fomentar el cuidado de los recursos naturales*. Tesis licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 042. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/27819.pdf>
- Plan Nacional de Desarrollo (mayo, 2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. *Diario Oficial* (Segunda Sección). Gobierno de México. Recuperado de [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND\\_2013-2018\\_20may13.doc](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND_2013-2018_20may13.doc)
- Ramírez, T., Benítez, N. & Arias, M. (2011). Intervención educativa y formación ambiental: procesos formativos, decisiones, experiencias y aprendizajes. *XI Congreso Nacional en Investigación Educativa (COMIE). Memoria Electrónica* (pp. 1-10). Del 7 al 11 de noviembre, Ciudad de México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm>
- Rivarosa, A. & Perales, J. (2006). La resolución de los problemas ambientales en la escuela y en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación* 40, 111-124. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie40a05.pdf>
- Robles, J. (2016). *Aprendizaje basado en problemas (ABP) en la enseñanza de la materia Desarrollo Sustentable dentro del Instituto Tecnológico Superior de Poza Rica*. Tesis maestría. Universidad Veracruzana. Facultad de Pedagogía, Región Poza Rica-Tuxpan. Recuperado de <https://www.uv.mx/pozarica/mga/files/2012/11/10-Julio-C-Robles-Camacho.pdf>

- Sauvé, L. (2010). Educación científica y educación ambiental: un cruce fecundo. *Enseñanza de las Ciencias* 28(1), 005-0018. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/189092/353371>
- Segura, L. (2014). *Intervención en educación ambiental en la escuela primaria: percepción socio ambiental con el uso del cuento en alumno de primer grado*. Tesis maestría. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 095 Azcapotzalco. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/30593.pdf>
- SEP (2011a). *Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria. Tercer grado*. México: SEP. Recuperado de [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/prog\\_3ro\\_primaria.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/prog_3ro_primaria.pdf)
- SEP (2011b). *Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria. Cuarto grado*. México: SEP. Recuperado de [http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/sep\\_2011\\_programas\\_de\\_estudio\\_2011.guia\\_para\\_el\\_maestro\\_cuarto\\_grado.pdf](http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/sep_2011_programas_de_estudio_2011.guia_para_el_maestro_cuarto_grado.pdf)
- Taylor, S. & Bodgan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. España: Paidós.
- Have, A. (2010). *Ética ambiental y políticas internacionales*. Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187309s.pdf>
- Terrón, E. (2004). La educación ambiental en la educación básica, un proyecto inconcluso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XXXIV(4), 107-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27034404.pdf>

## Acceso a la justicia y formación de intérpretes en lenguas indígenas. Una propuesta de cooperación triangular con enfoque decolonial

### Access to Justice and Training of Interpreters in Indigenous Languages. A Proposal for Triangular Cooperation with a Decolonial Approach

Christiane Stallaert<sup>a</sup>  
Cristina Victoria Kleinert<sup>b</sup>  
Carmen Núñez-Borja<sup>c</sup>

**Recibido:** 20 de marzo de 2019

**Aceptado:** 24 de enero de 2020

**Resumen:** En este artículo se presenta a la formación de intérpretes jurídicos como necesidad para garantizar el acceso a la justicia y la inclusión social de acuerdo con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por la ONU en 2015. En países latinoamericanos con una marcada presencia de población indígena no castellanohablante se han desarrollado recientemente normativas en cuanto a los derechos lingüísticos y el derecho a la traducción/interpretación en lenguas indígenas. Desde una breve revisión de la situación actual en México y Perú, se propone ampliar el paradigma de cooperación Sur-Sur y Triangular con una dimensión Sur-Norte. La detección de una creciente brecha social en los países europeos en cuanto al acceso a la justicia para hablantes de lenguas no oficiales o minorizadas lleva a considerar las oportunidades que brinda una alianza estratégica con países latinoamericanos para el avance hacia una ciudadanía social a nivel global. El enfoque decolonial se basa en el concepto de “traducción” como metodología (Santos, 2005). Los datos proceden de un proyecto interuniversitario de cooperación coordinado por la University of Antwerp (Bélgica), la Universidad Veracruzana (México) y la Universidad

<sup>a</sup> Hispanista y doctora en Antropología Social y Cultural. Catedrática de Estudios Hispánicos y Comunicación Intercultural, University of Antwerp, Bélgica. ✉ [christiane.stallaert@uantwerpen.be](mailto:christiane.stallaert@uantwerpen.be)

<sup>b</sup> Bi-doctorado en Investigación Educativa y en Ciencias de la Traducción. Académica de tiempo completo en la Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana, México. ✉ [ckleinert@uv.mx](mailto:ckleinert@uv.mx)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1196-4740>.

<sup>c</sup> Doctora en Antropología Social y Cultural y Master en Culturas y Desarrollo. Profesora asociada en la University of Antwerp, Bélgica. ✉ [carmenalicia.nunez-borjaluna@uantwerpen.be](mailto:carmenalicia.nunez-borjaluna@uantwerpen.be)

Peruana de Ciencias Aplicadas, así como por el Instituto Internacional de Derecho y Sociedad (Perú).

**Palabras clave:** Acceso a la justicia; Formación de intérpretes; Lenguas indígenas; Decolonialidad.

**Abstract:** This article presents the training of legal interpreters as a need to guarantee access to justice and social inclusion in accordance with the 2030 Agenda for Sustainable Development, adopted by the UN in 2015. In recent years, some Latin American countries with a significant presence of speakers of indigenous languages have been developing regulations regarding linguistic rights and the right to translation/interpretation in indigenous languages. Based on a brief review of the current situation in Mexico and Peru, we propose to expand the South-South and Triangular cooperation paradigm with a South-North dimension. The detection of a growing social gap in European countries in terms of access to justice for speakers of non-official or minority languages leads us to consider the opportunities offered by a strategic alliance with Latin American countries for the advance towards "social citizenship" at the global level. The decolonial approach is based on the concept of "translation" as a methodology (Santos 2005). The data comes from an interuniversity cooperation project coordinated by the University of Antwerp (Belgium), the Universidad Veracruzana (Mexico) and the Peruvian University of Applied Sciences as well as the International Institute of Law and Society (Perú).

**Keywords:** Access to Justice; Interpreting Training; Indigenous Languages; Decoloniality.

## Introducción

En los países latinoamericanos se ha denunciado, desde hace varias décadas, que múltiples 'brechas' impiden a la población indígena acceder a los servicios del Estado y hacer valer sus derechos. Este problema es particularmente agudo en el caso de hablantes de lenguas indígenas, nativas u originarias. A pesar de los convenios y declaraciones internacionales sobre derechos de los Pueblos Indígenas, la situación sigue estando caracterizada por la discriminación, la exclusión social y la pobreza.

El Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), precursor de la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) en 2007, es de interés particular para Latinoamérica, como lo demuestra el hecho de que 15 de los 23 países ratificantes son latinoamericanos. En dicho acuerdo, los estados que lo revalidaron se comprometen a garantizar el acceso a la justicia para hablantes de lenguas indígenas y desarrollar los instrumentos necesarios para tal fin. Se reconoce la obligación de los gobiernos de dar a conocer esos derechos y deberes, garantizando asimismo la posibilidad de recurrir a la traducción: "A tal fin, deberá recurrirse, si fuere necesario, a

traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos” (OIT, 169 art. 30, §2).

De igual manera, en 2007, un diagnóstico realizado por la Oficina Mexicana del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH) destacó los “obstáculos que impiden a las personas pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas el pleno goce y ejercicio de sus derechos humanos, especialmente del derecho al acceso a la justicia” (OACNUDH, 2007, p. 5). Con base en un estudio efectuado en Oaxaca, se constataron graves deficiencias en cuanto a la implementación del derecho a traductor o intérprete, siendo así que, si bien el 91% por ciento de los indígenas encuestados eran hablantes de un idioma indígena, tan sólo el 16% reportó haber contado con traductor o intérprete durante el juicio (OACNUDH, 2007). En el caso de Perú, país que cuenta con al menos cuarenta y siete lenguas indígenas que son habladas por 55 etnias (Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios, s.f.), en los últimos años ha enfrentado múltiples conflictos socioambientales relacionados con la minería, el acceso al agua y otros recursos naturales en áreas con una concentración elevada de hablantes de lenguas indígenas. En 2014, el juicio oral en el proceso por los hechos de Curva del Diablo del caso Bagua (motivado por un conflicto socioambiental entre el Estado y población indígena de la selva amazónica) dejó patente la enorme dificultad de los organismos estatales para proporcionar a los procesados que no dominaban el castellano el debido acceso a intérpretes en su lengua nativa, así como las enormes dificultades a las que se enfrentaban los intérpretes indígenas al traducir los términos jurídicos del castellano (Luna Amancio, 2014).

Entre las medidas adoptadas para reducir la brecha de acceso a la justicia para la población indígena, México impulsó desde 2007 la creación de programas de formación de intérpretes jurídicos en lenguas originarias, proceso que ha sido analizado en publicaciones anteriores (Kleinert, 2013, 2014a, 2014b, 2016a y 2016b; Kleinert y Stallaert, 2015 y 2018). Más recientemente, a partir de 2010, también Perú ha legislado sobre la formación de intérpretes y traductores en lenguas indígenas con el objetivo de mejorar el acceso a la justicia de dicha población. Desde nuestra experiencia en México, y con la reciente incorporación de Perú a las investigaciones citadas, se explora en el presente artículo la plusvalía que ofrece la cooperación multilateral con enfoque decolonial en el ámbito de la formación de intérpretes para la justicia.

A nivel americano, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) ya sentó jurisprudencia en cuanto al derecho de los pueblos indígenas a expresarse en su propia lengua y sobre las garantías para su uso en procedimientos judiciales. En 2006 la Corte IDH reconoció el derecho de las personas a utilizar el idioma de su elección en la expresión de su pensamiento en instancias judiciales y penales, y que

la prohibición del uso de una lengua que representa un elemento de identidad afecta la dignidad personal (Corte IDH, Caso López Álvarez vs. Honduras, 2006). Asimismo, en 2008, se pronunció respecto a la relación entre el acceso a la justicia y el deber del Estado de garantizar el derecho de los pueblos indígenas de comprender y hacerse comprender en los procedimientos legales iniciados, facilitándoles intérpretes u otros medios eficaces para tal fin (Corte IDH, Caso Tiu Tojín vs. Guatemala, 2008). Igualmente, en 2010 la Corte IDH estableció que la falta de provisión de un intérprete por parte del Estado constituye una vulneración del principio de acceso a la justicia sin discriminación para los miembros de comunidades indígenas (Corte IDH, Caso Rosendo Cantú y otra vs. México, 2010).

Teniendo en cuenta el reconocimiento logrado sobre los derechos de los pueblos indígenas tanto en el Convenio 169 de la OIT y en la Declaración de la Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, la Organización de Estados Americanos (OEA) aprobó en junio de 2016 la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DADPI). Respecto al uso de las lenguas indígenas, la DADPI reconoce la responsabilidad de los estados de facilitar intérpretes u otros medios eficaces, en procesos administrativos, políticos y judiciales, para que los hablantes de lenguas indígenas puedan comprender y hacerse comprender en sus propias lenguas (DADPI, 2016, art. XIV, §4). En igual forma, la DADPI reconoce que los pueblos indígenas tienen derecho al uso de intérpretes lingüísticos y culturales en los asuntos referidos a personas indígenas, a sus derechos o a sus intereses en la jurisdicción de cada Estado (DADPI, 2016, art. XXII, §3).

Las reflexiones aquí presentadas forman la base de un proyecto de cooperación financiado por la Agencia de Cooperación del Consejo Interuniversitario belga-flamenco titulado “Promoting Access to Justice for Speakers of Indigenous Languages in Peru”, que incluye expertos de la Universidad de Amberes (University of Antwerp, Bélgica), la Universidad Veracruzana (UV, México), la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPCA, Perú) y el Instituto Internacional de Derecho y Sociedad (IIDS, Perú).

En las secciones iniciales se esboza brevemente la normativa y práctica actual en México y Perú en cuanto a la formación de intérpretes para la justicia en lenguas indígenas. A continuación se revisan los paradigmas de cooperación propuestos por la ONU en el marco de la Agenda 2030, señalando el interés de los mismos para el tema bajo estudio. La detección de una brecha social en los países del “Norte” con respecto al derecho a un intérprete/traductor jurado debidamente formado y cualificado, invita a completar las modalidades de cooperación Norte-Sur, Sur-Sur y Triangular con la dimensión Sur-Norte basado en un enfoque decolonial.

La metodología utilizada para construir los datos en los que basamos nuestras perspectivas se nutre por una parte de la colaboración desde hace 10 años de Kleinert en programas de formación para intérpretes de lenguas indígenas en México y de la experiencia de varias décadas de Stallaert tanto en la enseñanza como en la práctica de la traducción jurídica y jurada en Bélgica. Con Stallaert y Kleinert se ha realizado en 2018 trabajo de campo dando seguimiento a intérpretes formados en varios momentos de la última década a través de la realización de entrevistas a profundidad, grupos focales y observaciones de la práctica profesional en diversos espacios de la República Mexicana, la asistencia a reuniones de evaluación de políticas lingüísticas con asociaciones de intérpretes y tomadores de decisiones relacionados con las lenguas indígenas, entre otros. A ello se suma la revisión bibliográfica sobre los avances en cuanto a la formación y profesionalización de intérpretes de lenguas originarias en Perú, tanto desde la perspectiva jurídica como sobre casos puntuales.

La perspectiva teórico epistemológica se sitúa dentro de la corriente de estudios decoloniales iniciada en el contexto latinoamericano en la década de los noventa por Aníbal Quijano y Enrique Dussel, dando lugar a un pensamiento crítico en estudios sociales y políticos cuyos principales portavoces han sido, aparte de los autores citados, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel y Boaventura de Sousa Santos, entre otros. Un concepto central es la ‘colonialidad del poder’ (Quijano, 2000). Unido a la concepción de un sistema-mundo (Wallerstein, 2005) jerarquizado como resultado del colonialismo occidental permite estudiar y comprender los mecanismos sociológicos de subalternización y dominación a nivel mundial. Como recurso metodológico de aproximación epistemológica a las múltiples ausencias invisibilizadas por el modelo hegemónico, Santos (2005, 2006) propone la traducción, procedimiento que permite fijar la mirada en las coincidencias, en lugar de las divergencias, respetando la diversidad de prácticas e identidades con un objetivo común: enaltecer la dignidad y el respeto.

## **1 La formación de intérpretes para la justicia en lenguas indígenas en Perú**

A pesar de que Perú ratificó en 1994 el Convenio 169 de la OIT, no fue hasta el año 2017 que el Estado peruano definió una política integral respecto a las Lenguas Originarias, a la Tradición Oral y la Interculturalidad (Decreto Supremo N° 005-2017-MC). La ley n° 29735, que ya regulaba “el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú” (2011), redefine el estatus de las lenguas originarias, propone medidas de fomento de la interculturalidad y reconocimiento efectivo de la pluralidad lingüística del país a la vez que garantiza el derecho a usar la lengua nativa tanto en el ámbito público como

privado. Asimismo, establece el derecho “a gozar y disponer de los medios de traducción directa o inversa que garanticen el ejercicio de sus derechos en todo ámbito” (2011).

Fue en el marco de esta ley y de la Ley del Derecho a la Consulta Previa (ley n° 29785), que el Estado peruano desarrolló medidas de formación y certificación de intérpretes y traductores en lenguas indígenas. A través de la Resolución Viceministerial N° 001-2012-VMI-MC de 2012 se creó un Registro de Intérpretes de las Lenguas Indígenas u Originarias para procesos de consulta previa a cargo del Viceministerio de Interculturalidad; éste fue posteriormente unificado con el Registro de Intérpretes de Lenguas Indígenas u Originarias, creado en 2013 (Decreto Supremo N° 005-2013-MC) para dar lugar al Registro Nacional de Intérpretes y Traductores de Lenguas Indígenas –ReNITLI, creado, a su vez, mediante el Decreto Supremo N° 002-2015-MC. Sin embargo, ya desde el 2012, se definieron los conceptos de traductor e intérprete, el ámbito de trabajo y código deontológico de los mismos, así como las categorías de registro (Resolución Ministerial N°375-2012-MC, 2012). De igual manera, esta norma estableció el proceso de selección de intérpretes y la prueba de competencias, además del proceso específico de capacitación en consulta previa.

En el cumplimiento de esta resolución, el Ministerio de Cultura ofrece a la fecha cursos cortos de formación de intérpretes indígenas que, según la Convocatoria para el Décimo Primer Curso de Intérpretes y Traductores de Lenguas Indígenas de 2018, tienen una duración de tres semanas, seguidos de una pasantía de dos meses, aunque no se requiere que se lleven a cabo tareas de traducción o interpretación durante las mismas, tal como refieren De Pedro Ricoy, Andrade Ciudad y Howard (2018). Estos cursos cortos –de los cuales se han llevado a cabo 11 versiones en las que se ha capacitado a más de cuatrocientos traductores-intérpretes atendiendo 37 lenguas indígenas– pretenden cubrir un amplio currículo que abarca desde técnicas de traducción e interpretación, interculturalidad y ética profesional, hasta legislación específica y derechos de los pueblos indígenas como derechos colectivos, derechos lingüísticos, el funcionamiento del Estado, el Convenio 169 de la OIT, entre otros (Dirección de Lenguas Indígenas, s.f.; Ministerio de Cultura, 2 de octubre 2018). Para acceder a la convocatoria los postulantes deben cumplir con requisitos mínimos como contar con estudios secundarios completos, conocer la cultura de su pueblo o comunidad, así como el funcionamiento básico del Estado. Además de ser hablantes fluidos del castellano y de las lenguas indígenas deben “conocer las normas generales de la escritura en su lengua aprobadas por el Ministerio de Educación” (Ministerio de Cultura, 20 de agosto 2018). Por otro lado, cabe resaltar que estas convocatorias establecen expresamente la paridad de género con el fin de cumplir con una cuota del cincuenta por ciento de participantes mujeres.

Asimismo, aquellos intérpretes y traductores que ya están formados e incorporados al ReNITLI creado en 2015, pueden seguir cursos de especialización que se desarrollan para dar soporte a los servicios requeridos en los sectores de salud, justicia, desarrollo social, y educación (Ministerio de Cultura, 2014). Los cursos dictados que se coordinan con el sector involucrado, comprenden tanto clases presenciales como el desarrollo de prácticas en instituciones públicas. El primer curso de especialización dictado en el sector de justicia se efectuó en 2014 con una duración de 120 horas lectivas, de las cuales 60 fueron presenciales dictadas en nueve días y el resto consistió en prácticas en la dependencia judicial cercana al lugar de residencia. Al finalizar el curso de actualización los participantes obtuvieron una certificación de intérprete-traductor en lenguas indígenas en temas de justicia intercultural (Ministerio de Cultura, 2014).

Recientemente el Ministerio de Cultura (12 de octubre 2018) abrió la oferta de cursos de actualización para aquellos traductores e intérpretes en lenguas indígenas ya formados en cursos anteriores y previamente inscritos en el ReNITLI. Estos cursos de actualización tienen como objetivo fortalecer las capacidades de los intérpretes e instruirlos en asuntos específicos de la administración pública para mejorar el ejercicio de su papel en los servicios públicos, y suelen ser impartidos en tres días con un equivalente a 32 horas académicas, por los cuales reciben una constancia en calidad de asistentes. Es importante resaltar que, para este tipo de cursos, los postulantes indígenas deben solventar con sus propios medios los gastos de traslado y alojamiento hasta las capitales de región en donde se dictan los mismos.

A nivel del gobierno central, en 2017 se estableció un proceso de acreditación oficial que permite otorgar certificados de “Experto en comunicaciones en lenguas indígenas u originarias en contextos interculturales” (SINEACE, 2017; Ministerio de Cultura, 2017). Ese mismo año se aprobó la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad, elaborada por una comisión multisectorial que contó con aportes de representantes de pueblos indígenas. Esta política integral pretende sentar las bases a futuro para un Estado peruano multilingüe, instaurando de manera transversal la presencia de intérpretes y traductores de lenguas indígenas en las instituciones públicas, así como la contratación de servidores públicos que puedan comunicarse con suficiencia en dichas lenguas (Decreto Supremo N° 005-2017-MC, 2017).

## **2 La formación de intérpretes para la justicia en lenguas indígenas en México**

Si bien México reconoce desde 1992 el carácter pluricultural de la nación mexicana, un informe de la ONU denunciaba en 2002 “la imposibilidad general de acceso a la justicia, la falta de intérpretes y de sensibilidad del estamento judicial por sus tradiciones jurídicas” (ONU, 2002, p. 5) para la población indígena mexicana. Un año más tarde, México adoptó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI), que otorga a las lenguas indígenas el estatus de lengua nacional en pie de igualdad con el español en lo que concierne a los contactos del ciudadano con los servicios públicos, imponiendo asimismo al Estado la responsabilidad de garantizar a los hablantes de lenguas indígenas el acceso a la jurisdicción del Estado en su propia lengua.

Empero, en 2007 –año de la Declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas, ratificada por México–, un nuevo informe reveló que el 84% de los indígenas presos no había podido contar con intérprete o traductor (OACNUDH, 2007). Fue a partir de ese mismo año que varios estados de la república implantaron diplomados para la Formación y Acreditación de Intérpretes de Lenguas Indígenas en los Ámbitos de Procuración y Administración de Justicia. Los programas fueron coordinados por comités interinstitucionales en colaboración con entidades del gobierno federal y estatal, responsables de la impartición de justicia y de la educación superior, tales como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). De 2007 a 2015 se llevaron a cabo 16 diplomados de 200 horas, y uno más en 2017. A partir de 2015 se impartieron cinco cursos para formación o actualización, de 96 horas lectivas cada uno, y un taller de menor duración para intérpretes prácticos, en 2008. Estos últimos se ofrecen para intérpretes que están trabajando en las diversas instancias de administración de justicia, pero no han recibido una formación en el ámbito de la traducción o interpretación.

Cabe señalar aquí que, de acuerdo con el INALI (2008), en México se hablan 364 variantes lingüísticas que pertenecen a 68 agrupaciones y 11 familias lingüísticas. La población indígena representa a más de veinticinco millones de personas que se autoadscriben como tales y que corresponden al 21.5% de la población nacional (INEGI, 2015). La magnitud del problema queda evidenciada si se considera que, por ejemplo, Oaxaca, entidad donde se concentra el mayor número de habitantes que se autorreconoce como indígena y representa por sí sola el 48.8% del total nacional en cuanto a número de hablantes de lenguas indígenas, cuenta con sólo 66 intérpretes acreditados y seis certificados, lo que significa que no más del 13.3% de

las variantes lingüísticas de la región tienen un intérprete calificado (Kleinert y Stallaert, 2018, p. 14).

Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), este estado, económicamente deprimido, en 2016 tenía el 70.4% de la población en situación de pobreza. En 2017 había 1174 indígenas presos en dicha entidad (Gutiérrez Román, 2017, p. 47), que es el dato a partir del cual se planean los procesos de formación en los diversos estados. Se considera que si hay hablantes de ciertas variantes privados de la libertad, es necesario formar a intérpretes de esa combinación lingüística. Oaxaca, siendo muy rico en diversidad lingüística, es el estado mexicano donde más formaciones se han ofrecido desde instancias oficiales: dos diplomados de 200 horas lectivas en 2008, uno en 2012 y un curso de actualización de 96 horas lectivas para intérpretes prácticos en 2014.

Dichos diplomados ofrecen, igual que en el caso peruano, una amplia gama de contenidos tanto teóricos como procedimentales y prácticos (Kleinert, 2016a). Empero, en México se centran exclusivamente en la interpretación, o sea, la traducción oral y no escrita en el ámbito de la justicia. En el país no se cuenta todavía con una normalización de la escritura en todas las lenguas indígenas y por ello no se exige, como en el caso peruano, que los aspirantes a cursar los diplomados sean competentes en la escritura de la lengua indígena, pues dicha exigencia dejaría a cierta población sin acceso a intérpretes formados. Un aspecto en el que sí coinciden ambos países es la deseada paridad de género que, contrariamente a lo que sucede en combinaciones con lenguas extranjeras, todavía no se alcanza. En México, a inicios de 2019 se encontraban registrados en el PANITLI 565 mujeres y 691 hombres (INALI, 2019), o sea que hay 45% de mujeres frente al 55% de hombres, con casos de hombres que asisten a mujeres durante denuncias de casos de violación, según datos obtenidos en 2018 en Oaxaca.

Los contenidos que se abordan durante las formaciones incluyen temas de organización jurídica como sistemas de justicia penal mixto y acusatorio adversarial (los dos que han estado vigentes durante la última década en México), derechos humanos y derechos indígenas, junto con una introducción a la diversidad lingüística del país y el mundo. En cuanto a los contenidos que se trabajan de manera transversal y que constituyen la parte modular de la formación, se incluyen nociones básicas de lingüística aplicada a la interpretación que se aterriza de manera práctica en la construcción de fichas terminológicas. Durante la formación, se revisa la Norma Técnica de Competencia Laboral (CONOCER, 2009) y el Código de Ética (INALI, s/f), para posteriormente realizar los ejercicios prácticos de interpretación. En algunas sesiones se invita a jueces, fiscales y otros actores que intervienen en las diversas etapas o audiencias en la administración de justicia para llevar a cabo simulaciones o juegos de rol lo más apegados a una práctica auténtica. Con

frecuencia durante las formaciones se presentan casos reales donde se invita a los intérpretes en formación a acudir a alguna diligencia, cuestión que también se integra al proceso formativo al analizar el recuento de la experiencia vivida y contrastarla con las normas que rigen la práctica.

### **3 La Agenda 2030 y el acceso a la justicia. Cooperación Sur-Sur y Triangular**

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la ONU en el año 2015, parte de una visión universal e integrada del desarrollo entendido como sostenible e inclusivo. Mejorar el acceso a la justicia forma parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, cuyo Objetivo 16 –Paz, Justicia e Instituciones sólidas– busca “[p]romover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles” (CEPAL, 2018a, p. 12). El objetivo final de la Agenda 2030 es la creación de una “ciudadanía social” mediante políticas sensibles a la interculturalidad y los derechos humanos.

Como estrategia para lograr los objetivos se recomienda crear alianzas entre “países desarrollados” y “países en desarrollo” (o de estos últimos entre sí), de acuerdo a modalidades de cooperación que quedan tipificadas en tres categorías, a saber: Norte-Sur, Sur-Sur y Triangular (ONU, s.f.). En otra publicación emitida por la ONU en la que se preconiza la combinación de la cooperación Sur-Sur y Triangular (CSSyT), se define a esta última como “la colaboración en la que los países donantes tradicionales y las organizaciones multilaterales facilitan las iniciativas Sur-Sur por medio de fondos, formación, gestión y sistemas tecnológicos, además de otras formas de apoyo” (UNOSSC, 2018). Aunque el concepto no aparece de manera explícita, por oposición al concepto de “Sur”, se entiende que sean los países donantes del “Norte” los facilitadores de medios financieros, tecnología, conocimiento. En este sentido, la cooperación triangular se caracterizaría principalmente por una dimensión Norte-Sur añadida a la cooperación Sur-Sur; aunque en un informe reciente la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en su definición de cooperación triangular, pone el énfasis en la cooperación horizontal, rompiendo con la tradicional relación bilateral vertical entre países donantes y receptores (CEPAL, 2018b).

Aplicada al ámbito de la formación de intérpretes para la justicia, de acuerdo con el proyecto de cooperación triangular entre Perú, México y Bélgica, la dimensión Sur-Sur consiste en el intercambio horizontal de experiencias, conocimientos y prácticas entre México y Perú. Ambos países disponen de un marco normativo que regula el uso de las lenguas indígenas nacionales con el objetivo de facilitar el acceso a la

justicia de acuerdo con el marco internacional de derechos humanos y de los pueblos indígenas. México tiene más experiencia que Perú en el diseño de planes y programas de formación de intérpretes en esta área, ya que ha realizado más diplomados y cursos con mayor duración. También dispone de experiencia en la organización y coordinación de mecanismos de apoyo, impulsados tanto por el Estado como por la sociedad civil, como es el caso del Centro Profesional Indígena de Asesoría Defensa y Traducción (CEPIADET A.C.), asociación integrada por profesionistas indígenas de Oaxaca que se desempeñan en el sector de la abogacía y la traducción.

La falta de acceso a la justicia para pueblos indígenas tiene un origen común en Perú y México: el colonialismo y la formación de los Estados nación a partir del siglo XIX con su ideal homogenizador y monolingüe (Stallaert & Kleinert, 2017). En ambos países existen regiones caracterizadas por una diversidad lingüística importante, mientras que en otras predomina una sola lengua indígena (región maya en México; regiones quechuahablante y aymara en Perú), lo cual supone un diseño diferenciado a la hora de abordar la formación de intérpretes. En los dos casos la brecha entre la normativa y la realidad sobre el terreno es enorme.

La cooperación horizontal Sur-Sur entre México y Perú se complementa con una dimensión triangular que, según se ha visto, en su versión tradicional se entiende como dimensión Norte-Sur. Aplicada a la formación de intérpretes, esta dimensión Norte-Sur es un factor de cooperación relevante por varios motivos. Debido al desarrollo histórico de la disciplina, las universidades e institutos superiores de formación de intérpretes con mayor arraigo institucional y académico se ubican en países occidentales (principalmente europeos). Estos centros universitarios suelen disponer de bibliotecas físicas y electrónicas bien equipadas que dan acceso a la literatura especializada; un acceso que, debido al alto costo que supone la adquisición de libros y revistas en este sector, suele constituir un obstáculo para los centros universitarios y los académicos del Sur. Por otro lado, en varios países europeos existe una tradición de bi o multilingüismo estatal, como el caso de Bélgica, que puede servir de modelo a la hora de diseñar formaciones de intérpretes para la justicia en países multilingües del Sur.

#### **4 La formación de traductores/intérpretes para la justicia: una brecha social en el Norte**

Además de las dimensiones Sur-Sur, Norte-Sur y Triangular, la CEPAL incluye también, en un cuadro sinóptico que representa el *ideal type* de cooperación multilateral, la dimensión Sur-Norte (CEPAL, 2018b). Sin embargo, en la nota explicativa que acompaña al cuadro, esta última dimensión y su posible aportación

para la realización de la Agenda 2030 queda sin explicar, ausencia igualmente constatada en la literatura académica internacional sobre cooperación y desarrollo. Este silencio es sorprendente considerando el creciente interés en las soluciones que pueden aportar los países del Sur para los nuevos problemas a los que se enfrentan los países del Norte.

En una publicación se demostró para los casos de México y Bélgica que, salvando las diferencias, la problemática en torno a la formación, acreditación e inserción laboral de los intérpretes para la justicia no es *en esencia* diferente en ambos países (Stallaert & Kleinert, 2017). En sucesivos informes técnicos, expertos europeos en interpretación jurídica (Hertog, 2001 y 2003) han denunciado la situación en la Unión Europea, entidad supranacional que hoy cuenta con 28 estados miembros y 24 lenguas oficiales, sin contar las lenguas regionales no nacionales y de las minorías. El informe titulado “Aequitas: Equal Access to Justice across Language and Culture in the EU” destaca que:

The European and domestic legislative requirements for equality of access to justice and fair trial need to be protected at all costs and may be put at risk if quality legal interpreting and translation are not provided. After all, justice and language are both inalienable human rights. However, the current provision of legal interpreting and translation in member-states is often patchy and uneven. [...] This uneven patchwork conspires to hinder legal co-operation and equal access to justice throughout the Union. It wastes existing and potential resources through a lack of a co-ordinated response and the necessary planning of incremental steps towards competence in dealing with the increasingly multi-lingual nature of work in the civil and criminal legal systems. (Hertog, 2001, s. p.)

El Convenio Europeo de Derechos Humanos, firmado en 1950, sobre el que se construyó la Unión Europea, establece que todo acusado tiene el derecho “a ser asistido gratuitamente por un intérprete si no comprende o no habla la lengua empleada en la audiencia” (Rojo Chacón, 2015, p. 95). Sin embargo, apenas en 2010 se dio inicio a la regulación de este principio con la Directiva 2010/64/UE “al derecho a la interpretación y a traducción en los procesos penales” (X). En su estudio de cuatro estados europeos (Luxemburgo, Francia, Bélgica y España) y tomando el caso austriaco como elemento de comparación, Rojo Chacón (2015) destaca las “graves lagunas” en cuanto a la formación, funciones, perfil y acceso a la profesión de traductor/intérprete jurídico en dichos países, tanto antes como a la hora de transponer la directiva europea en legislación nacional.

Un buen ejemplo del camino dificultoso que caracteriza la implementación de la directiva europea es el caso de Bélgica, país con una tradición nacional de multilingüismo. A pesar del plazo de tres años previsto en la Directiva europea de

2010 para la transposición en legislación nacional, tan sólo en 2014 Bélgica creó un registro nacional de traductores, intérpretes y traductores-intérpretes jurados (Wet van 10 April 2014). La ley sobre intérpretes y traductores jurídicos, votada en 2015, entró en vigor a partir de 2017 con un plazo de siete años para su implementación (Stallaert y Kleinert, 2017).

En abril de 2017 se definió, por real decreto, el código deontológico para traductores/intérpretes jurados (Koninklijk Besluit van, 18 april 2017), y finalmente, en marzo de 2018 se reglamentó la formación obligatoria y acreditación de los traductores/intérpretes jurados de acuerdo con la Ley de 10 de abril de 2014 (Koninklijk Besluit van 30 maart 2018). La Cámara belga de Traductores e Intérpretes organiza a partir de 2019 dicha formación, cuyo programa consiste en 30 horas de formación y una prueba de acreditación. Para el 2021, todos los traductores/intérpretes jurados registrados en el registro nacional habrán de disponer de tal acreditación (CBTI/BKVT, 2018). Cotejando fechas, plazos y procedimientos, las “luces y sombras” que caracterizan la situación de Bélgica –país anfitrión de las instituciones de la Unión Europea– indudablemente encuentran un eco en la situación de México y de Perú.

## **5 Eurocentrismo y colonialidad del poder: el trabajo de la traducción**

La formación de traductores e intérpretes, así como la disciplina académica de los estudios de traducción, desarrollada principalmente en la segunda mitad del siglo XX en un contexto europeo, se caracteriza por un marcado cariz occidentalista y eurocéntrico (Van Doorslaer y & Flynn, 2013), que ha impreso su huella en cómo esta disciplina se introdujo posteriormente en otras regiones y continentes. Éste es el caso de Latinoamérica, donde, incluso en países de marcada presencia indígena, las carreras de formación de traductores e intérpretes ofrecen exclusiva o mayoritariamente lenguas europeas, excluyéndose de la oferta académica las lenguas nativas u originarias. Datos recientes relativos a México revelan la discrepancia en varios parámetros de formación o de inserción laboral entre traductores/intérpretes en lenguas extranjeras y traductores/intérpretes en lenguas indígenas nacionales. Mientras que de los que trabajan con lenguas indígenas nacionales tan sólo 12.65% de los encuestados cuenta con una maestría o equivalente, 38.79% de los que trabajan con lenguas extranjeras tiene una maestría (Fundación Italia Morayta, 2017). La disparidad en la formación se refleja igualmente en la remuneración. El informe destaca que “[l]a proporción de traductores e intérpretes que trabajan con lenguas indígenas nacionales que no es remunerada por su trabajo es enorme: 28.89% en el caso de traductores y 47.26% en el de intérpretes. Para los traductores e intérpretes que trabajan con lenguas

extranjeras, estas cifras son significativamente menores: 3.74% y 8.51 por ciento respectivamente” (Fundación Italia Morayta, 2017).

A partir de 1990, bajo el impulso de los estudios poscoloniales y la corriente crítica de la “decolonialidad” desarrollada por intelectuales latinoamericanos (cfr. Quijano, 2000; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007), surgieron propuestas para “descolonizar” los estudios de traducción. Tal propuesta se inserta en el llamado giro sociológico (Wolf & Fukari, 2007) que, partiendo de un enfoque bourdieusiano, fue dirigiendo los estudios de traducción hacia temas como el colonialismo, la cooperación al desarrollo o los derechos humanos (Fernández & Evans, 2018). Es dentro de esta evolución hacia una Traductología decolonial (Robinson, 1993) que se sitúa la actual propuesta de cooperación multilateral en el ámbito de la formación de intérpretes para la justicia.

El propio concepto de traducción ofrece una herramienta metodológica adecuada para estos fines. Boaventura de Sousa Santos (2005), en un artículo publicado en la revista *Development* en el que reflexiona acerca del futuro del Foro Social Mundial, destaca la traducción como metodología para desafiar a la teoría única imperante y explorar epistemologías alternativas. En la acepción de este autor, “traducción” se define como “the procedure that allows for mutual intelligibility among the experiences of the world, both available and possible, as revealed by the sociology of absences and the sociology of emergences without [...] reducing them to homogeneous entities” (Santos, 2005, p. 16). El “trabajo de traducción” permite revelar, gracias a la adopción de perspectivas diferentes, las deficiencias y los desafíos recíprocos, para abrir un espacio de diálogo e intercambio de conocimientos del que pueden surgir nuevas acciones y prácticas transformativas. La traducción de conocimientos es la primera fase de un proceso que conduce a la traducción de prácticas sociales y sus actores (Santos, 2005).

La propuesta de Sousa Santos es compatible con lo que sería la introducción de una dimensión decolonial en la cooperación multilateral, fundamentada en una alianza estratégica entre actores que se ven como iguales y operan en una “zona de contacto”: “social fields in which different movements/organizations meet and interact to reciprocally evaluate their normative aspirations, their practices and knowledges” (Santos, 2005, p. 20). A partir de la detección de un problema común se construye una alianza estratégica entre actores de varios países, en este caso Bélgica, México y Perú, para “traducir” dialógicamente conocimientos y prácticas:

The work of translation creates the conditions for concrete social emancipations of concrete social groups in a present whose injustice is legitimated on the basis of a massive waste of experience. The kind of social transformation that can be accomplished on the basis of the work of

translation requires that the reciprocal learning and the will to articulate and coalesce be transformed into transformative practices (Santos, 2005, p. 22).

De acuerdo con esta visión se pretende valorizar las experiencias de los países del Sur al servicio de un aprendizaje mutuo en diálogo con países del Norte, con el objetivo de transformar prácticas y crear mejores condiciones de emancipación para todos. Veamos brevemente en qué consistiría esa dimensión decolonial para la cooperación triangular entre Perú, México y Bélgica en el ámbito de formación de traductores/intérpretes jurados.

Es un hecho que la formación académica y/o profesionalizante de intérpretes se ha desarrollado con unos programas que reflejan el panorama lingüístico occidental-europeo. Estos programas se diseñaron de acuerdo a una situación de estabilidad lingüística, con un número limitado de combinaciones de lenguas, todas europeas y culturalmente próximas a la realidad nativa. A pesar del reconocimiento dado por algunos países europeos a sus lenguas regionales, el modelo lingüístico hegemónico en Europa sigue siendo el monolingüismo interno, de modo que la formación de traductores e intérpretes está pensada más bien de cara a las relaciones internacionales y no hacia la inclusión de minorías lingüísticas domésticas.

Sin embargo, no sólo debido a la libre circulación de personas, sino también bajo los efectos de la globalización, los flujos de migración internacionales y la afluencia de refugiados y demandantes de asilo, los estados miembros de la Unión Europea se enfrentan hoy a situaciones ya no de bi o multilingüismo, sino de superdiversidad lingüística que requiere nuevos enfoques en la formación y regulación de la traducción/interpretación para la justicia.

En el caso de Bruselas, ciudad oficialmente bilingüe (francés/neerlandés), se constata una evolución hacia la superdiversidad. Sucesivos estudios desde la década de los noventa revelan la imparable diversificación lingüística y cultural de esta ciudad (Janssens, 2013). En 2013, una tercera parte de los habitantes de Bruselas era de nacionalidad extranjera (33.1%), lo que significaba un incremento de 45% en comparación con el año 2001, caracterizado por una mayor afluencia de personas procedentes de los países europeos del Este y de migrantes no occidentales (Willaert, 2014). En 2016, la situación se resume como sigue:

Entre las capitales europeas, Bruselas es, después de Luxemburgo, la ciudad más cosmopolita, ya que uno de cada tres habitantes de Bruselas es de nacionalidad extranjera y uno de cada cinco es nacional de otro estado de la Unión Europea. En 2015 había 1 175 173 habitantes, 22.53% eran nacionales de otro estado de la UE y 15.7% eran nacionales de uno de los primeros 15 estados miembros. En total, de 398 726 personas, 33% es de

nacionalidad extranjera y 55.8% de los habitantes de Bruselas nace con una nacionalidad distinta a la belga. En las 5 principales nacionalidades, encontramos en primer lugar a los franceses (60 751 habitantes), marroquíes (38 297 personas), rumanos (33 399 habitantes), italianos (31 361 habitantes) y españoles (27 066 personas) (Le Soir, 2016. traducción nuestra).

A consecuencia de estos cambios demográficos, hoy la justicia belga se enfrenta a una situación inédita de superdiversidad cultural y lingüística que no corresponde con la realidad de los programas de formación de intérpretes. En este sentido cabe observar que el proyecto de formación para la acreditación de intérpretes arriba mencionado presenta ausencias llamativas en su diseño. El programa provisional se compone de: introducción al sistema jurídico, político y administrativo de Bélgica (6 horas); derecho penal y civil (6 horas); costos y tarificación (1 hora); terminología jurídica (6 horas); deontología del traductor/intérprete para la justicia (3 horas); aspectos prácticos (tecnologías de apoyo a la interpretación; tipología de textos; modalidades de interpretación; registro nacional de traductores/intérpretes) (8 horas); prueba final (2 horas) (Formation en connaissances juridiques pour traducteurs et interprètes jurés-Certificat agréé par le SPF Justice, 2018). A pesar de la nueva realidad demográfica superdiversa y la creciente brecha de acceso a la justicia para gran parte de los ciudadanos, este programa de formación no contempla contenidos relacionados con la interculturalidad o los derechos humanos, con el objetivo de sensibilizar a los futuros intérpretes hacia perspectivas culturalmente diferentes. La transferencia de experiencias latinoamericanas en educación en derechos e interculturalidad, hasta ahora muy poco o nada elaborada en Bélgica en la formación de intérpretes para la justicia, así como de técnicas innovadoras para la enseñanza de la interpretación en aulas multilingües, el trabajo con intérpretes “naturales” o la oferta de educación a distancia, son aspectos donde los países del Norte podrán aprender de sus aliados del Sur.

## **6 Conclusiones**

En el presente texto se ha relacionado la necesidad de formación de intérpretes jurídicos en lenguas indígenas latinoamericanas con el interés que puede tener la dimensión de cooperación Sur-Norte para alcanzar las metas de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible. Las propuestas aquí formuladas conectan con la necesidad de descolonizar la academia europea teniendo en cuenta las nuevas realidades sociales del continente (Gutiérrez Rodríguez, Boatcă & Costa, 2010). El desarrollo social inclusivo no significa un desafío tan sólo para América Latina sino también para Europa.

A pesar de los convenios y declaraciones internacionales, en los países latinoamericanos los resultados generados en materia de protección de derechos y lucha contra la discriminación hasta la fecha han sido insuficientes (FILAC, 2018). En 2013, la Conferencia Mundial sobre Pueblos Indígenas instó a los estados nacionales a formular planes de acción en cooperación con los pueblos indígenas que permitan el desarrollo de los derechos humanos (CEPAL, 2013). También en la Europa del siglo XXI la inclusión social se presenta como un área de desarrollo. En este sentido, la mirada desde Latinoamérica sobre la realidad europea del siglo XXI (Stallaert, 2014 y 2017) ofrece perspectivas y oportunidades relevantes en el marco de la Agenda 2030 y su concepto de “desarrollo en transición”.

Boaventura de Sousa Santos explica que “recognition of reciprocal incompleteness is a *conditio-sine-qua-non* of a cross-cultural dialogue. The work of translation builds both on local identification of incompleteness and weakness and on its translocal intelligibility” (2005, p. 18). La propuesta de crear una alianza estratégica entre Perú, México y Bélgica en el ámbito de la formación de intérpretes para la justicia parte de este reconocimiento mutuo. Después de haber analizado las brechas existentes tanto en el Sur como en el Norte en cuanto al acceso a la justicia para hablantes de lenguas minorizadas, la metodología propuesta se basa en el concepto de “traducción” en el sentido elaborado por este autor.

Un enfoque alternativo que permite superar el marco limitador de las dicotomías “países en desarrollo”-“países desarrollados” o Sur-Norte, parte de la detección de brechas sociales según la definición de “desarrollo en transición”. Este concepto, de acuerdo con la Agenda 2030 (CEPAL, 2018b), trasciende el ámbito estatal que ha delimitado tradicionalmente las políticas de desarrollo. Para tal fin se propone enriquecer las tradicionales dimensiones de cooperación Norte-Sur, Sur-Sur y Triangular con una dimensión Sur-Norte, de acuerdo con el enfoque decolonial. Esta dimensión añadida en los programas de cooperación permitirá a Europa diseñar soluciones eficaces de inclusión social y acceso a la justicia a partir del diálogo con América Latina, un continente que se ha convertido en los últimos decenios en laboratorio de experiencias educativas interculturales, en alfabetización en derechos humanos y de los pueblos indígenas, o en formación de intérpretes en situación de megadiversidad lingüística. La plusvalía del enfoque multidimensional enriquecido con el vector decolonial permitirá avanzar en la capacitación de una ciudadanía social, en sociedades que no dejan a nadie atrás, ni en los países del Sur ni en el Norte. 

## Referencias

- Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios. (s.f.) Mapa de pueblos indígenas u originarios [Mapa]. Recuperado de <http://bdpi.cultura.gob.pe/mapa-pueblos>.
- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Comps.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central/IESCO-UC/Pontificia Universidad Javeriana/Pensar.
- CBTI/BKVT. Belgische Kamer van Vertalers en Tolken. (2018, 30 de octubre). Opleiding juridische kennis voor beëdigd vertalers en tolken - Getuigschrift erkend door FOD Justitie. Recuperado de <https://www.cbti-bkvt.org/nl/news/290-opleiding-juridische-kennis-voor-beedigd-vertalers-en-tolken-getuigschrift-erkend-door-fod-justitie>.
- CEPAL. (2013). Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo. Primera reunión de la Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo de América Latina y el Caribe. Integración plena de la población y su dinámica en el desarrollo sostenible con igualdad y enfoque de derechos: clave para el Programa de Acción de El Cairo después de 2014 (LC/L.3697). Santiago: Naciones Unidas. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21835/4/S20131037\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21835/4/S20131037_es.pdf).
- CEPAL. (2018a). Hacia una agenda regional de desarrollo social inclusivo. Bases y propuesta inicial (LC/MDS.2/2). Santiago: Naciones Unidas. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44019/4/S1800662\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44019/4/S1800662_es.pdf).
- CEPAL. (2018b). Nuevos desafíos y paradigmas. Perspectivas sobre la cooperación internacional para el desarrollo en transición. (LC/PUB.2018/16). Santiago: Naciones Unidas. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44121/1/S1800936\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44121/1/S1800936_es.pdf).
- CONOCER. (2009). Norma Técnica de Competencia Laboral: NUINL001.01 Interpretación oral de lengua indígena al español y viceversa en el ámbito de procuración y administración de justicia. México, DF, Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <http://www.conocer.gob.mx/pdfs/comites2/08inali/01vigentes/NUINL001.01.pdf>
- Corte IDH. Caso López Álvarez vs. Honduras. Fondo, reparaciones y costas. Sentencia de 1 de febrero de 2006. Serie C No. 141. Recuperado de [http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_141\\_esp.pdf](http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_141_esp.pdf)
- Corte IDH. Caso Tiu Tojín vs. Guatemala. Fondo, reparaciones y costas. Sentencia de 26 de noviembre de 2008. Serie C No. 190: [http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_190\\_esp.pdf](http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_190_esp.pdf)

- Corte IDH. Caso Rosendo Cantú y otra vs. México. Excepción preliminar, fondo, reparaciones y costas. Sentencia de 31 de agosto de 2010 Serie C No. 216. Recuperado de [http://www.corteidh.or.cr/CF/jurisprudencia2/ficha\\_tecnica.cfm?nId\\_Ficha=339](http://www.corteidh.or.cr/CF/jurisprudencia2/ficha_tecnica.cfm?nId_Ficha=339)
- Decreto Supremo N° 005-2013-MC que aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Cultura. (2013, 20 de junio). *Diario Oficial El Peruano*. Lima, Perú. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/cultura/normas-legales/206216-005-2013-mc>
- Decreto Supremo N°002-2015-MC que crea el Registro Nacional de Intérpretes y Traductores de Lenguas Indígenas u Originarias del Ministerio de Cultura - ReNITLI. (2015, 20 de agosto). *Diario Oficial El Peruano*. Lima, Perú. Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-crea-el-registro-nacional-de-interpretes-decreto-supremo-n-002-2015-mc-1277318-2/>
- Decreto Supremo N°004-2016-MC que aprueba el Reglamento de la Ley N°29735. (2016, 22 de julio). *Diario Oficial El Peruano*. Lima, Perú. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/decreto-supremo-que-aprueba-el-reglamento-de-la-ley-n%C2%B0-29735-ley-que-regula-el>.
- Decreto Supremo N°005-2017-MC que aprueba la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad. (2017, 20 de agosto). *Diario Oficial El Peruano*. Lima, Perú. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/politica-nacional-de-lenguas.pdf>.
- De Pedro Ricoy, Howard, R. & Andrade, L. (2018). The role of indigenous interpreters in the Peruvian intercultural, bilingual justice system. En Esther Monzó-Nebot y Juan Jiménez-Salcedo (eds.), *Translating and Interpreting Justice in a Postmonolingual Age* (pp. 91-109). Delaware: Vernon Press.
- Dirección de Lenguas Indígenas. (s.f.). *Lenguas indígenas. Intérpretes y traductores*. Recuperado de <http://www.cultura.gob.pe/es/interculturalidad/interpretes-y-traductores>
- Directiva 2010/64/UE: derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales. (2010). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ajl0047>.
- Fernández, F., & Evans, J. (Eds.). (2018). *The Routledge Handbook of Translation and Politics*. Londres: Routledge.
- FILAC. (2018). *Plan de acción de Iberoamérica para la implementación de los derechos de los pueblos indígenas*. Antigua, Guatemala: FILAC. Recuperado de <http://www.filac.org/wp/wp-content/uploads/2017/08/Plandeaccion.pdf>.
- Formation en connaissances juridiques pour traducteurs et interprètes jurés - Certificat agréé par le SPF Justice. Recuperado de: <https://www.cbti->

- bkvt.org/nl/news/290-opleiding-juridische-kennis-voor-beedigd-vertalers-en-tolken-getuigschrift-erkend-door-fod-justitie?selected\_locale=fr.
- Fundación Italia Morayta. (2017). *Estudio de encuesta sobre la traducción y la interpretación en México 2017*. Fundación Italia Morayta.
- Gutierrez Rodriguez, E., Boatcă, M., & Costa, S. (eds.). (2010). *Decolonizing European Sociology: Transdisciplinary Approaches*. Londres: Routledge.
- Gutiérrez Román, J. L. (2017). *Informe: El acceso a la justicia de personas indígenas privadas de libertad en los estados de Chiapas y Oaxaca*. Ciudad de México: Asistencia Legal por los Derechos Humanos [AsiLegal].
- Hertog, E. (ed.). (2001). *Aequitas: Equal Access to Justice across Language and Culture in the EU*. Amberes: Lessius.
- Hertog, E. (ed.). (2003). *Aequalitas: Equal Access to Justice across Language and Culture in the EU*. Amberes: Lessius.
- INALI. (2008). Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- INALI. (s.f). Código de Ética para Intérpretes en Lenguas Indígenas. Recuperado de <http://panitli.inali.gob.mx/>
- INALI. (2019). Padrón Nacional de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas. Recuperado de <https://siip.inali.gob.mx/>
- INEGI. (2015). *Encuesta intercensal 2015. Principales resultados*. México: INEGI. Recuperado de [http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/2015/doc/eic\\_2015\\_presentacion.pdf](http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf)
- Janssens, R. (2013). *Meertaligheid als cement van de stedelijke samenleving. Een analyse van de Brusselse taalsituatie op basis van taalbarometer 3*. Bruselas: VUBPRESS.
- Kleinert, C. (2013). Intérpretes sociales en el ámbito de la justicia. En Ruiz, L., Álvarez, M., & Muñoz, A. (eds.). *Actualizaciones en Comunicación Social Vol. II* (pp. 525–533). Santiago de Cuba: Ediciones Centro de Lingüística Aplicada, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.
- Kleinert, C. (2014a). Intérpretes sociales en México: construcción de una etnografía doblemente reflexiva con enfoque decolonial. *In-Traduções* 6(10), 1-23.
- Kleinert, C. (2014b). Intérpretes de lenguas indígenas como nuevos mediadores interculturales. En Martí i Puig, S. & Dietz G. (eds.), *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México* (pp. 171-184). Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Kleinert, C. & Stallaert, C. (2015) La formación de intérpretes de lenguas indígenas para la justicia en México. *Sociología de las ausencias y agencia decolonial. Sendebarr* 26, 235-254.
- Kleinert, C. (2016a). Didáctica para la formación de intérpretes en lenguas nacionales de México: trabajar de manera multilingüe. *Entreculturas* 7-8, 599-623.

- Kleinert, C. (2016b). *Formación e iniciación profesional de intérpretes de lenguas nacionales mexicanas para la justicia: el caso de Puebla* (Tesis doctoral). Universidad Veracruzana / Universiteit Antwerpen.
- Kleinert, C. & Stallaert, C. (2018). Una deuda histórica: formación de intérpretes para la justicia en Oaxaca. *Transfer* 13, 13–29.
- Koninklijk Besluit van 18 april 2017. Koninklijk besluit tot vaststelling van de deontologische code van de beëdigd vertalers, tolken en vertalers-tolken aangesteld in toepassing van de Wet van 10 april 2014 tot wijziging van verschillende bepalingen met het oog op de oprichting van een nationaal register voor gerechtsdeskundigen en tot oprichting van een nationaal register voor beëdigd vertalers, tolken en vertalers-tolken. Recuperado de [http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi\\_loi/change\\_lg.pl?language=nl&la=N&cn=2017041816&table\\_name=wet](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&cn=2017041816&table_name=wet).
- Koninklijk Besluit van 30 maart 2018 betreffende de juridische opleiding zoals bedoeld in artikel 25 van de wet van 10 april 2014 et in artikel 991octies, 2°, van het Gerechtelijk Wetboek. Recuperado de <http://www.ejustice.just.fgov.be/eli/besluit/2018/03/30/2018030809/staatsblad>.
- Le Soir, La capitale aux 104 langues. Les institutions internationales à Bruxelles. Série 3/5, (2016, 12 de febrero). *Le Soir*. Recuperado de <https://www.lesoir.be/art/1119890/article/actualite/regions/bruxelles/2016-02-12/capitale-aux-104-langues>.
- Ley N°29785 (2011, 6 de septiembre). Ley del derecho a la consulta previa de los pueblos indígenas u originarios. *Diario Oficial El Peruano*. Lima, Perú. Recuperado de: <https://vlex.com.pe/vid/ley-n-29785-ley-578578830>.
- Ley N°29735. (2011, 5 de julio). Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. *Diario Oficial El Peruano*. Lima, Perú. Recuperado de: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Ley29735Leydelenguas2011.pdf>
- Luna, N. (2014, 6 de junio). El “Baguazo”: la complejidad de un juicio en el que los cargos no tienen traducción. *BBC Mundo*. Recuperado de: [http://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/06/140605\\_peru\\_baguazo\\_interprete\\_en](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/06/140605_peru_baguazo_interprete_en).
- Ministerio de Cultura. (2014, julio). *Convocatoria primer curso de especialización en temas de justicia intercultural para traductores e intérpretes de lenguas indígenas*. Recuperado de [http://cultura.gob.pe/sites/default/files/content\\_type\\_archivos/archivosPDF/2014/07/convocatoria\\_primer\\_curso\\_de\\_especializacion\\_en\\_justicia.pdf](http://cultura.gob.pe/sites/default/files/content_type_archivos/archivosPDF/2014/07/convocatoria_primer_curso_de_especializacion_en_justicia.pdf)
- Ministerio de Cultura. (2017, 3 de octubre). *Ministerio de Cultura presenta a 28 evaluadores para la certificación como servidores públicos bilingües*. Ministerio de Cultura. Recuperado de <http://www.cultura.gob.pe/es/comunicacion/noticia/ministerio-de-cultura-presenta-28-evaluadores-para-la-certificacion-como>.

- Ministerio de Cultura. (2018, 20 de agosto). *Convocatoria al décimo primer curso de intérpretes y traductores de lenguas indígenas*. Recuperado de <http://www.cultura.gob.pe/sites/default/files/noticia/tablaarchivos/convocatoria para el decimo primer curso de interpretes y traductores de lenguas indígenas.docx>
- Ministerio de Cultura. (2018, 2 de octubre). *Lista final de seleccionados para el 11° Curso de Intérpretes y Traductores de Lenguas Indígenas. Dirección de Lenguas Indígenas*. Recuperado de <http://www.cultura.gob.pe/es/comunicacion/noticia/ministerio-de-cultura-lista-final-de-seleccionados-para-el-11deg-curso-de>.
- Ministerio de Cultura. (2018, 12 de octubre). *Ministerio de Cultura convoca Primer Curso de Actualización de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas*. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/cultura/noticias/20015-cusco-ministerio-de-cultura-convoca-primer-curso-de-actualizacion-de-interpretes-y-traductores-en-lenguas-indigenas>
- Naciones Unidas. (2002, 24 de enero). *Informe del Relator Especial sobre la Independencia de los Magistrados y Abogados de la Comisión de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, señor Dato'Param Coomaraswamy*. E/CN.4/2002/72/Add.1. Recuperado de <http://www.cinu.org.mx/biblioteca/documentos/dh/G0210345.doc>.
- Naciones Unidas. (2015, 25 de septiembre). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>.
- Naciones Unidas. (2017). *Resolución aprobada el 19 de diciembre de 2016. 71/178. Derechos de los pueblos indígenas (A/RES/71/178)*. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/71/178>.
- Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenibles. Objetivo 17: Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/globalpartnerships/>.
- Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos-OACNUDH. (2007). *Informe diagnóstico sobre el acceso a la justicia para los indígenas en México. Estudio de caso en Oaxaca*. México D.F. Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Organización de Estados Americanos-OEA. (2016). *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. AG/RES. 2888 (XLVI-O/16), aprobada en la segunda sesión plenaria, celebrada el 14 de junio de 2016. Recuperado de <https://www.oas.org/es/sadye/documentos/res-2888-16-es.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo-OIT. (1989). *Convenio 169 de la OIT para los pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Recuperado de <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (pp. 246). Buenos Aires, Argentina: [s. n.]. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>.
- Resolución Viceministerial N°001-2012- VMI-MC (2012, 20 de agosto). Crean, respecto al Proceso de Consulta Previa establecido en la Ley N°29785, los Registros de Intérpretes de Lenguas Indígenas u Originarias y de Facilitadores. *Diario Oficial El Peruano*. Lima, Perú. Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/crean-respecto-al-proceso-de-consulta-previa-establecido-en-resolucion-vice-ministerial-n-001-2012-vmi-mc-832442-1/>.
- Resolución Ministerial N° 375-2012-MC. (2012, 5 de octubre). *Diario Oficial El Peruano*, Lima, Perú. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/decreto-supremo-que-aprueba-el-reglamento-de-la-ley-n%C2%B0-29735-ley-que-regula-el>.
- Robinson, D. (1993). Review: Decolonizing Translation. *Translation and Literature* 2, 113-124. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40339653>.
- Rojó, A. (2015). La transposición al derecho nacional de la Directiva Europea 2010/64/UE en España, Francia, Bélgica y Luxemburgo: “Lost in transposition”. *FITISPos international journal: public service interpreting and translation* 2, 94-109.
- Santos, B. (2005). The Future of the World Social Forum. *Development* 48(2), 15-22.
- Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Quito: Abya Yala.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [Sineace], Resolución de Presidencia del Consejo Directivo Ad Hoc (N° 365-2017-SINEACE/CDAH) (2017). Lima, Perú: Sineace. Recuperado de: <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2017/07/Resoluci%C3%B3n-N%C2%B0356-2017-SINEACE-CDAH-P.pdf>.
- Stallaert, C. (2015). Europa y la nación: de la modernidad a la transmodernidad. En Capdevila, J. (Ed.). *Imaginario nacionales modernos, siglos 18-21* (pp. 11-26). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Stallaert, C. (2017). Transculturación, transmodernidad y traducción. Una mirada latinoamericana sobre la Europa del siglo XXI. *Cuadernos de Literatura* 21(41), 131-152.
- Stallaert, C. & Kleinert C. (2017). México y Bélgica: interpretación para la justicia en países multilingües vista a través del enfoque intercivilizacional y decolonial. *Trans. Revista de traductología* 21, 219-234.

- Stallaert, C., Núñez-Borja, C., & Kleinert, C. (2018) *Promoting access to justice for speakers of indigenous languages in Peru. Research project: South Initiative (2019-2020)*. Bruselas: VLIR-UOS.
- United Nations Office for South-South Cooperation [UNOSSC]. (2018). *Acerca de la Cooperación Sur-Sur y Triangular*. Recuperado de <https://www.unsouthsouth.org/acerca-de/acerca-de-la-cooperacion-sur-sur-y-triangular/?lang=es>.
- Van Doorslaer, L., & Flynn, P. (Eds.). (2013). *Eurocentrism in Translation Studies*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wet van 10 april 2014 tot wijziging van verschillende bepalingen met het oog op de oprichting van een nationaal register voor gerechtsdeskundigen en tot oprichting van een nationaal register voor beëdigd vertalers, tolken en vertalerstolken. Recuperado de [http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi\\_loi/change\\_lg.pl?language=nl&la=N&table\\_name=wet&cn=2014041090](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&table_name=wet&cn=2014041090).
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. 2a. edición, México: Siglo XXI.
- Willaert, D. (2014, mayo). Interface Demography. Vrije Universiteit Brussel. Recuperado de <http://www.briobrussel.be/ned/webpage.asp?WebpageId=1225>.
- Wolf, M. & Fukari, A. (2007) *Constructing a Sociology of Translation*. Amsterdam: John Benjamins.

## Dimensión afectiva en la educación: relatos escolares en una región intercultural

### The Affective Dimension in Education: School Stories in an Intercultural Region

Iván de Jesús Espinosa Torres<sup>a</sup>  
Leticia Pons Bonals<sup>b</sup>

**Recibido:** 23 de enero de 2019  
**Aceptado:** 20 de octubre de 2019

**Resumen:** Este artículo aborda relatos de la vida escolar que marcaron la existencia de un grupo diverso de actores sociales que se desenvuelven en la Región V Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas, México, caracterizada por la diversidad cultural y la desigualdad social. Asumiendo una perspectiva crítica y tomando como base los planteamientos de la teoría decolonial, se analiza la dimensión afectiva que se encuentra presente en las experiencias escolares. A partir de lo que denominamos *phronésis* metodológica y del reconocimiento de los sujetos como coinvestigadores se definieron las categorías (escuela afectiva, resiliencia y reconstrucción identitaria), las cuales surgen de los relatos escolares contruidos en la región para explicar el interés de los coinvestigadores por atender las desigualdades que prevalecen en esta región intercultural. En las conclusiones se resalta la creciente importancia de la dimensión afectiva en la investigación educativa, así como su potencial para comprender los significados culturales que dan vida a una región intercultural.

**Palabras clave:** afectividad; experiencia educativa; interculturalidad; regionalización; resiliencia.

<sup>a</sup>Doctor en Estudios Regionales, Doctor en Educación y Comunicación Social. Profesor-investigador del Instituto de Estudios de Posgrado en Chiapas. ✉ [ivandejesuset@hotmail.com](mailto:ivandejesuset@hotmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4941-5608>

<sup>b</sup>Doctora en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro. ✉ [pbonals@hotmail.com](mailto:pbonals@hotmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6323-6297>

**Abstract:** This paper deals with stories of school life that marked the existence of a diverse group of social actors whose lives develop in the Region V Altos Tsotsil-Tseltal of Chiapas, Mexico, characterized by cultural diversity and social inequality. Assuming a critical perspective and based on the approaches of decolonial theory, the authors analyze the affective dimension of the school experiences. The authors define the categories of the analysis (affective school, resilience, and identity reconstruction) from what they call methodological phronesis, as well as from the recognition of the subjects as co-researchers. The aforementioned categories arise from the school stories constructed by the participants-researchers to address the inequalities that prevail in this intercultural region. The conclusions highlight the growing importance of the affective dimension in educational research, as well as its potential to understand the cultural meanings that give life to an intercultural region.

**Keywords:** Afects; Educational experience; Interculturality; Region; Resilience.

## Introducción

En este artículo se exponen resultados de la investigación Experiencias escolares de convivencia e inclusión de jóvenes de la Región V Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas, México<sup>1</sup>, cuyo propósito fue reconocer los momentos de la vida escolar que marcaron la existencia de un grupo de actores sociales comprometidos con el cambio social en la Región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas, México.

Asumiendo una perspectiva decolonial y una epistemología fronteriza que nos invita a generar nuevos modos de comprender las historias locales (Mignolo, 2013), la investigación se llevó a cabo en un contexto marcado por la marginación, pobreza y vulnerabilidad social de sus habitantes, así como por su carácter intercultural que abarca grupos culturalmente diversos en razón de la etnia (tsotsiles, tseltales y mestizos), la clase económica, el género, la religión, entre otros.

Las particularidades de esta región y de los actores sociales que la habitan son producto de la colonización que sufrió su territorio durante más de tres siglos, así como de sus resabios que se expresan en la “naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas [que mantiene] la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 15).

La vida de los actores sociales que colaboraron en esta investigación, a quienes se les reconoce como coinvestigadores, se caracteriza por el conflicto y por las constantes luchas ante posiciones de poder que buscan homogeneizar e imponer en la región formas de comportamiento heredadas de un proyecto político nacional aliado a las fuerzas del proyecto capitalista-colonizador. Estas luchas marcan sus

---

<sup>1</sup> Investigación financiada por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas, México (COCYTECH).

historias personales y permiten comprender la importancia que han tenido los afectos en las decisiones que les llevaron a ser lo que ahora son.

Los escenarios seleccionados para reconstruir las historias de los co-investigadores son las escuelas, desde el nivel preescolar hasta el nivel medio superior o superior. En éstos se escudriñaron las experiencias vividas que hoy reconocen como posibilidades de (re)configuración de su ser.

La pregunta que guía la redacción de este artículo es la siguiente: ¿cuáles son las experiencias escolares significativas de los actores sociales regionales que en un momento fueron discriminados y esto les llevó a asumir el compromiso social que mantienen hoy en su trabajo cotidiano? En la búsqueda emprendida para darle respuesta se recurrió al pensamiento decolonial, como marco teórico, y a una metodología colaborativa que se desplegó en cuatro fases (primeros encuentros, recuperación de información, interpretación y devolución) para comprender los sentidos del actuar de los coinvestigadores y de la tarea formativa que llevan a cabo hoy día. En este sentido se considera que lo que aquí se expone abona a las reflexiones actuales que buscan decolonizar el conocimiento científico abriendo el diálogo entre posiciones críticas que permiten el acercamiento de los investigadores educativos que se oponen a posiciones positivistas y se interesan en transitar hacia nuevos paradigmas (Santos, 2009) o hacia paradigmas otros (Mignolo, 2013; Restrepo y Rojas, 2009 y 2010). La siguiente cita tomada de Santos (2009) expresa con claridad esta pretensión:

Dada la grandeza de los desafíos que se nos colocan, pienso que sería más correcto adoptar estrategias teóricas que profundicen las alianzas en lugar de estrategias que fragilicen al insistir en la diferencia descalificadora –y al final tan moderna– entre “nosotros” y “ellos”. De cara a las relaciones de dominación y de explotación, profundas y de larga duración, que la modernidad occidental capitalista instauró globalmente, debemos centrarnos en la diferencia entre opresores y oprimidos y no en la diferencia entre los que, desde varias perspectivas y lugares, luchan contra la opresión. (p. 349)

En cuanto a la estructura del texto, se inicia contextualizando la región que habitan los coinvestigadores, destacando su carácter intercultural; posteriormente se despliegan algunas notas sobre el papel que juegan los afectos en la escuela. Con estos elementos teórico-contextuales se da paso a la exposición de la estrategia metodológica que combina técnicas de la investigación cualitativa propuesta desde los paradigmas posmodernos (Guba y Lincoln, 2012) y nuevas rutas trazadas desde el pensamiento decolonial (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018). Al final se exponen los resultados y las conclusiones obtenidas.

## 1 Contexto intercultural de la investigación

Los actores sociales cuyas experiencias se abordan en este trabajo habitan la Región V Altos Tsotsil-Tseltal del estado sureño de Chiapas, México, ubicado entre los más pobres de este país. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014), el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de Chiapas es de 0.647, y mantiene una brecha de 28.4% con respecto a la capital nacional (Ciudad de México). “Sólo 5.1% de los municipios urbanos en Chiapas (Pichucalco, Huixtla, San Cristóbal de las Casas, Tapachula, Reforma y Tuxtla Gutiérrez) pertenecen a la categoría de muy alto desarrollo humano” (PNUD, 2014, p. 18). En el mismo documento se señala que 70.3% de sus municipios se clasifican como rurales y mantienen IDH bajos.

En la Región Altos de Chiapas, 39% de las localidades son urbanas y 61% son rurales, con menos de 2 500 habitantes por localidad (Gobierno del Estado de Chiapas [GECH], 2013); entre estas últimas se ubican algunas de las localidades más pobres de México, las cuales son habitadas mayoritariamente por pueblos indígenas mayas que mantienen su lengua originaria y constituyen 68% de sus habitantes (GECH, 2013). Destacan los grupos tseltal y tsotsil, que representan 37.17% y 62.29% de los hablantes de lengua indígena de la región, respectivamente (GECH, 2013).

La brecha entre el IDH de los municipios más pobres de la Región Altos (Amatenango del Valle, Chamula, Zinacantán y Mitontic) y el más desarrollado de la entidad (Tuxtla Gutiérrez, ubicado en la Región Metropolitana) es de más de 40%. La brecha del IDH entre estos municipios y el de San Cristóbal de Las Casas, sede administrativa de la región, es superior al 20% (PNUD, 2014; GECH, 2013). Estos datos evidencian las desigualdades que se presentan al interior de la entidad y de la misma Región Altos, siendo el índice de educación el que mantiene las brechas más elevadas (PNUD, 2014; GECH, 2013).

Las desigualdades sociales que caracterizan esta región son improntas del proceso de colonización al que fue sometida la población originaria durante más tres siglos, sometimiento que hoy se expresa en la colonialidad que pervive en las “construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos [...] asumidas como categorías (de pretensión científica y objetiva) de significación ahistórica, es decir, como fenómenos naturales y no de la historia del poder” (Quijano, 1992, p. 12). En la Región Altos esta naturalización ha dado pie a la discriminación de los habitantes de origen indígena, sumándosele, con el paso de los años, otros tipos de discriminación que marcan las desigualdades y jerarquías establecidas entre diferentes, reproduciendo el proyecto capitalista-colonizador que instituye las diferencias como fundamento de la dominación.

Vista a partir de las relaciones que establecen sus habitantes, se considera que los Altos es una región intercultural, en el entendido de que este calificativo sobrepasa el discurso que se reproduce en las políticas públicas de corte nacional y estatal que buscan incidir principalmente en la atención a los problemas de educación y salud que prevalecen, pero que no han alcanzado a impactar en su pretensión.

En las últimas décadas la política educativa nacional ha procurado la cobertura de la educación básica en el país enarbolando el discurso de una educación de calidad para niños y jóvenes; sin embargo, estos esfuerzos que han sido significativos en materia de cobertura, han evidenciado muchas limitantes en infraestructura y sobre todo han pasado por alto las diferencias culturales que prevalecen en la región, llegando a coartar los derechos culturales (Touraine, 2005) que pugnan por el reconocimiento de sus lenguas, sus creencias y su género de vida.

En este trabajo asumimos la diferencia como constituyente de la realidad: de acuerdo con Biset, “cuando nos referimos al estatuto ontológico de la diferencia señalamos que no se trata de pensar la diferencia entre elementos de una realidad ya constituida, sino de la diferencia como constituyente de esa misma realidad” (2011, en Pons y Cabrera, 2018, p. 340). Una realidad que, en el caso de la Región Altos, ha privilegiado las relaciones de dominación que son a fin de cuentas relaciones interculturales, instituidas históricamente tomando como base la diferencia étnica (antes europeo-indígena y, hoy día, mestizo-indígena), económica, de género, religiosa, entre otras.

Dichas relaciones se enraízan en los espacios por los que transitan cotidianamente las personas y entre estos adquiere especial relevancia la escuela, por darse aquí las primeras interacciones interculturales que van más allá de las de tipo familiar, por el tiempo que ocupan las actividades que en ella se realizan, y por ser generadora de expectativas y frustraciones asociadas a la definición del proyecto de vida de los niños y jóvenes, así como de expectativas profesionales para el mundo laboral.

## **2 Lugar de los afectos en la educación**

Las relaciones de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en la escuela se han enfocado en la centralidad de la razón como elemento supremo de lo humano. Esta apuesta científicista para comprender los procesos de construcción del conocimiento, de la vida cotidiana en la sociedad y de lo educativo, ha dejado al margen el incesante entrecruce que ocurre entre la razón y los afectos, y ha tenido poco efecto en la generación de aprendizajes significativos para los estudiantes, quienes no encuentran en los contenidos escolares relación con sus contextos de vida. La afectividad supone el conocimiento de nosotros mismos y de los otros

(Maturana, 2001) y es entendida aquí como conversar alternativo, de acuerdo con Ortiz, Arias y Pedrozo (2018), como “un reflexionar afectivo, basado en el amar, en el respeto, en la solidaridad, pero con honestidad y responsabilidad” (pp. 184-185).

Una Experiencia Escolar Significativa (EES) es aquella que parte del establecimiento de un *rapport* pedagógico que necesariamente incluye una relación afectiva entre docente y estudiante, para provocar aprendizajes susceptibles de ser trasladados y aplicados en diversos ámbitos de la vida cotidiana (personal, familiar, comunitario y regional), transformando las relaciones y expectativas de vida de cada estudiante (Espinosa y Pons, 2016, 2017). En contraparte, la ausencia de este *rapport* genera emociones y sentimientos (tristeza, miedo, indignación, ira, por ejemplo) que, con el paso del tiempo, pueden provocar actitudes resilientes que expresan el deseo de cambiar las situaciones vividas en el pasado, emprendiendo, como en los casos aquí investigados, procesos formativos dirigidos hacia otras personas con las que se identifican y comprometen.

En cualquiera de los dos casos, ya sea como EES o como experiencia escolar que detona una actitud resiliente, la dimensión afectiva que media el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto intercultural con fuertes desigualdades sociales es fundamental, pues dota de sentido a la tarea formativa que es, sobre todo afectiva, ya que lo que guía las interacciones sociales son los sentimientos y emociones que acercan a los actores sociales en su vida cotidiana para ser, sentir-se y expresar-se (Le Breton, 1999; Illouz, 2012; Damasio, 2010 y 2014).

Le Breton (2013) propone el concepto de cultura afectiva para expresar el carácter constituyente, dinámico y situado de los sentimientos y emociones en un contexto:

para que una emoción sea sentida, percibida y expresada por el individuo, debe pertenecer a una u otra forma del repertorio cultural del grupo al que pertenece [...] las emociones son modos de afiliación a una comunidad social, una forma de reconocerse y de poder comunicar juntos, bajo un fondo emocional próximo [...] un repertorio de sentimientos y de comportamientos [que] se adecua a una situación en función del estatus social, la edad, el sexo de los que son afectivamente tocados y de su público [...] Una cultura afectiva [negritas nuestras] forma un tejido apretado en el que cada emoción está colocada en perspectiva dentro de un conjunto [...] Hablar de las emociones en términos absolutos, como el enfado, el amor, la vergüenza, etcétera, implica cometer una forma más o menos sensible de etnocentrismo (pp. 73-74).

De acuerdo con Illouz (2012) “las emociones son aspectos profundamente internalizados e irreflexivos de la acción, pero no porque no conlleven suficiente cultura y sociedad, sino porque tienen demasiado de ambas” (p. 16). Expresan el sentir de una colectividad y por ello develan las relaciones de poder en las que se ven inmersos sus actores sociales, los significados que asumen sus marcas

corporales, las condiciones económicas que viven, lo que son y están siendo en la sociedad de la que forman parte.

La emoción no es acción per se, sino que es la energía interna que nos impulsa a un acto, lo que da cierto “carácter” o “colorido” a un acto. La emoción, entonces, puede definirse como el aspecto “cargado de energía” de la acción en el que se entiende que implica al mismo tiempo cognición, afecto, evaluación, motivación y el cuerpo. (Illouz, 2012, p. 15)

Para Espinosa y Pons (2016), las emociones y sentimientos que se generan en la escuela constituyen la dimensión intercultural-afectiva de la educación, definida como “la relación que se establece entre docentes-estudiantes-comunidad, que reconoce las diferencias culturales que caracterizan a la región, mismas que se convierten en el punto de partida para la reconstrucción de aprendizajes” (p. 61). Pero ¿qué pasa cuando la escuela no brinda estas posibilidades?, ¿qué pasa cuando las prácticas educativas que se verifican en los diferentes niveles escolares de la región se caracterizan en su mayoría por reproducir una visión instrumental que pondera la racionalidad técnica y la relación pedagógica como relación sujeto-objeto, transmisor-receptor?

A pesar que en el discurso escolar se impulse una educación estandarizada con fines de homogeneización, los efectos de las prácticas educativas son diferentes en cada estudiante y al pasar los años permanece en cada uno el recuerdo de las emociones y los sentimientos, satisfactorios o perversos, que les impulsan a tomar decisiones sobre su vida y su actuar en la sociedad. Siguiendo a Maturana (2001), las emociones son “disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominios de acción” (p. 7); de ahí que las historias de los actores sociales que se abordan en este artículo muestren la generación de nuevos dominios de acción que toman como base las emociones vividas en un pasado escolar, la mayoría de las veces discriminador y adverso, para transformarlas en el interactuar con otros.

### **3 Frónesis metodológica: decolonizando los senderos de la investigación**

Si bien el proyecto de indagación partió de un ejercicio de problematización y de un conjunto de cuestionamientos que los investigadores definimos *a priori*, el encuentro con los otros nos llevó a confrontar este punto de partida, abriendo nuestra episteme hacia ese saber práctico, phrónesis, que define, en contexto, cómo actuar atendiendo a los medios disponibles y a los fines perseguidos, en un ejercicio de intelección en el que “la instrumentalidad cede su paso a la deliberación [ya que] la phrónesis no se limita a coordinar los medios adecuados con unos fines

preestablecidos, sino que determina los fines como factibles solo en su concreción” (López, 2001, p. 82).

Recuperando los conceptos propuestos por Aristóteles en su *Ética a Nicómaco* sostenemos que el reconocimiento de la primacía de los saberes prácticos, frónesis, en el proceso de investigación, supera perspectivas metodológicas de corte técnico, universal y abstracto, episteme, así también escapa de posicionamientos instrumentalistas centrados en la aplicación de reglas metodológicas preestablecidas, techné. Más bien, el colocar en el centro de la reflexión las experiencias que construyen actores sociales con rostros, con historias, intereses y expectativas propias, nos llevó a invertir la relación tradicional en la que el estudio de la realidad se ajusta a un método, obligándonos a recorrer un camino inverso en el que la realidad que reconocemos, nombramos, (re)construimos o conversamos con los otros es la que marca las posibilidades para el diseño, la actuación y la intervención metodológica.

Desde esta óptica sostenemos que la investigación cualitativa no se reduce a la elección exclusiva, inequívoca y, en muchos casos, fría, de un “catálogo” de teorías y metodologías presentes en compendios que con recurrencia se reproducen en las aulas escolares, sino de una mirada *in situ*, emergente, creativa y singular que trasciende lo anterior. Por esto, la indagación asumió una mirada abierta que permitió comprender cómo los actores sociales enfrentan y reconfiguran las relaciones que siguen:

...este patrón de poder [que] no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Restrepo y Rojas, 2010, p. 15).

En concordancia con este planteamiento se asumió que los colaboradores de la investigación, quienes enfrentaron un ambiente adverso de vida y actualmente luchan activamente por los derechos de grupos sociales que viven situaciones de exclusión, asumieran el papel de coinvestigadores.

Esta denominación reconoce su papel protagónico en el proceso de generación de conocimientos, así como en la búsqueda de una relación recíproca entre investigadores e investigados en tanto participantes activos del proceso de indagación, productores de preguntas y proponentes de rutas para redefinir y tomar decisiones sobre el trayecto de la misma.

Este encuentro dialógico estuvo marcado por el interés de conocer el saber práctico o frónesis, que llevó a los coinvestigadores a asumir un actuar virtuoso en sus vidas. En el entendido que este actuar no responde ni a la episteme ni a la techné, sino que

... depende de la manera de ser de cada hombre consigo mismo, con los otros y con el mundo [...] se forma a través de la educación, los hábitos, disposiciones, deseos y el ethos cotidiano [...] es el fundamento del que surge toda acción y, como tal, un componente esencial del ser moral que no está esencialmente determinado por el saber, sino por el actuar (López, 2001, p. 82).

El poseer un saber práctico, producto de las experiencias personales, que se utiliza para transformar un contexto adverso, convierte a los coinvestigadores en expertos de la experiencia, de los sucesos locales, de cada situación que, junto con los investigadores, es sometida a autorreflexión y reconstrucción a través del relato.

De acuerdo con lo expuesto, la ruta metodológica seguida fue acorde con los sustentos del denominado “paradigma otro” (Mignolo, 2013) y los llamados paradigmas posmodernos (constructivista, crítico y participativo) definidos por Guba y Lincoln (2012), en tanto la investigación hace un “llamado a la acción –ya sea en términos de transformación interna, como deshacerse de una conciencia falsa, o de una transformación social extensa [asumiendo] un compromiso político y ético” (pp. 51-52).

En este sentido, hacemos confluír la afirmación de Denzin (2018, p. 1)<sup>2</sup> acerca de que “los paradigmas híbridos están emergiendo junto a nuevas geografías de conocimiento y nuevas epistemologías de la descolonización”, con la afirmación hecha por Restrepo y Rojas (2009), la cual lleva a reconocer la necesidad de alejarse de diseños globales que aspiran a la universalidad. Esta apuesta desborda las perspectivas canónicas sobre el cómo construir conocimiento, sus efectos y posibilidades de transformación en un contexto regional específico. El paradigma otro:

...refiere una ética y una política: la de la pluriversalidad. En oposición a diseños globales y totalitarios en nombre de la universalidad (que fácilmente corren el riesgo de hacer a un particular eurocentrado representar lo universal), la pluriversalidad constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo. La pluriversalidad es la igualdad-en-la-diferencia o, parafraseando el eslogan del Foro Social Mundial, la posibilidad de que en el mundo quepan muchos mundos (Restrepo y Rojas, 2009, p. 13).

A partir de esta mirada se perfilaron cuatro fases que marcaron el trayecto seguido de reflexión colectiva, las cuales se exponen a continuación.

---

<sup>2</sup> Traducción personal de “Hybrid paradigms are emerging alongside new geographies of knowledge and new decolonizing epistemologies” (Denzin, 2018, p. 1).

### a. Fase 1: Primeros encuentros, re-conociéndonos

¿Quiénes son los participantes?, ¿quiénes somos los investigadores?, ¿es posible trascender la idea de informante o de participante en los procesos de indagación?, ¿cómo nos reconocemos y, a partir de esto, establecemos relaciones con quienes investigamos? Estas son algunas de las interrogantes que emergieron antes y durante la primera fase en la que comenzamos a establecer vínculos a partir del contacto con los posibles participantes.

El diálogo fue un elemento sustancial para reconocer a los coinvestigadores. Para ello asistimos a reuniones en centros educativos, organizaciones civiles, eventos académicos (congresos, conferencias y conversatorios), conciertos musicales, exposiciones comerciales y plazas públicas; fueron en estos espacios donde empezamos a construir puentes de comunicación, dialogando sobre el proyecto de investigación, informando sus fines, estableciendo acuerdos y aclarando posibles dudas, exhortando a los interesados a formar parte del mismo. Algunos invitados no aceptaron por razones diversas, pero otros se mostraron entusiasmados por hacerlo y con ellos se dio inicio al trabajo.

Los siguientes encuentros permitieron establecer confianza, también enfrentar resistencias, tomar acuerdos y llevar a cabo negociaciones multidireccionales que colocaron en el juego las percepciones y representaciones que cada uno expresaba en el cruce de miradas, palabras, gestos, posturas corporales, movimientos, etcétera. Aunque la dimensión ética estuvo presente a lo largo del proceso de investigación, fue en esta etapa, en el encuentro con el otro, en la que cobró más significado, debatiendo el fin y sentido de la investigación y de sus posibles resultados, así como el papel de los investigadores y de los coinvestigadores en la misma.

En la Tabla 1 presentamos a los coinvestigadores que nos acompañaron, y continúan acompañándonos, a lo largo del proceso de indagación.

**Tabla 1. Coinvestigadores**

Coinvestigador	Edad* (años)	Tiempo de residencia en la región* (años)	Profesión/ Oficio	Auto identificación
Fabi	29	29	Profesora de educación preescolar	Mestiza, feminista, cristiana, aspirante a integrar

				organizaciones civiles de apoyo a niños en situación de calle
Samantha	21	21	Licenciada en Ciencias Sociales	Mestiza, feminista, pertenencia a grupo católico, activista social por los derechos de las mujeres
Juan	28	28	Comerciante de artesanías textiles	Indígena tsotsil, cristiano
Nano	31	31	Técnico en salud comunitaria y activista social por la defensa de los derechos de la comunidad gay	Mestizo, homosexual, activista social por la defensa de los derechos de la comunidad LGTTB
Vico	34	34	Licenciado en Desarrollo Sustentable, actualmente es comerciante de helados y músico a nivel semi-profesional	Mestizo, metalero (músico), promotor de <i>heavy metal</i>

\*Edad de los coinvestigadores al momento de establecer los primeros encuentros con ellos (en 2016).

Fuente: Elaboración propia, a partir de registros realizados durante el trabajo de campo (primer semestre de 2017).

## **b. Fase 2: recuperación de sentidos y significados en el campo de investigación**

Una vez identificados a los coinvestigadores que participarían en el proceso de indagación, establecidos los primeros diálogos mediante diversos encuentros y convenidos los acuerdos para continuar la investigación, procedimos a recuperar los sentidos y significados emanados de sus experiencias escolares en la Región Altos. Esta fase se desarrolló a lo largo del año 2017 en paralelo con la Fase 3.

En la Tabla 2 se señalan las técnicas, los escenarios y el número de registros recabados durante el trabajo de campo realizado en los lugares de trabajo cotidiano

de los coinvestigadores. En los diversos encuentros se procuró la reflexividad, la dialoguicidad y la participación dinámica para recuperar los relatos que permitieron la (re)configuración axiológica y política de los coinvestigadores, enfatizando en el saber práctico, frónesis, que les llevó a tomar decisiones acerca de su vida y su actuar con otros.

**Tabla 2. Técnicas y escenarios de investigación**

<b>Técnica/estrategia</b>	<b>Escenario(s) de realización / entornos</b>	<b>Núm. de registros</b>
Entrevistas en profundidad individuales	Escuelas, domicilios de los coinvestigadores, cafeterías y espacios de acción política de los participantes, por ejemplo: plazas públicas	24
Fotobiografía	Domicilios de los coinvestigadores y en cafeterías	12
Etnografía visual / etnografía en la era digital del internet	Desde el equipo de cómputo de los investigadores	14
Observaciones colectivas	Plazas públicas, centros educativos que fungían como espacios de encuentro para el diálogo, restaurantes y cafeterías, espacios laborales de cada uno de ellos, organizaciones civiles y en algunos casos en sus domicilios particulares	18

Fuente: Elaboración propia, a partir de registros realizados durante el trabajo de campo (2017).

El uso de diversas técnicas de recolección de información fue clave en esta fase, destacando las siguientes:

**Entrevistas en profundidad.** Se llevaron a cabo a través de encuentros reiterados cuya finalidad fue hacer posible para los coinvestigadores evocar la diversidad de experiencias y develar los sentidos y significados de los procesos educativos que han acontecido en la Región Altos. Estas entrevistas fueron audiograbadas para su posterior transcripción, pusieron el énfasis en “entender el significado de los temas centrales en el mundo vivido de los sujetos” (Steinar, 2011, p. 34).

**Fotobiografía.** Algunos de los encuentros se destinaron a evocar los recuerdos de los coinvestigadores, tomando como base fotografías previamente seleccionadas por ellos. De esta manera, “los individuos desarrollan sus propios intentos de ajuste en la comunicación intrapersonal, cuando generan nuevas imágenes personales de la realidad por medio de autonarración fotobiográfica” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 119). Los entrevistados realizaron el ordenamiento cronológico de las fotografías y se procedió al diálogo a manera de entrevista en profundidad, posteriormente,

seleccionaron cinco fotografías y las jerarquizaron. A partir de este ejercicio expusieron los sucesos más significativos en su vida en cierta temporalidad.

Etnografía visual. Se realizó el seguimiento de los materiales publicados por los coinvestigadores en los muros de Facebook, siguiendo algunos de los planteamientos de la etnografía en la era digital, propuestos por Markham (2018). A través de esta técnica se interpretaron imágenes, videos y textos escritos por ellos y por sus interlocutores. Estos elementos evidenciaron principalmente las acciones que realizan como parte del compromiso social que caracteriza su actuar axiológico y político en la actualidad. En el proceso interpretativo reconocimos la relevancia de estos medios, así como de entornos virtuales y digitales que representan una extensión de su cotidianidad, ya que son utilizados por ellos para difundir sus opiniones, promover acciones, establecer contactos de diversa índole, debatir y difundir algunos eventos.

Observaciones colectivas: con el consentimiento de los coinvestigadores los seguimos en situaciones de su vida cotidiana (Flick, 2007) y particularmente en procesos políticos en los que participan en la región. Estas observaciones se efectuaron en diversos escenarios itinerantes en los que los coinvestigadores se desplazaban: plazas públicas, centros educativos que fungían como espacios de encuentro para el diálogo, restaurantes y cafeterías, espacios laborales de cada uno de ellos, organizaciones civiles y en algunos casos en sus domicilios particulares. Se realizó el registro de corte etnográfico en una libreta de notas.

### **c. Fase 3: interpretación de la información recabada en los registros**

Conforme la información era reunida, se procedía a su relectura y reescucha en los casos que se obtuvo material audio y video grabado; se realizó su transcripción en el procesador de textos para su ingreso en el software de análisis cualitativo Atlas.ti.

La fase interpretativa se intensificó durante los últimos meses del año 2017. Fue un proceso que implicó distanciamientos, inmersiones, vaivenes, marchas y contramarchas que hicieron posible la construcción de categorías interpretativas de la realidad regional expresada desde la subjetividad de los coinvestigadores con relación a la nuestra.

Durante esta fase se puso el acento en la triangulación como un proceso permanente, para:

...protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y de someter a control recíproco relatos de diferentes informantes [para este caso, coinvestigadores]. Abrevándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores

pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas (Taylor & Bogdan, 1986, p. 92).

La triangulación incluyó categorías interpretativas, teoría y trabajo en equipo (Denzin en Flick, 2007) desdoblándose de los ámbitos de indagación individuales hacia la construcción de significados colectivos compartidos por los co-investigadores.

#### **d. Fase 4: La devolución en los procesos de investigación**

Aunque las devoluciones en forma de transcripciones las efectuamos en diferentes momentos de la investigación, a manera de reiniciar el diálogo con cada coinvestigador en el encuentro, en esta fase, desarrollada durante el primer semestre de 2018, se intensificó este proceso ya que se revisaron junto con ellos los resultados del ejercicio de categorización e interpretación de la información recabada en las fases anteriores.

De acuerdo con Rivas y Leite (2011), esta fase de devolución de resultados es relevante en tanto permite la construcción compartida de los relatos y la interpretación, buscando propiciar la implicación de los actores sociales en la interpretación y (re)configuración de la investigación.

En este sentido, los procesos de devolución efectuados provocaron el surgimiento de posicionamientos políticos y permitieron incorporar valoraciones, así como perspectivas que en algunos casos habíamos pasado por alto. Hasta el momento de redactar este trabajo las devoluciones se han hecho de forma individual, quedando pendiente aún la creación de grupos de discusión, debido a las situaciones particulares de cada coinvestigador; no obstante, se acordó y se dejó la puerta abierta para realizar esta actividad posteriormente.

Por el momento se han construido las categorías que permiten comprender los procesos educativos que los coinvestigadores vivieron durante sus trayectos escolares, desde el preescolar hasta el bachillerato y la educación superior, enfatizando en aquellos momentos que conciben como claves para definirse. Estas categorías han destacado emociones y sentimientos que definen la escuela y potenciaron el actuar de los coinvestigadores.

## **4 Resultados**

Las emociones experimentadas por los coinvestigadores devienen en sentimientos hacia la escuela, las prácticas educativas, los profesores y sus compañeros. Resaltamos en este apartado los afectos que mediaron la relación de los

coinvestigadores con sus profesores a partir de los cuales definen la escuela como un espacio de motivación y protección (los menos) o como un espacio de indolencia. Posteriormente, se abordan actitudes resilientes que hicieron que los coinvestigadores se replantearan la tarea educativa y su papel como parte de colectivos que luchan por la transformación social.

### **a. Una escuela afectiva vs. una escuela indolente**

El reconocimiento de la escuela como un espacio afectivo que motivó el aprendizaje y ofreció seguridad y protección a algunos coinvestigadores está enmarcado por el actuar de sus profesores, a quienes recuerdan por haber formado parte de su vida, en etapas tempranas de su infancia (preescolar y primeros años de primaria) o después, durante su adolescencia (secundaria). Así, Vico destaca las relaciones de amabilidad, la paciencia y el amor por la profesión de una de sus profesoras de preescolar: “Tuve una maestra en particular que es la que más me hizo mella. Fue la maestra Olivia, de jardín de niños, que fue muy amable conmigo, muy, muy amable” (comunicación personal).

También Fabi rememora algunas de las prácticas educativas realizadas por sus profesores de los primeros años de primaria:

La primaria, en un tiempo, se me hizo algo muy tedioso, ¡pero en primero y segundo año fue muy bien! El maestro era muy lindo, me tuvo mucha paciencia para enseñarme ¡Amaba lo que hacía! Yo recuerdo que tenía problemas para leer y aprendí bien. Recuerdo que lo hizo con tal amor que, cuando vine a ver, ¡aprendí a leer! Pero si me preguntas tercero o cuarto año no me acuerdo quienes fueron mis maestros, trato de... pero no me acuerdo. (Comunicación personal)

Nano, por su parte, expresa que se sentía protegido con su profesor de biología en la secundaria:

Me sentía protegido porque era con todos, o sea, no hacía distinción, no importaba si eras indígena, no importaba si eras rico, si eras pobre, si eras niño, si eras niña; él llegaba y te decía: “no te vayas a ofender, pero te doy un abrazo”, y era el hombre más tierno del mundo. (Comunicación personal)

En los tres fragmentos transcritos se devela la importancia de los afectos y el reconocimiento que recibieron algunos coinvestigadores de parte de sus profesores, pero son los sentimientos de rechazo y desánimo los más recurrentes en las historias escolares, evidenciando la existencia de una escuela indolente. Nano, por ejemplo, expone los sentimientos de impotencia que padeció en el bachillerato debido al acoso escolar que vivió por su condición sexogenérica: “el aprender a callarme y el aprender a cerrarme sentimentalmente” (Comunicación personal).

Pero la desigualdad sexo-genérica no es la única presente en la región. Destaca también la desigualdad establecida tomando como base la diferenciación étnica-lingüística producto de una educación “bilingüe” que en México, y particularmente en Chiapas, no ha tenido los efectos deseados. Las causas son multifactoriales y van desde una exigua formación docente para el bilingüismo, hasta las condiciones culturales y lingüísticas de la región que no han sido atendidas con pertinencia educativa. Al respecto, Juan expresa las dificultades que enfrentó en su tránsito por la escuela primaria al encontrarse con profesores indígenas que renegaban de su lengua o desconocían la lengua local, ya que pertenecían a un grupo étnico distinto al de la localidad, lo que generó emociones de enojo y sentimiento de frustración:

¡Me enojaba porque no entiendo nada en la clase! (...) Fue muy difícil porque en la primaria llegaban maestros que hablaban español, me sentía frustrado. Varios solo hablaban castilla [refiriéndose al castellano/español], pero también saben hablar su lengua indígena como nosotros, pero no sé por qué no les gusta hablar su lengua indígena. La mayoría de los niños que asisten a la escuela no hablan español, su lengua materna es tsotsil, a muchos niños eso nos dificultó. En mi caso, a mí sí me dificultó mucho. Solo entendía nada más por los gestos y las señas que hacían los maestros. (Comunicación personal)

Juan tuvo que migrar y dejar su pueblo natal para estudiar la secundaria en San Cristóbal de Las Casas, en donde las cosas se complicaron más para él, ya que siendo hablante de tsotsil se enfrentó a un mundo escolar donde esta lengua era desconocida. Él siente que su situación no fue atendida por los profesores:

Ningún maestro se acercaba, ningún maestro te preguntaba... Yo tenía esa inquietud que algún maestro se te acercaba, te preguntaba: ¿cuál es tu problema?, ¿por qué tu calificación está baja?... o cosas así... pero ningún maestro se acercó, lo miraba los maestros muy bravos, llegaban muy enojados, la maestra de matemáticas es bravísima, tenía un carácter muy fuerte, decía ¡lo tienen que hacer en cinco minutos todo! y yo decía ¿cómo se hace? Explíquenos y este pues así no entendí... estás reprobado me decía... (Comunicación personal)

El miedo y la inseguridad que provocaban los profesores en la escuela son referidos por Samantha en el siguiente fragmento:

Era yo muy tímida, el que mis papás hubiesen peleado mucho hizo que yo fuera una niña muy tímida, y súmale la actitud y comportamiento de los maestros. ¡Ufff! Y que ni siquiera quisiera hablar en clases ¡no! Preguntaban: ¿alguien tiene alguna duda?, y a pesar de que tuviera alguna duda no alzaba la mano ¡no!, creo que eso fue como lo principal en lo que me pudo afectar. (Comunicación personal)

Estas expresiones, comunes entre los coinvestigadores, han construido un imaginario de la escuela como un espacio de prohibiciones y limitaciones forzosas, de reglas que hay que acatar para obtener un documento que acredite el ingreso al

nivel educativo inmediato superior, en el que el orden administrativo y burocrático se coloca por encima de los afectos. Nano sintetiza, en el siguiente fragmento, las características de esta escuela:

Una **escuela decrepita** [negritas nuestras], ¿por qué decrepita? porque viene recuperando acciones que en su momento se manejaban [refiriéndose a prácticas de la escuela tradicional], que después de tener ciertas reformas y se daban cuenta de que no les funcionó quieren retomar el: ¡te callas!, ¡te sientas! y si se puede reglazo mejor. Una **escuela amorfa** porque no se le ven ni pies ni cabeza, simplemente los niños lo ven bien, pero está mal, pero para que no se vea mal le vamos a dar la vuelta, pero va a seguir siendo lo mismo. **Una escuela inculta, una escuela sin valores** [...], una escuela con falta de conocimiento porque no se centran en quienes son sus alumnos, no les importa nada de eso... Por ejemplo, en el COBACH [Colegio de Bachilleres de Chiapas] era la limitancia, era el restringirte, era el quitarte y era el ¡no, no sirves!, ¡no eres bueno! (Comunicación personal).

La indolencia mostrada por los profesores hacia las situaciones de vida de sus estudiantes es recurrente en las escuelas de esta región en las que se mantiene viva la impronta del colonialismo. Ante la interrogante “¿te llegaron a discriminar?”, Juan enfatiza que sí, y expone “valía yo muy poco en la escuela”, refiriéndose a su condición étnica y sus escasas habilidades para expresarse en castellano:

Sí. Me sentí discriminado por ser indígena... pero [los profesores] no decían nada, no les importaba que estaba yo allí, pero sí lo sentía, ni caso me hacían. Les llegaba a dejar mi tarea, tampoco me revisaban bien, creo que por lo mismo que yo no hablaba bien español... lo sentí bien feo... de mis compañeros habían salido de una escuela mucho mejor que yo... valía yo muy poco en la escuela. (Comunicación personal)

La escasa empatía del profesorado fue un factor recurrente que alejó a los coinvestigadores del gusto por el aprendizaje escolar. Fabi expone, en el siguiente fragmento, una situación de incomprensión por parte de un maestro que le negó una oportunidad para ser evaluada:

¿Por qué? Si estoy enferma, por eso había faltado, y él me dijo, sí hija, pero tienes que hacerlo, no es mi problema, yo tengo que cumplir con mis calificaciones y si tú estás mal no es mi problema. Ese maestro era muy duro en su forma de tratarnos, se veía como un maestro machista, llegaba ¡órale hijos de la chingada ya vine a dar mi clase!, y todos así espantados estábamos, cuadraditos con él, no te permitía que le preguntaras si tenías una duda... (Comunicación personal)

También evoca sucesos que derivaron en sentimientos de rechazo en la educación secundaria, ante la presencia de varios profesores con prácticas educativas tradicionales y autoritarias centradas en una visión técnica y disciplinar de los contenidos de estudios y del distanciamiento de las características de los estudiantes:

No me sentía en un espacio donde yo podía desarrollarme o hacer lo que yo quisiera. Sentía que la escuela tenía que pasarla e ir por obligación. Tenía yo que darle cuentas a mi papá porque tenía que ser mejores que ellos, pero en la escuela, que yo me sintiera ¡vine a la escuela, qué chido!, para nada. En la escuela tampoco se daban cuenta lo que pasaba en mi casa... (Comunicación personal)

Los castigos físicos también eran recurrentes en los tiempos en que Vico cursó la educación primaria:

Lo que me desagradaban mucho de la primaria fue que los profesores llegaban muy estresados, su forma de dar las actividades como que “Ay, ¿qué hago?” O te aventaban el borrador, con sus anillos te pegaban. Una vez, me tocó un profesor que sí me jaló el cabello y le dije ¡no me va a volver agredir!, ¡no me va a volver a tocar! (Comunicación personal)

Lo que los coinvestigadores recriminan a la escuela es la falta de empatía porque sus profesores fueron incapaces de establecer un *rapport* pedagógico. De acuerdo a la investigación realizada, la empatía que caracteriza a este *rapport* es un componente que posibilita el establecimiento de relaciones interculturales que, si bien involucran elementos cognitivos, se definen a partir de los afectos. Son estos los que facilitan o dificultan las relaciones interculturales en la región.

Las situaciones empáticas se presentan cuando se establece una relación de comprensión entre actores sociales que han vivido situaciones similares posibilitando colocarse en el lugar del otro y advirtiendo posibles riesgos o beneficios que pueden derivarse de esa disposición particular. El eje de lo empático es atravesado constantemente por la dimensión afectiva que aproxima a dos o más personas bajo la misma frecuencia de sentido y significado de eventos particulares.

En el ámbito educativo estas relaciones interculturales se establecen principalmente entre profesores y estudiantes, quienes forman parte de colectivos sociales marcados por la desigualdad social. Las posibilidades de establecer o no un *rapport* pedagógico están influenciadas por los afectos que devienen de estas condiciones de desigualdad.

## **b. Resiliencia y (re)construcción identitaria**

Las experiencias escolares de los coinvestigadores se convierten en significativas para ellos cuando, a partir de éstas, se detona un actuar que toma como punto de partida la identificación con otros, con quienes se procura el afecto del que ellos carecieron. Siguiendo a Breithaupt (2011), esto inicia como un ruido empático que se traduce en mecanismos de toma de partido en situaciones de conflicto que dan paso a una actitud resiliente.

Una situación ejemplificadora de esto es la expuesta por Nano quien, en respuesta a situaciones de exclusión vividas en su infancia y juventud, hoy orienta y apoya la lucha de grupos homosexuales. La opción de formarse como técnico en salud comunitaria le brindó esta posibilidad.

Allí se empiezan a dar oportunidades para trabajar en centros estatales, en asociaciones civiles, con Marie Stopes México, tener preparación como enfermero con mis cuidados generales de enfermería y más enfocado a la sexualidad, a trabajar con jóvenes, a trabajar enfermedades de transmisión sexual, prevención en embarazos no deseados, uso adecuado del condón, VIH-SIDA, posturas de DIU's, anticonceptivos intradérmicos y se me abre la posibilidad de tener más capacitaciones. Y que podemos ir modificando esa construcción que nos dieron de machismo, de feminismo, de un hembrismo marcado, de un patriarcado malo, pero que tenemos que hacer una deconstrucción en la cual nosotros sepamos que nuestras decisiones tienen algo bueno, pero también algo malo y que nosotros sepamos que es el momento del yo quiero, no para complacer a los demás porque nunca vamos a quedar bien con alguien, sino del “yo quiero, necesito y apporto”, que es lo importante. (Comunicación personal)

En su relato, Nano expresa la detonación de un proceso que, de manera consciente o inconsciente, conforma una relación empática basada en la comprensión, la simpatía y la compasión hacia otros que, como él, pueden ser susceptibles de discriminación, violencia y desigualdad en la región. Según Breithaupt (2011), lo que Nano hace es generar una cultura de la empatía, consistente en “la decisión de tomar partido por uno (y no por el otro), legitimada racional y emocionalmente por medio de estrategias narrativas” (p. 225). Continuando con el relato se evidencia la manera en la que este coinvestigador legitima su posicionamiento:

Veo la situación de que los jóvenes teníamos que empoderarnos y darnos a entender que nuestras malas decisiones podían coartar nuestra vida y empieza mi parte sobre el activismo social que es sobre sexualidad, que fue así como comienzo, y ya para 2012 yo ya estaba con más temáticas de VIH [...] Y que me doy cuenta que el activismo en VIH era lo más importante. ¿Por qué? Porque yo tuve una pareja, desafortunadamente tuvimos... no nos protegimos, confíe... y no es como martirizarme como el típico slogan yo con VIH y voy a morir, ¡no, no, no!... Es “yo VIH puedo”, es una forma de vida. Me empiezo a informar sobre mi orientación, sobre grupos de apoyo, sobre asociaciones civiles que en ese tiempo estaban trabajando AC, como un colectivo de diversidad sexual, llamado centro de jóvenes el punto de Marie Stopes del cual fui becario por cuatro años y me doy cuenta que me puedo educar y re-educar a mi familia. (Comunicación personal)

La resiliencia, que en este caso encuentra su raíz en experiencias escolares adversas, se acompaña de un proceso dinámico de construcción identitaria dado a partir de las interacciones que suceden en la vida cotidiana (por ejemplo, Nano con los jóvenes)

en la que reciben influjos procedentes no sólo del ámbito escolar, sino del familiar, local y global.

En el siguiente fragmento del relato de Fabi se observa cómo el ser catalogada como mujer indefensa la lleva a reconstruirse identitariamente como defensora de los derechos de niños que, al igual que ella durante su infancia, reciben algún tipo de maltrato:

No me gustaba que me dijeran ‘bonita’. No me sentía como una niña bonita, me sentía... Yo lo que quería era ser hombre, que me viera como muy masculina; y bonita para mí significaba para mí “eres débil” Yo quería ser masculino para algún día crecer y golpear a mi papá para defender a mi mamá [por las condiciones de violencia familiar que vivía]. Ningún hombre me va a decir cosas que no soy, y, menos decirme que soy ¡una puta, una facilota!... Cuando actuaba así me sentía poderosa, me sentía como ¡la mamá de los pollitos, aquí la chingona soy yo!, con las chicas, no sólo con los hombres; ahora digo, que creo que fue la forma de sacar mi frustración de lo que vivía en mi casa. (Comunicación personal)

Este empoderarse le permite a ella autodefinirse hoy día como activista defensora de los niños en situación de calle, también como feminista con propensión hacia lo masculino y como cristiana, además de profesora de preescolar.

Esta reconfiguración lleva a los coinvestigadores a reconocerse como sujetos con características propias formando parte de colectivos que luchan en la Región Altos cubriendo diferentes frentes. Samaniego (2005) señala que:

En la actualidad toda identidad es necesariamente construcción intercultural, ya que implica interacción entre capas que se superponen –al menos toda identidad es dialéctica entre lo local y lo global, entre el yo y el otro–; identidad que se delinea sobre la base de las distintas intensidades que la conforman, consciente o inconscientemente, voluntarias o impuestas, porque tensionalmente éstas se dinamizan, siendo imposible su existencia y su entendimiento al margen de las distintas representaciones y mundos que las imbrican. (p. 8)

En el devenir de cada actor social, la diversidad de saberes/conocimientos, de experiencias y de formas de vida presentes en la región les lleva a identificarse con grupos de filiación identitaria, con los que persiguen fines políticos y en donde ponen en juego elementos afectivos que funcionan como puentes de comunicación para evitar aquellas situaciones que vivieron en las que la falta de estos afectos construyó muros y distancias.

## 5 Conclusiones

Cuatro conclusiones sintetizan los hallazgos de esta investigación. La primera alude a la relación estrecha que se establece entre emociones y sentimientos que marcan las historias escolares, por un lado, y la toma de decisiones, asumidas años después, para definir una vida profesional que busca procurar una relación afectiva hacia aquellas personas con las que se identifican los coinvestigadores. Estos procesos de identificación se relacionan con las diferencias que prevalecen en la región intercultural investigada, caracterizada por la impronta del colonialismo ejercido sobre los pueblos originarios, la presencia de movimientos sociales de diversa índole, de procesos migratorios, de desplazamientos forzados, etcétera.

En esta región las escuelas son escenarios reproductores de un proyecto capitalista-colonizador que mantiene resabios de relaciones de poder instituidas en el pasado, las cuales se mezclan con nuevas formas establecidas en razón de diferencias culturales emergentes abarcando “el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (Canclini, 2004, p. 34).

Y es esta región en la que los coinvestigadores tuvieron experiencias escolares (la mayoría de las veces de exclusión y discriminación) que les llevan a reconocer la dimensión afectiva como definitoria de su actuar. Los relatos compartidos por ellos justifican la toma de posición que asumen de manera individual y formando parte de colectivos que hoy luchan por la defensa de sus derechos.

La segunda conclusión alude a la creciente importancia que asume la dimensión afectiva en investigación educativa que, si bien por mucho tiempo mostró desinterés por las emociones y sentimientos como objeto de investigación, hoy revalora el papel que tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto nos lleva a reconocer la dimensión de lo humano y la necesidad de emprender investigaciones que, retomando a Sousa Santos (2003, p. 82), confluyan en un “paradigma de un conocimiento prudente para una vida decente”, lo que nos exhorta a continuar investigaciones en las ciencias sociales y humanas que profundicen sobre el papel de las emociones y los sentimientos en espacios educativos como núcleos afectivos que disponen a la acción. En este sentido es pertinente incorporar esta mirada en los estudios en, desde y sobre la interculturalidad, reconociendo la relevancia de los afectos en los procesos interculturales.

La tercera conclusión se refiere a la comprensión y/o intervención educativa en ámbitos locales, lo que nos lleva a reconocer la existencia de regiones educativas interculturales, que asumen características sociales, culturales, históricas, políticas, económicas y geográficas particulares. Las particularidades de las relaciones que establecen los sujetos que habitan una región (y se movilizan a otras) en específico

están dinamizadas por sistemas regionales con carácter glocal, que singularizan a los procesos interculturales in situ.

Finalmente, se concluye que las influencias mutuas que se generan al momento de establecer relaciones de horizontalidad en el proceso de investigación amplían las posibilidades de comprender los significados culturales y los sentidos que guían el actuar de las personas. En este sentido, el reconocimiento de los protagonistas de la investigación como coinvestigadores, como expertos que viven los procesos que son de interés del investigador, la experiencia, el suceso o fenómeno que constituye su mundo, favoreció la ruta seguida a lo largo de la investigación. 

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Aristóteles (1955). *The Nicomachean Ethics* (trans. J.A.K. Thomson). London: Penguin.
- Breithaupt, F. (2011). *Culturas de la empatía*. Madrid: Katz editores.
- Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Damasio, A. (2010). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: CRÍTICA.
- Damasio, A. (2014). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Colección Booket.
- Denzin, N. & Lincoln. Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications. Edición de Kindle.
- Espinosa, I. & Pons, L. (2016). Experiencias escolares significativas. Dimensión intercultural-afectiva y pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana de Educación* 2, 47-70. Recuperado de [http://rieoei.org/rie\\_contenedor.php?numero=7613](http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=7613)
- Espinosa, I. & Pons, L. (2017). Valor pedagógico de las narrativas escolares. Configuración de currículos regionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 7-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=27050422002>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gobierno del Estado de Chiapas (2013). *Programa regional de desarrollo 2013-2018. Región V Altos Tsotsil-Tseltal. Tuxtla Gutiérrez*. Chiapas: Gobierno del Estado de Chiapas. Recuperado de [http://www.ped.chiapas.gob.mx/ped/wp-content/uploads/ProgReg/2013-2018/2013\\_PRD\\_5\\_Altos\\_Tsotsil\\_Tseltal.pdf](http://www.ped.chiapas.gob.mx/ped/wp-content/uploads/ProgReg/2013-2018/2013_PRD_5_Altos_Tsotsil_Tseltal.pdf)

- Guba, E. & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin y Lincoln (coords.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa II*, (pp. 38-78). Barcelona: Gedisa.
- Illouz, E. (2012). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Madrid: Katz.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad* 10, 67-77. Recuperado de <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/208/145>
- López, M. (2001). La aplicación gadameriana de la phrónesis a la praxis. *Revista interdisciplinaria de filosofía*, 6, 79-98. Recuperado de <http://www.revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/1624/1570>
- Markham, A. (2018). Ethnography in the Digital Internet Era: From Fields to Flows, descriptions to Interventions. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (p. 650) Los Ángeles. Edición de Kindle.
- Maturana, A. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen ensayo.
- Mignolo, W. D. (2013). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Ortiz, A.; Arias, M. & Pedrozo, Z. (2018). Metodología “otra” en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *FAIA*, 7(30).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). *Índice de desarrollo municipal en México. Nueva metodología. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD). Recuperado de <http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/UNDP-MX-PovRed-IDHmunicipalMexico-032014.pdf>
- Pons, L. & Cabrera, D. (2018). Educación intercultural en una comunidad escolar. *Revista del Congreso mesoamericano de investigación UNACH*, 2018 (pp. 337-344). Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas,. Recuperado de <http://www.desarrollo.idt.unach.mx/congresoMesoamericano/revista/2018/mobile/index.html#p=342>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13 (29), (pp. 11-20).
- Restrepo, E. & Rojas, A. (2009). *Introducción crítica al pensamiento decolonial*. Bogotá: Universidad Javeriana.

- Restrepo, E. & Rojas, A. (2010). *La inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Rivas, J. & Leite, A. (2011). La devolución en los Procesos de Construcción interactiva de los relatos de vida en educación. En F. Hernández, J.M. Sancho y J.I. Rivas (eds.), *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto* (pp.75-80). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Samaniego, M. (2005). *Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: un proceso incierto*. Barcelona: CIDOB. Recuperado de [file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/CondicionesMSamaniego%20\(1\).pdf](file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/CondicionesMSamaniego%20(1).pdf)
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

## Las competencias para la investigación: los estudiantes y sus procesos de titulación en dos universidades públicas con enfoque intercultural

The Competences for Student Research: The Case of two  
Public Universities  
with an Intercultural Approach

José Bastiani Gómez<sup>a</sup>  
María Minerva López García<sup>b</sup>

**Recibido:** 6 de marzo de 2019  
**Aceptado:** 11 de febrero de 2020

**Resumen:** El artículo aborda el desarrollo de competencias para la investigación en los procesos de titulación del estudiantado en dos universidades públicas con enfoque intercultural. El estudio, llevado a cabo en el periodo 2017-2018, analiza los contextos institucionales, políticos-sindicales, pedagógicos y metodológicos que inciden en el proceso formativo del estudiantado de las licenciaturas en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural de Chiapas y en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena de la Unidad 071 de la Universidad Pedagógica Nacional, en Chiapas. La investigación retoma la etnografía con el fin de indagar el desarrollo de las competencias para la investigación en el proceso formativo de 67 estudiantes que se encontraban cursando los dos últimos semestres en ambas instituciones. Entre los principales hallazgos se logró comprender cómo una serie de condiciones adversas en lo político-sindical, pedagógico, presupuestal y en la organización jurídica no propicia tales competencias, con repercusiones negativas en los procesos de titulación. La reflexión resultante evidencia retos de gobernabilidad política y reconocimiento jurídico para promover en las dos universidades la producción del conocimiento intercultural.

**Palabras clave:** Política científica; tesis profesional; propuestas educativas; estudiantes indígenas.

<sup>a</sup>Doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable. Profesor-Investigador, Universidad Intercultural de Chiapas, México. ✉ bastianijose14@hotmail.com | ORCID: 0000-0001-7184-4508.

<sup>b</sup>Doctora en Educación. Profesora-Investigadora, Universidad Autónoma de Chiapas, México.  
✉ minerva@unach.mx | ORCID: 0000-0003-0629-2684.

**Abstract:** The article addresses the development of research competencies in the training of students for the preparation of thesis and pedagogical proposals for degree purposes. The study carried out in the period 2017-2018, analyses the institutional, political-union, pedagogical and methodological contexts, factors that affect the training process of the bachelor's degree in Language and Culture of Intercultural University of Chiapas and bachelor's degree in Education Preschool and Primary for Indigenous Environment of Unit 071 of the National Pedagogical University, in Chiapas. The research takes up ethnography in a sample of 67 students. Among the findings, it was found that the adverse conditions in the political-union, pedagogical, budgetary and legal organization do not favor the realization of collegial work for research. The resulting reflection evidences challenges of political governability and legal recognition to promote the production of intercultural knowledge in both universities.

**Keywords:** Scientific Policy; Professional Thesis; Educational Proposals; Indigenous Students.

## Introducción

Una de las funciones básicas de las universidades es la investigación. Por ello, en la currícula de cada una de las profesiones existe una línea dedicada a ella, que en algunos casos concluye con la elaboración de la tesis como requisito para la titulación. Molina (2010) señala que el vínculo docencia-investigación plantea una serie importante de retos, por lo que es necesario clasificarlos en: a) investigación para la docencia, b) investigación como docencia y c) investigación para la producción y aplicación del conocimiento, lo cual puede propiciar en los docentes el tránsito del pensamiento pasivo y acrítico hacia uno que impulse el cuestionamiento y el desarrollo en las situaciones académicas y sociales. Asimismo, reconoce que esta preocupación por articular la docencia con la investigación, sobre todo para fortalecer la formación del profesorado, ha sido suficientemente estudiada por Glazman (2003), Latorre (2004) y Carrizales (2003), entre otros.

Osorio (2007), además, destaca la importancia de este vínculo desde el trabajo que viene realizando el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), retomando las recomendaciones del diagnóstico de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre la poca relación entre la problemática de la educación nacional y los intereses y desarrollo de los investigadores. Sin embargo, poca atención se ha prestado a la investigación como docencia, sobre todo cuando se refleja el desarrollo de pobres competencias en el momento de realizar la tesis como medio para la titulación.

En el caso de los programas de Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y del programa de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ofertado en la sede Tuxtla Gutiérrez, se indagó el estado de estas competencias para

la investigación desde el trabajo institucional que incide en el desarrollo de las mismas.

### **Las competencias para la investigación en los estudiantes del nivel superior. El contexto institucional**

Las expectativas en el mundo contemporáneo como consecuencia de las políticas de globalización económica y de desarrollo de la ciencia han cambiado, dando paso a nuevas exigencias acordes a las realidades existentes. Esta tendencia globalizada en la conformación de la sociedad del conocimiento impone nuevos procesos de integración social, económica, cultural y educativa donde las instituciones sociales de los países están sometidas a estos cambios vertiginosos, aunado al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación.

Las universidades, según Rodríguez (1999), son concebidas como entidades sociales y culturales que pueden generar conocimiento y promover la construcción de sociedades plurales y democráticas, en un marco de libertad y justicia social para enfrentar con capacidades racionales las exigencias del entorno competitivo del mercado mundial. Es por eso importante abordar la enseñanza de la investigación en el ámbito superior para que sus egresados sean capaces de producir el conocimiento relevante.

Organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM), entre otros, han conferido públicamente a los países del mundo y a las universidades públicas y privadas un conjunto de responsabilidades sociales en la generación y transferencia de conocimientos científicos para resarcir las brechas de la exclusión social e inequidad que prevalece en el ámbito social (Ramiro et al, 2010). En América Latina, desde la década de los noventa, las universidades han cambiado los procesos implicados en las formas de vinculación, docencia, difusión e investigación, lo cual ha derivado en estrategias institucionales con énfasis en la formación de una cultura social en los jóvenes estudiantes que les facilite egresar de los programas educativos con competencias sólidas para enfrentar los dilemas de la integración económica mundial (Soto y Forero, 2016).

A partir de estas demandas se han generado una serie de cambios importantes en la figura y función de los profesores. Entre otras cosas, pueden asociarse colegiadamente en cuerpos académicos como lo plantea el Programa de Desarrollo para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP), para cultivar Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) (PRODEP, 2017; SEP, 2017), nutriendo la experiencia del estudiantado con acciones concretas de acompañamiento para formarse en investigación. Otro cambio importante es la

presencia cada vez mayor de redes de investigación y comunidades de aprendizaje que coexisten en la producción del conocimiento vista como una actividad no aislada, sino en permanente diálogo con investigadores desde un carácter transdisciplinar. Valls y Munté (2010) conceptualizan a estas comunidades de aprendizaje como entidades capaces de construir conocimiento en el marco de la autonomía individual e institucional, las cuales se afianzan en una estructura de cohesión y permiten a sus integrantes participar activamente en los procesos de aprendizaje y organización escolar. Así también aparecen en las últimas décadas, en Latinoamérica, la propuesta de semilleros de investigación y programas para el fortalecimiento de la vocación científica; la primera como estrategia didáctica y la segunda como esfuerzo interinstitucional por promover procesos de formación *in situ* de los jóvenes investigadores, como es el caso del Programa Delfin en México.

Todos estos esfuerzos están encaminados a fortalecer las competencias para la investigación en el pregrado, identificando que una de las competencias necesarias a reforzar es la denominada alfabetización académica, desde el punto de vista de Carlino (2005), la cual es necesaria porque permite a los estudiantes participar de la cultura discursiva de las disciplinas y en la producción y análisis de textos para aprender en la universidad. Estas competencias, aunque se pretenden promover desde la educación básica, parecen no estar suficientemente desarrolladas en el momento de la comprensión y redacción de textos académicos con fines de titulación. Existe, además, una serie de condiciones de carácter externo en el desarrollo de éstas para la investigación, que es necesario comprender en un análisis de las dimensiones sociales, políticas, culturales y pedagógicas que deben ser analizadas a profundidad.

### **El contexto sociohistórico de la investigación**

La Universidad Intercultural de Chiapas y la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 071 se conciben como instituciones que desde su origen establecen un fuerte compromiso con las comunidades de pueblos originarios con procesos de vinculación comunitaria. Este ejercicio se lleva a cabo desde procesos de mediación pedagógica en la que los estudiantes intervienen de forma colaborativa con los profesores-investigadores, fortaleciendo su formación y promoviendo cambios en estas comunidades. En ambas instituciones subyace una distinción política donde se asumen como promotoras del respeto a la diversidad cultural y lingüística, con base en las demandas educativas de las comunidades originarias de Chiapas. En el ciclo escolar enero-julio 2017, en la UNICH se matricularon 1118 estudiantes, de los cuales, 51.43 % pertenece a las etnias tsotsil, tseltal, ch'ol, tojolabal y zoque, entre otras (UNICH, 2017e). En la UPN, en el ciclo escolar enero-julio 2017 se inscribieron 1 327 estudiantes procedentes de pueblos originarios, quienes cursan la

Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990. Los procesos de desarrollo de la investigación involucran a los estudiantes y su formación para la creación de una cultura escolar que coadyuve al desarrollo social de las comunidades indígenas de Chiapas (UPN, 2010b).

En el análisis de la historicidad de ambas instituciones de educación superior, el origen de la Universidad Intercultural de Chiapas data del 2005, en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, ubicada en la Región de los Altos de ese Estado. En 2010 se conformaron los primeros cuerpos académicos de profesores investigadores con un despliegue de actividades científicas que fortalecieron el desarrollo de la investigación social y educativa. En este escenario, de igual manera, la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 071, ubicada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, se fundó a finales de la década de los setenta para la actualización y formación de profesores de educación básica. Desde hace casi más de tres décadas la UPN ofrece sus programas a docentes en Subsedes de San Cristóbal de Las Casas, Ocosingo, Palenque, San Pedro Buena Vista, Jitotol, Comitán, Las Margaritas y Tonalá, Chiapas (UPN, s. f.b). Una diferencia importante en ambas universidades es que esta última no cuenta con cuerpos académicos y, por consiguiente, no tiene registradas ante el PRODEP las LGAC, como ocurre con otras instancias públicas de educación superior, lo cual obedece a su situación jurídica y administrativa, dependiente de la Unidad Ajusco de la UPN.

La Universidad Intercultural de Chiapas en su forma de gobernabilidad tiene un rector asignado por el Consejo Consultivo, a diferencia de la UPN, que es una subsele de la Universidad Nacional Unidad Ajusco. En el caso de la primera, tiene seis programas de licenciatura: Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Medicina con Enfoque Intercultural (hasta 2017) y Derecho con Enfoque Intercultural (UNICH, 2017c). La UPN, por su parte, oferta el programa de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990; Licenciatura en Educación, Plan 1994; Licenciatura en Intervención Educativa, Plan 2002; Licenciatura en Psicología Educativa (2017) y dos programas de posgrado: Maestría en Educación Básica y Maestría en Educación y Diversidad Cultural (UPN, 2010a; UPN, 2010b; UPN, 2017a). En ambas instituciones se contempla que los profesores tendrán como funciones básicas la docencia, vinculación, difusión e investigación.

En la UNICH funcionan desde 2010 seis cuerpos académicos donde los profesores investigadores realizan el trabajo de investigación y asesoran a los estudiantes en los proyectos de tesis u otra modalidad de titulación (UNICH, 2013; UNICH, 2017a). En el caso de la UPN Unidad 071, ante la inexistencia de cuerpos académicos y LGAC formalmente institucionalizados, los profesores se organizan en cuerpos colegiados con actividades para apoyar el desarrollo de los programas

de licenciaturas y maestrías (UPN, 2010c). En la UNICH hay 30 profesores de tiempo completo que conforman los diversos cuerpos académicos y en la UPN son solo cuatro (UNICH, 2017a y UPN, 2017b).

En las dos universidades la mayor parte del proceso formativo de los estudiantes es realizado por profesores que son contratados por asignatura. En la Licenciatura en Lengua y Cultura laboran 20 profesores; 16 tienen contrato por asignatura. Su tipo de contratación es por tiempo definido, pero colaboran en las asesorías y revisiones académicas de tesis con los estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura ya señalada. Cabe señalar que en ambas instituciones la mayoría de los profesores encargados de la formación en las competencias para la investigación y en los propios procesos de titulación no tienen el perfil de investigadores. No hay registro de trayectoria en cuanto a publicaciones o responsables de proyectos de investigación, por lo tanto, su trabajo consiste en reproducir lo que ya está escrito por otros.

La UNICH tiene una asignación presupuestal de 59 millones de pesos anuales. Son más de doce millones de pesos<sup>1</sup> en recursos extraordinarios, los cuales varían en función de las propuestas institucionales que se gestionan para cumplir con los objetivos contenidos en su programa de desarrollo académico institucional. En el caso de la UPN, se tiene un presupuesto financiero de 33 millones de pesos<sup>2</sup> anuales sin recursos extraordinarios que puedan ser avalados por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público del Gobierno Federal y del Estatal (UPN, 2018b). El margen de acción institucional de la UPN para las diversas funciones sustantivas de docencia, investigación, vinculación y difusión es limitado. Esta institución es pionera de varias generaciones de profesores y profesoras de educación básica desde hace 40 años (UPN, 2010d; UPN, 2010e). La reforma de la educación básica de 1992 implicó la desconcentración administrativa y financiera, lo cual propició hasta el día de hoy una especie de orfandad social, jurídica y financiera que casi la inmoviliza y la secuestra para no ejercer su cometido formativo y de actualización docente en Chiapas. La crisis estructural experimentada por la Unidad se convierte en una cultura pedagógica y política que le impide caminar como lo establecen los lineamientos de la educación superior en México.

Con respecto a la situación política de la UNICH, aunque existen cuerpos académicos, no se ha logrado la consolidación de las LGAC debido a la falta de continuidad en los proyectos académicos de la rectoría. Durante el periodo 2011-

---

<sup>1</sup> Los datos provienen de Coordinación de Planeación de la UNICH (11 de octubre de 2018).

<sup>2</sup> Los 33 millones de pesos están distribuidos en los capítulos 1 000, 2 000 y 3 000, de acuerdo con salarios, servicios personales, materiales y suministros, servicios generales de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público de México.

2016, en la UNICH se intensificaron las luchas de poder con repercusiones en la vida académica, debido a que la coyuntura política del gobierno del Estado en turno elegía como rectores a personas con perfil político pero no académico, sin resolver los problemas internos entre profesores en busca del reconocimiento de sus derechos laborales vía la creación y mantenimiento del sindicato. Esto último generó conflictos entre los diversos grupos docentes a favor y en contra de este proyecto autonómico laboral.

Del 2011 a la fecha de elaboración de este artículo, han desfilado en la rectoría siete rectores. Uno de ellos duró 24 horas en el cargo, al ser depuesto por las presiones de diversos grupos de profesores y agentes políticos externos que luchan por el control y la disputa por el poder en la Universidad Intercultural de Chiapas.

Los conflictos e intereses diversos de orden político-sindical con la presencia del Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas (SUTUNICH) se tradujeron en largos periodos con toma de instalaciones, repercutiendo en la vida académica. En el mes de julio de 2017, la rectoría encabezada por Roberto Arturo Morales Ortega eliminó la Coordinación de Investigación y Posgrado sin haber tenido acercamiento alguno de la planta de profesores investigadores por parte del secretario académico, Mario Alberto Villanueva Franco, para tratar asuntos relacionados con la vida académica (UNICH, 2017b; UNICH, 2107d).

En septiembre de 2017 ocurrió un nuevo cambio de rector y de secretario académico. Quien asumió este último cargo es una profesora de tiempo completo que al mismo tiempo es miembro activo del sindicato, hecho que generó un clima de inestabilidad en las labores cotidianas, donde su forma de gobierno priorizó los intereses sindicales antes que los académicos y de investigación. Situaciones de esta naturaleza pueden leerse como un retroceso en la consolidación de proyectos tales como la formación en investigación de sus estudiantes. Un ejemplo de ello es el relegamiento de los profesores pertenecientes a los cuerpos académicos en los procesos de titulación y en áreas claves donde se favorece la vinculación comunitaria para ubicar en esta función a profesores afiliados al SUTUNICH con menos experiencia en estos procesos.

Si bien es cierto que el conflicto político es una condición necesaria para crecer en el conocimiento de organización y de toma de decisiones, también se reconoce que los excesos en las luchas de poder sindical acaban sepultando toda intención de desarrollo de investigación de profesores y estudiantes. El factor institucional favorable en la constitución de un clima de relaciones labores es una condición necesaria para acuerpar el desarrollo de actividades de investigación de tesis (Rietveldt y Vera, 2012), situación que no logra mejorar en la universidad.

Por otra parte, en la UPN impera un proceso caracterizado por el compromiso de autoridades, profesores y estudiantes por la formación. Pese a las limitaciones en el desarrollo de la investigación, existe el compromiso de realizar y fortalecer las prácticas docentes y trayectorias de los estudiantes que cursan los estudios de licenciatura y maestría. Existe una disputa por la filiación sindical de los asesores académicos y los administrativos. Algunos afiliados a la Sección VII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación mantienen disputas con los que se han afiliado a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, por lo que el clima institucional es de tensión con respecto a las luchas sindicales.

A pesar del ambiente de indefinición política en la Unidad 071, se desarrolla el trabajo de asesoramiento de la titulación bajo la modalidad de propuesta pedagógica como proyecto de vida profesional de estudiantes. Esta formación de licenciatura nace en la década de los noventa bajo la presión del movimiento indígena y, desde entonces, en Chiapas se atiende la educación básica de niños y niñas indígenas con este programa que tiene una duración de ocho semestres y que responde a las intenciones del perfil de egreso del Plan y Programas de Educación Primaria 1993 aprobado por la SEP (SEP, 1993). El modelo educativo por competencias se asume como un reto desde el punto de vista del *currículum* de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena, Plan 1990 (LEPEPMI'90) debido a que a todas luces aparece desactualizado.

En la UNICH, la mayoría de los estudiantes opta por el trabajo de investigación de tesis; en la UPN los estudiantes desarrollan la propuesta pedagógica como modalidad de titulación. En ambos procesos se observa que tanto la tesis como la propuesta pedagógica buscan incentivar y promocionar el desarrollo de la investigación científica. La tesis es un documento que en su estructura formal lógica contiene el problema de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos, el marco teórico conceptual, la metodología, los resultados y una discusión para que finalmente se construyan las conclusiones (UNICH, 2017a).

Por otro lado, en la propuesta pedagógica se parte de un diagnóstico escolar para definir un problema de enseñanza y aprendizaje en el aula, un objetivo general y específico, un marco teórico y una ruta de trabajo didáctico pedagógico que atienda el problema para llegar a resultados más concretos, pensados y mediados pedagógicamente. Esta se concibe como “una estrategia de formación y un recurso en el área terminal del programa de la Lepepmi'90” (Jordá, 2000, p. 9). El objetivo fundamental de la propuesta es que los profesores en servicio egresados del programa de la LEPEPMI'90 puedan generar una cultura de reflexión sobre su práctica docente y resuelvan un problema de aprendizaje en el aula. La propuesta pedagógica es un procedimiento formal de investigación-acción sobre la práctica

del docente en la escuela (UPN, s. f.a). La estructura de ambas se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Estructura de trabajos recepcionales**

<b>Estructura de la tesis</b>	<b>Estructura de la propuesta pedagógica</b>
Planteamiento del problema	Diagnóstico escolar
Objetivos general y específico	Plantear el problema de enseñanza aprendizaje
Marco teórico conceptual	Objetivo general y específico
Metodología	Marco teórico
Resultados	Ruta de trabajo didáctico pedagógico
Discusión de resultados	Resultados
Conclusiones	Evaluación

Fuente: Adaptado de UNICH (2017c) y UPN (s. f.c).

En ambas modalidades de titulación, tanto en la tesis como en la propuesta pedagógica, el estudiantado debe redactar y construir un documento académico poniendo en juego las competencias de alfabetización académica que debieron reforzarse a lo largo de su formación. Esta tarea pretende que el estudiantado no solo construya el documento en tiempo y forma, sino que logre titularse para egresar con mayor oportunidad de empleo de forma inmediata.

## **1 Metodología**

El trabajo de investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, el cual considera que las acciones sociales son comprensibles e interesa describir los comportamientos y actitudes de los sujetos en una determinada realidad social y educativa (Sandín, 2003; Pérez, 2005). La descripción y la interpretación es un recurso metodológico etnográfico (Bertely, 2002) importante para la comprensión del proceso formativo de los estudiantes en la construcción del conocimiento científico a partir de la elaboración de la tesis o de la propuesta pedagógica. El trabajo se inscribe en el ámbito de la etnografía educativa (Woods, 1998; Buendía, Colás y Hernández, 1998; Sandín, 2003), donde los resultados de las observaciones y descripciones son analizados e interpretados a la luz del marco teórico optado en este estudio en dos universidades públicas (Universidad Intercultural de Chiapas y la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 071), que se distinguen por promover la educación intercultural a la población indígena y no indígena.

En la primera fase de la investigación se hizo el acercamiento al campo para participar en la vida cotidiana de ambas instituciones en carácter de observador de

dos grupos de octavo semestre. Ambos grupos se encontraban en proceso de redacción del documento recepcional. Esta decisión se tomó por considerar que se requería conocer de cerca el proceso tanto del estudiante como del asesor en este evento que daría cuenta de las competencias de investigación adquiridas a lo largo de su formación. En un segundo momento se realizó un trabajo de revisión de contenido (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) de documentos reccionales del estudiantado participante en la investigación. En un tercer momento se llevaron a cabo entrevistas a los presidentes del Comité de Titulación con el fin de saber las formas de asignación de las responsabilidades de Director de los documentos reccionales de tesis y de propuesta pedagógica a los profesores, tanto de la Licenciatura en Lengua y Cultura como de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Para el Medio Indígena, Plan 1990.

### **1.1 La preparación del escenario de observación y levantamiento de la información en campo**

Se solicitaron los permisos para realizar observaciones a la vida institucional de ambos escenarios de investigación. Se revisaron los documentos finales de trabajo de los estudiantes y las entrevistas a los profesores.

El número de estudiantes participantes en la investigación fue de 30 de la Licenciatura de Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural de Chiapas y 37 de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Indígena, Plan 1990 (UPN, 1990). El estudio inició cuando se encontraban en séptimo semestre y concluyó cuando cursaban el 8º semestre. Ambos programas de estudios tienen un período de formación de cuatro años cada uno. En el caso del programa educativo de Lengua y Cultura, éste tiene como objetivo formar a estudiantes para que aprendan a revalorar su identidad cultural y lingüística e intervengan en el desarrollo comunitario. Por su parte, el programa de formación para profesor de Educación Preescolar y Primaria tiene como objetivo formar a profesores de educación básica en servicio del subsistema de educación indígena en Chiapas, para atender el desarrollo educativo y social en sus comunidades.

Un primer acercamiento del trabajo de campo fue documentar las características sociales, políticas y curriculares que gravitan en los procesos institucionales de las dos instituciones de educación superior con respecto al desarrollo de los programas de licenciaturas donde los estudiantes se forman para producir conocimiento científico a partir de los documentos de tesis y propuesta pedagógica. Durante el ciclo escolar julio-diciembre de 2017 se dio seguimiento etnográfico al trabajo de investigación que realizaron los estudiantes de la Licenciatura de Lengua y Cultura, en la Universidad Intercultural de Chiapas y a los de la Licenciatura en Educación

Preescolar y Primaria, Plan 1990, de la Universidad Pedagógica Nacional que se encontraban cursando el séptimo semestre.

La observación en el aula (Croll, 1995) tuvo como propósito conocer las características del documento para la titulación. En el caso de los estudiantes de la LEPEPMI, Plan 1990, se observó el proceso de elaboración de un protocolo de investigación, cuyas características fueron: a) la revisión de literatura para construir el marco teórico-conceptual, b) las implicaciones de la sistematización de datos teóricos e empíricos; c) la formulación de las preguntas e hipótesis de investigación, d) del objetivo general y específicos, e) de la metodología, f) de la interpretación de los resultados, g) del cronograma de investigación, h) del desarrollo y aplicación de la propuesta pedagógica, i) de la evaluación de los resultados y j) de la elaboración de las conclusiones. Para el caso de los estudiantes de la licenciatura en Lengua y Cultura se dio seguimiento al proceso de asesoramiento que reciben los estudiantes para la construcción de la tesis.

Se analizaron 37 propuestas pedagógicas y 30 tesis que fueron elaboradas por alumnos en un período de seis meses de trabajo intensivo del ciclo escolar enero-junio de 2018. Se revisaron los procedimientos para la asignación de directores de tesis y el proceso institucional que se sigue con miras a la titulación.

## **2 Resultados y discusión**

Los resultados se presentan a partir del análisis del proceso de organización en torno a la asignación de la dirección de tesis en ambas universidades y las dificultades identificadas en el trabajo de los estudiantes.

### **2.1 El proceso organizativo de dirección y elaboración de tesis en la Universidad Intercultural de Chiapas**

La responsabilidad de dirección de tesis en la Licenciatura en Lengua y Cultura recae en el profesor de tiempo completo pero también puede serlo aquél que tiene contrato por asignatura, los cuales son asignados por la División de Procesos Sociales de la UNICH. Estos profesores se convierten en responsables de la Unidad de Competencia Seminario de Tesis I y para dar continuidad a este procedimiento existe el Comité de Titulación, encargado de vigilar y formalizar el registro del protocolo de investigación. El acompañamiento del asesor de tesis y de la instancia de titulación se convierte en un medio para fomentar el desarrollo de la investigación.

En la UPN tanto el asesor académico, ya sea de base o por contrato, puede ser designado para dirigir la propuesta pedagógica, tomando como referencia su

experiencia en el campo y en la investigación educativa. En ambas universidades es hasta el séptimo y octavo semestre de formación cuando se asume la función de Director de los documentos recepcionales.

Los estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Cultura deben dar continuidad y recuperar los trabajos derivados del proyecto integrador que han venido trabajando desde semestres anteriores y es en este séptimo semestre donde lo formalizan a través de la realización del protocolo de investigación. Lo mismo sucede con los estudiantes de la LEPEPEMI, quienes recuperan las experiencias de trabajo previo en las aulas y han identificado problemas que son susceptibles de abordar a través de la propuesta pedagógica.

Uno de los factores que puede incidir en la formación para la investigación en el estudiantado es la atención mínima que institucionalmente se le brinda a la labor investigativa del profesorado. Con la ausencia de la Coordinación de Investigación y Posgrado no hay seguimiento ni se avala alguno con posibilidades de financiamiento. Esta reconcentración de funciones se ha convertido en una limitante y puede considerarse incluso como un retroceso para el fortalecimiento de profesores con inscripción en PRODEP, así como en el Sistema Estatal y el Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

En la Licenciatura de Lengua y Cultura los estudiantes han optado por la tesis profesional, la producción de materiales didácticos de difusión y/o divulgación, las propuestas pedagógicas, los diseños de proyecto de desarrollo y la traducción de textos. Una de las críticas que se genera continuamente en el ámbito escolar por parte del profesorado es la existencia de diversas y variadas opciones de titulación que no se relacionan con los contenidos de los perfiles de egreso de los programas de licenciatura.

Adicionalmente a los problemas de orden político-sindical, existe una sobrecarga de trabajo identificada en la jornada laboral de cuatro profesores de tiempo completo, encargados de la dirección de las tesis, con la consiguiente dificultad de hacer un trabajo permanente de atención a los estudiantes en los procesos investigativos que deben desarrollar. Los profesores de asignatura se comprometen medianamente para llevar a cabo una actividad para la que no fueron contratados.

En el análisis de resultados se encontraron las siguientes dificultades expresadas por los estudiantes y los profesores del Seminario: a) la disponibilidad de tiempo del profesor de tiempo completo para acceder al trabajo de asesoramiento y b) el acceso a profesores de asignatura por contrato. Solamente cuatro profesores de tiempo completo cubren la jornada atención a los estudiantes y están sobrecargados en

actividades. El trabajo de la dirección de la licenciatura se ha diluido porque son demasiadas las trabas y funciones burocráticas que debe asumir el profesorado de tiempo completo, quienes pertenecen a los cuerpos académicos de Lenguas Originarias y Educación Intercultural; Procesos de Desarrollo Sustentable y Educación Superior Intercultural; Patrimonio, Territorio y Desarrollo en la Frontera sur de México, y Estudios de Género e Interculturalidad, así como a las LGAC en Lenguas Originarias; Educación superior en contextos multiculturales; Economía Solidaria, Migración y Fronteras; y Feminismos, Género y Ambiente.

La Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Indígena, Plan 1990, se encuentra estructurada en dos áreas: a) básica y b) terminal. En el caso de la básica, tiene una duración de cinco semestres, con contenidos que han sido organizados a partir de cuatro Líneas de Desarrollo Curricular: psicopedagógico, socio histórico, antropológico-lingüístico y metodológico. En esta fase del trabajo formativo los profesores-estudiantes deben tomar 20 cursos que les permiten formarse en el campo de la educación para actuar en correspondencia con el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica de 1993. El eje terminal abarca tres semestres (sexto, séptimo y octavo), en los cuales los profesores en servicio deben construir la propuesta pedagógica de titulación a partir de los campos de la naturaleza, lo social, la lengua y las matemáticas (UPN, 1990). En esta fase del trabajo de formación docente se debe asegurar que los profesores en servicio egresen con la propuesta pedagógica para fines de titulación, y que estos documentos atiendan diversos problemas de aprendizaje y de enseñanza de los estudiantes de las escuelas primarias y preescolares ubicadas en las regiones indígenas de Chiapas.

## **2.2 Habilidades y limitaciones encontradas en los trabajos de los estudiantes**

La escritura académica es un problema que enfrentan las dos universidades, impidiendo la titulación en tiempo y forma. La redacción académica distinta de la redacción vernácula (Cassany, 2008) se caracteriza por una serie de convenciones que implican un discurso específico desde los diversos marcos teóricos, refiriendo conceptos propios de cada disciplina.

Este manejo del discurso académico es importante, tal como lo señala Carlino (2000), quien denomina a este proceso de enseñanza como “alfabetización académica”. Sin embargo, Zavala (2011), desde los estudios de literacidad, cuestiona el papel del discurso académico como una forma que limita el desarrollo del pensamiento por cuenta propia, así como las posibilidades de construcción del conocimiento desde el lenguaje propio de cada persona. Con el concepto de agencia, esta autora pretende la recuperación de la escritura desde la propia subjetividad del

sujeto, la cual puede dar lugar a la construcción de escritos más propios a la realidad en donde se originan.

En la UNICH el porcentaje de eficiencia terminal es de 13.17 %, mientras que en la UPN los estudiantes bajo un proceso organizativo escolar concluyen con el documento de propuesta pedagógica para fines de titulación y el porcentaje de eficiencia es de 91.58 %. Esto también puede deberse al tipo de modalidad para la titulación (UNICH, 2017; UPN, 2018a). El estudiantado refleja conflictos para escribir en español en cualquiera de las modalidades de titulación como un problema generalizado.

Pese a esta condición de los 30 estudiantes de octavo semestre de la UNICH, 15 lograron elaborar y presentar diversos trabajos de tesis de manera colectiva en el Seminario de Asesoría para la Titulación que tiene un total de 96 horas de trabajo. Si bien es cierto que hubo un cumplimiento del trabajo de los documentos recepcionales, se observó que una de las debilidades del trabajo de organización curricular es el escaso acompañamiento pedagógico. El personal asignado para estas tareas no tiene experiencia en investigación y se dedica sólo a revisar los contenidos de una manera mecánica y confusa para el estudiantado.

El programa de estudio de Lengua y Cultura contempla cuatro líneas de especialización: a) Estudios Interculturales, b) Didáctica de las lenguas, c) Traducción y d) Gestión y Difusión Intercultural. Los estudiantes eligieron realizar sus proyectos para titulación tomando en consideración solo dos líneas: la de Estudios Interculturales, con 13 trabajos, y la de Didáctica de las Lenguas, con dos.

Los 15 trabajos tienen como referente contextual y cultural a las comunidades indígenas de los Altos de Chiapas. Están estructurados en tres capítulos. En el primero se hace referencia al marco contextual del problema de investigación y se describe la metodología. El segundo incluye el marco teórico conceptual a partir de los contenidos revisados en los cursos de Vinculación con la Comunidad. El tercero se elabora a partir de la información empírica que fue el resultado obtenido en el trabajo de campo. Por lo tanto, el proceso formativo inicia desde el primer semestre y se va desarrollando parcialmente hasta el séptimo, durante el cual los estudiantes inscriben el protocolo de investigación ante el Comité de Titulación de Lengua y Cultura y se les asigna un director de tesis, quien los acompañará junto con el titular del seminario de Asesoría para la titulación durante el octavo semestre. A finales del semestre enero-junio de 2018, solamente dos jóvenes lograron elaborar los trabajos recepcionales de forma colectiva y pudieron titularse en tiempo y forma como lo establece la normativa de titulación. El 98% de los estudiantes no lograron la meta de titulación.

Una dificultad, señalada líneas arriba, es la escritura académica en lengua castellana, puesto que el 80% de los alumnos tienen como materna una lengua indígena de Chiapas y no hay un dominio completo del español en su forma escrita. Desde la primaria hasta la universidad, los estudiantes expresan no haber sido alfabetizados en su lengua materna de origen; por el contrario, fueron sometidos a un proceso de castellanización que les dificulta actualmente la construcción de una escritura académica en la investigación social que realizan como egresados de Lengua y Cultura. Esta castellanización no fue desarrollada de manera sistemática y, sin una metodología para la lecto-escritura del español, esto generó problemas de pronunciación y de escritura. Así se hace evidente el problema de la superioridad de la lengua castellana frente a la inferioridad de su lengua materna, la cual debe restringirse para que no se convierta en un obstáculo que regularmente se encuentra en este tipo de casos. Con ello se muestra una vez más el proceso colonizador en la enseñanza y se sigue reproduciendo la exclusión.

Por otra parte, quienes deciden incorporarse al discurso académico desde el castellano se enfrentan a problemas para la comprensión y redacción de textos. Esto puede implicar la renuncia a su cosmovisión para comprender este discurso desde otra cultura distinta a su originaria, situación que se torna compleja desde el aspecto cognitivo e identitario. Los trabajos de propuesta pedagógica elegidos por el estudiantado de la UPN fueron los siguientes: 10 en el campo de las matemáticas, 14 en el campo de lo social, ocho en el campo de la naturaleza y tres en el campo de la lengua.

La propuesta pedagógica debe ser un documento técnico que muestra, por una parte, un trabajo de investigación aplicada para resolver problemas de enseñanza-aprendizaje en las aulas bilingües donde laboran los profesores-estudiantes y, por la otra, las habilidades adquiridas a lo largo de su formación profesional. Por ello, su elaboración implica el dominio de dos procedimientos lógicos de articulación: uno que alude a la explicación lógica de los contenidos disciplinares, a partir de la suposición del dominio por parte de los estudiantes, y que los profesores en servicio han adquirido para conceptualizarlos de manera ordenada en el esquema de la propuesta pedagógica (UPN, s. f.b) y, el segundo, relacionado con el dominio de los fundamentos psicopedagógicos para fundamentar las propuestas (UPN, s. f.c).

Se identificó que en ambos procedimientos los estudiantes presentan carencias relacionadas con la articulación de contenidos disciplinares con un fundamento psicopedagógico claro para atender a un proyecto de intervención educativa innovador y fuertemente estructurado. Si bien realizan un esfuerzo importante por identificar las problemáticas derivadas de los modelos de enseñanza tradicionales y los problemas estructurales que se presentan en las aulas, no logran arribar a una reflexión teórica profunda que permita un trabajo de reorganización de los

elementos didácticos para una enseñanza mucho más acorde a las necesidades de sus estudiantes.

Esta falta de articulación puede tener como antecedentes los problemas en la comprensión lectora de los textos revisados a lo largo de su formación y las dificultades para expresarse académicamente con un lenguaje claro, conciso y fluido en el desarrollo de su trabajo final. Por otra parte, la propuesta pedagógica puede escribirse en lengua indígena como una forma de recuperación y reconocimiento de su subjetividad, sin embargo, no existe personal docente que pueda orientar y dar seguimiento a este tipo de prácticas letradas.

### **2.3 Discusión de resultados**

Tanto la UNICH como la UPN enfrentan fallas estructurales en la producción y generación del conocimiento científico intercultural que inciden en la formación sobre el ejercicio de investigación del estudiantado. En la UNICH los problemas graves de inestabilidad política han convertido los espacios académicos en centros de control y disputa del poder en detrimento de la investigación científica intercultural. Es necesario recordar que el factor institucional favorable en la constitución de un clima de relaciones laborales es una condición necesaria para acuarpar el desarrollo de actividades de investigación de tesis (Rietveldt y Vera, 2012), situación que no logra mejorar en la universidad.

En la UPN la formación en investigación ocurre pese a las condiciones de marginación presupuestal y la inexistencia de los cuerpos académicos. Esta situación es identificada por Figueroa y García (2017) cuando señalan que la universidad se encuentra inscrita en un campo educativo de múltiples definiciones y de procesos de transformación que no siempre son favorables a la comunidad universitaria y a la investigación, debido a que los actores, tales como profesores, estudiantes, administradores y líderes educativos, se mueven en función de diversos intereses de la arena política, tanto interna como externamente a la institución, incidiendo en la definición de una política de investigación en la formación de los estudiantes universitarios.

Asimismo, con relación a la figura de los cuerpos académicos y de líneas de investigación de manera institucional, ésta experimenta desde su génesis diversos reacomodos para su desarrollo. De no equilibrarse las responsabilidades y los diversos intereses de grupos de poder, además de cuidar el proceso formativo de los estudiantes, se seguirá posponiendo el trabajo de investigación de tesis como un proceso de revolución académica de la universidad, el cual implique la “[...] transformación en las actividades de generación, transmisión y utilización de conocimientos avanzados” (Arocena y Sutz, 2000, p. 52).

Según González, Castillo y Montes (2016), los casos de ambas universidades se relacionan debido a que “las condiciones de regulación al trabajo académico se transforman de tal manera que conduce a los académicos [...] a construir estrategias de adaptación para estos cambios” (p. 8) de orden político, sindical y burocrático que experimentan los profesores investigadores.

Otro problema identificado gira en torno a las debilidades en la formación del estudiantado con relación a la concepción teórico-conceptual y metodológica de la tesis, sumado a los graves problemas de gramática que impiden concluir con éxito el texto académico. Todavía cuesta comprender que al aprender no se desvincula el sujeto de su realidad sociocultural. La escuela, desde el punto de vista de Zavala (2011), debe entender que “la gente aprende en la práctica, pero no en el sentido de la ejercitación mecánica, sino en actividades que se desarrollan en el mundo y a través de las cuales se forjan identidades y membresías en colectividades” (p. 56). El trabajo de Hernández (2009) señala que en la comunidad universitaria, particularmente, el estudiantado de licenciatura no logra alfabetizarse en la escritura académica y admite que es una limitación grave de impedimento para formar científicos en un contexto colonizador.

En materia de política pública es necesario, de manera prioritaria, que la UPN Unidad 071 tenga reconocimiento jurídico por parte del Gobierno del Estado de Chiapas para que pueda tener acceso a los recursos federales y estatales para su financiamiento. De lo contrario, se seguirá postergando el desarrollo de la investigación educativa para bien del desarrollo social de las regiones interculturales de Chiapas. Asimismo, es de alta prioridad que a partir del reconocimiento jurídico como Universidad se fortalezca la planta de profesores de tiempo completo, aumentando el número de plazas para la integración de los cuerpos académicos y en consecuencia puedan tener recursos de financiamiento para la investigación y la difusión, tan necesarios por los tiempos de desarrollo global del conocimiento.

En las dos universidades se debe impulsar un trabajo colegiado a partir de los cuerpos académicos en el que los estudiantes de origen indígena tengan acceso a una formación científica para contribuir al desarrollo social de las comunidades indígenas y no indígenas de las regiones interculturales de Chiapas. El futuro de ambas universidades no solamente depende de las voluntades individuales de las comunidades universitarias, sino también de la voluntad de los actores políticos en turno y el que ejerzan con visión de corresponsabilidad social para que, finalmente, a partir de la investigación intercultural se construyan estrategias institucionales para contribuir al desarrollo de la calidad de la educación en Chiapas. En este escenario de incertidumbre social, el conocimiento propiciado por la ciencia y la tecnología ayudarán a replantear las relaciones sociales y culturales de las dos universidades (UNICH y UPN) con la sociedad local, regional y nacional para

afrontar con una dinámica interna de gobernabilidad política a la sociedad del conocimiento y la integración económica mundial. CPU-e

## Referencias

- Arocena, R. y Sutz, J. (2000). *La Universidad Latinoamericana del Futuro. Tendencias-Escenarios-Alternativas*. México: Unión de Universidades de América Latina.
- Bertely, M. (2002). *Conociendo nuestras escuela. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Buendía, L., Colas, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y escritura crítica de géneros científicos. En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona: Paidós. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/301548145\\_Leer\\_y\\_escribir\\_en\\_la\\_universidad\\_losgeneros\\_cientificos](https://www.researchgate.net/publication/301548145_Leer_y_escribir_en_la_universidad_losgeneros_cientificos)
- Croll, P. (1995). *La observación en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Figueroa E. y García M. (2017). Adopción del modelo educativo por competencias, desde la categoría de Campus de Bourdieu. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación* 17(2), 1-22. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.28100>
- González, E., Castillo O. & Montes, C. (2016). Re-aprendizaje del desempeño docente y la evaluación del trabajo académico. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 7(13). Recuperado de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/256/1194>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de investigación*. Perú: McGrawHill.
- Hernández, Z. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar* 10(19), 11-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>

- Jordá, J. (2000). *Procesos de Formación Docente y Propuesta Pedagógica en la LEP y LEPMI'90*. México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, México, D. F. Recuperado de <http://campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/handle/11195/249/Jani%20Jord%C3%A1%20Hern%C3%A1ndez.pdf?sequence=1>
- Molina, M. (2010). El vínculo docencia-investigación: una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México. *Razón y palabra* 3-11.
- Osorio, R. (2007). La investigación educativa en México vinculada con la práctica. La producción reportada en la RMIE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 12(33), 763-781.
- Pérez, Á. (2005). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Sacristán J. y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.115-136). España: Morata.
- PRODEP (2017). Cobertura y beneficio. En Secretaría de Educación Pública (SEP), *Programa de Desarrollo para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior*. México: SEP. Recuperado de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>.
- Ramiro, F., Arcos, J.; Sevilla, J.; & Conde, S. (2010). Impacto de los indicadores del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional en las universidades públicas estatales en México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* 11, 1-24. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num11/inves/ramiro-impacto-pifi.html>
- Rietveldt, F. y Vera, L. (2012). Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado. *Omnia* 18(2), 109-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73723402008>
- Rodríguez, G. (1999). La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación* 21, 55-77. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/issue/view/87>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGrawHill.
- SEP. (1993). *Plan y Programas de Educación Primaria 1993*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior* (PRODEP). Recuperado de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>.
- Soto, A. y Forero, R. (2016). La Universidad Latinoamericana y del Caribe en los desafíos del Siglo XXI. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 279-309. Recuperado de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamerican/article/view/4375/5212](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/4375/5212)

- Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). (2013). *Reglamento de Titulación de la Universidad Intercultural de Chiapas*. México: UNICH. Recuperado de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/01/ReglamntoTitulacion.pdf&gws\\_rd=cr&dcr=0&ei=28ytWauMNJT6jwOYgJjABA](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/01/ReglamntoTitulacion.pdf&gws_rd=cr&dcr=0&ei=28ytWauMNJT6jwOYgJjABA)
- (2017a). *Plan de Trabajo de la Coordinación de Investigación y Posgrado*. México: UNICH.
- (2017b). *Documento de solicitud de auditoría a los Órganos de Auditoría a nivel local y federal signado por profesores-investigadores de la Universidad Intercultural de Chiapas*. México: UNICH.
- (2017c). *Proceso de Titulación. Séptimo semestre. Líneas de especialización: Estudios Interculturales y didácticas de las lenguas (Plan de estudios 2011)*. México: UNICH.
- (2017d). *Oficio de cierre y renuncia de la Coordinación de Investigación y Posgrados signado por el Rector Roberto Arturo Ortega Morales, oficio de fecha 07 de julio de 2017*. México: UNICH.
- (2017e). *Base de datos estadísticos del Área de Control Escolar enero-julio 2017*. México: UNICH.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (1990). *Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena, Plan 1990*. México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.
- (2010a). *Guía de trabajo y antología básica. Metodología de la Investigación V. Quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990*. México: UPN Unidad 071.
- (2010b). *Guía de trabajo y Antología Básica. Metodología de la Investigación IV. Cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Para el Medio Indígena, Plan 1990*. México: UPN.
- (2010c). *Guía de trabajo y antología básica. Metodología de la Investigación III. Tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Para el Medio Indígena, Plan 1990*. México: UPN.
- (2010d). *Guía de trabajo y antología básica. Metodología de la Investigación II. Segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Para el Medio Indígena, Plan 1990*. México: UPN.
- (2010e). *Guía de trabajo y antología básica. Metodología de la Investigación I. Primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Para el Medio Indígena, Plan 1990*. México: UPN.
- (2011). *Informe de la situación actual de la LEP y LEPEPMI'1990 (Matrícula, operación y titulación)*. Documento de trabajo. México: UPN.

- (2017a). *Dados estadísticos del Área del Control Escolar*. México: UPN Unidad 071.
- (2017b). *Acta del Consejo de Posgrado y Consejo de Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071*. México: UPN Unidad 071.
- (2018a). *Dados estadísticos del Área del Control Escolar*. México: UPN Unidad 071.
- (2018b). *Información del Área Administrativa de la Unidad 071 de Tuxtla Gutiérrez*. México: UPN Unidad 071.
- (s. f.a). *Criterios generales a considerar para la construcción del proyecto de propuesta pedagógica* (documento de trabajo). México: UPN.
- (s. f.b). *Encuentros y desencuentros. Rutas con sentido hacia la reconceptualización de la propuesta pedagógica* (documento de trabajo 1997-2002). México: UPN.
- (s. f.c). *Una definición de propuesta pedagógica* (documento de trabajo). México: UPN.
- Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 24(1), 11-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419180001.pdf>
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*. Recuperado de: [https://www.academia.edu/5382393/Virginia\\_Zavala\\_La\\_escritura\\_acad%C3%A9mica\\_y\\_la\\_agencia\\_de\\_los\\_sujetos\\_](https://www.academia.edu/5382393/Virginia_Zavala_La_escritura_acad%C3%A9mica_y_la_agencia_de_los_sujetos_)

Práctica

## **Aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza de la Bibliotecología: innovaciones pedagógicas en y fuera de las aulas**

Project-based Learning within Librarianship Teaching:  
Pedagogical Innovations in and outside Classrooms

María Cecilia Corda<sup>a</sup>  
Marcela Karina Coria<sup>b</sup>  
María Celeste Medina<sup>c</sup>

**Recibido:** 4 de septiembre de 2018  
**Aceptado:** 21 de noviembre de 2018

**Resumen:** El presente trabajo efectúa un balance sobre las posibilidades, los alcances y las limitaciones del aprendizaje basado en proyectos como estrategia pedagógica en la enseñanza de la Bibliotecología. Revisa bibliografía especializada en el tema, tanto la referida al punto de vista conceptual como a las aplicaciones principalmente en el ámbito de la enseñanza superior. Asimismo, analiza la experiencia desarrollada respecto de la mencionada estrategia en distintas asignaturas de la carrera de Bibliotecología en la Universidad Nacional de La Plata y del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°8, de la ciudad de La Plata (Argentina). Finalmente, concluye que el aprendizaje basado en proyectos en el marco de la enseñanza superior de grado se muestra como una estrategia adecuada para acercar la realidad a quienes se están formando en la disciplina, fortaleciendo el desarrollo de sus habilidades y competencias al tomar contacto con una problemática concreta a resolver.

<sup>a</sup> Maestra en Ciencia Política y Sociología. Profesora, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.  
✉mccorda2003@yahoo.com.ar | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1885-7785>

<sup>b</sup> Licenciada en Bibliotecología. Profesora, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.  
✉coria.marcela05@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6924-6760>

<sup>c</sup> Profesora en Bibliotecología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.  
✉mcelestecali@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9875-8175>

**Palabras clave:** Aprendizaje basado en proyectos; Prácticas pedagógicas; Enseñanza de la Bibliotecología.

**Abstract:** This work makes a balance on the possibilities, scopes and limitations of the project-based learning as pedagogical strategy in the teaching of librarianship. It reviews specialized bibliography on the subject, both the one referred to the conceptual point of view and the one used mainly in the field of higher education. It also analyzes the experience developed with respect to the mentioned strategy, in different subjects of the librarianship career of the Universidad Nacional de La Plata and Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 8, from La Plata (Argentina). Finally, it concludes that project-based learning within the framework of higher education degree is shown as an appropriate strategy to bring the reality to those who are being trained in the discipline, strengthening the development of their skills and competencies when making contact with a concrete problem to solve.

**Keywords:** Project-Based Learning; Teaching Practices; Library and Information Sciences Teaching.

## Introducción

Resulta habitual encontrarse en el ámbito de la enseñanza superior con clases magistrales, seminarios y lecturas de la bibliografía básica de las asignaturas. Normalmente estas prácticas conducen a formas de evaluación a través de exámenes en sus distintas modalidades (presenciales o domiciliarios, escritos u orales). En este contexto se pueden distinguir, de acuerdo con lo señalado por Cenich y Santos (2005), tres problemas fundamentales: la enseñanza se centra en el saber qué y no en el saber cómo; los nuevos conocimientos no ayudan a las alumnas y los alumnos a alcanzar un objetivo que sea significativo y útil; y el aprendizaje se da de manera descontextualizada.

No obstante, existen otras estrategias pedagógicas que se han ido desarrollando y que intentan suplir estas falencias. Se trata de metodologías centradas en el aprendizaje del estudiantado que permiten una mayor implicación en el proceso de enseñanza, denominadas “metodologías activas”. Una de ellas es la del aprendizaje basado en proyectos (en adelante, ABP), o PBL por sus siglas en inglés (Project-based learning). A partir de esta estrategia, el estudiantado pasa a ser protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, y quien es docente actúa como mediador o guía de dicho proceso (Vizcarro y Juárez, 2008).

En el presente artículo se analizan las implementaciones, posibilidades y limitaciones de la mencionada estrategia pedagógica en relación con la experiencia desarrollada en ciertas asignaturas de la carrera de Bibliotecología. Por un lado, se alude a dos cátedras de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, FaHCE–UNLP) en el marco del

Departamento de Bibliotecología. Esta casa de estudios ofrece dos carreras presenciales: la licenciatura y el profesorado en Bibliotecología y Ciencia de la Información. Dichas carreras comparten un tronco común de materias para luego dar lugar a las específicas. En este contexto se abordan las asignaturas Usuarios de Información y la Práctica Profesional, correspondientes, la primera al cuarto año de las dos carreras ofrecidas, y la segunda al tramo final de la licenciatura.

Por otro lado, se refiere a las prácticas profesionalizantes correspondientes a las carreras de tecnicatura superior en Bibliotecología, Bibliotecólogo y Bibliotecario de Instituciones Educativas, pertenecientes al Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 8 de la ciudad de La Plata (en adelante, ISFDyT N° 8).

Como en otros institutos provinciales de similares características, la oferta de carreras de bibliotecología, aquí, es la siguiente: técnico superior en Bibliotecología, de cursada regular (3 años); bibliotecólogo, de cursada no residente, es decir, semipresencial (3 años); y bibliotecario de instituciones educativas, de cursada no residente (2 años). Las tres carreras contemplan espacios de Prácticas Profesionalizantes,<sup>1</sup> enmarcados en la Resolución N° 112 del año 2013, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Finalmente, luego de repasar estas experiencias pedagógicas, se presentan las consideraciones finales sobre el balance que se ha podido efectuar en relación a la bibliografía recopilada y las experiencias analizadas en esas instituciones de estudios superiores.

## **1 Aprendizaje basado en proyectos**

La finalidad del proyecto es solucionar problemas, con lo cual el proceso completo es auténtico, referido a la producción en forma real, utilizando las propias ideas de las personas que los llevan adelante y completando las tareas en la práctica (Mettas y Constantinou, 2007). La aplicación de esta estrategia supone que las y los estudiantes definan el propósito de la reformulación y/o generación de algún producto y/o servicio, a través de la identificación de una comunidad usuaria (eventualmente, un mercado), la indagación en la temática a través de la producción bibliográfica relacionada, la creación de un plan para la gestión del proyecto, el diseño y la elaboración del producto o servicio.

---

<sup>1</sup> La Tecnicatura dispone en su plan de estudios de dos espacios anuales para la observación y las prácticas, cada uno de 96 horas (h). Bibliotecología, de tres espacios para las prácticas profesionales anuales, de 128 h; y la carrera de Bibliotecario de Instituciones Educativas, en su primer año prevé un espacio para prácticas, observaciones y residencia con un total de 128 h, mientras que para el segundo año es de 92 horas.

Según lo señalado por Rodríguez, Vargas y Luna (2010), en esta propuesta se pretenden soluciones a problemas no triviales, generando y refinando preguntas, debatiendo ideas, realizando predicciones, diseñando líneas de acción, recolectando y analizando datos e informaciones, estableciendo conclusiones, comunicando ideas y resultados a otras personas, generando nuevas preguntas y creando o mejorando productos, procesos y servicios. Asimismo, se ha comprobado que ayuda a los alumnos y las alumnas en la adquisición de un aprendizaje autónomo, ya que “definen el propósito de la creación de un producto final, identifican su mercado, investigan la temática, crean un plan para la gestión del proyecto, diseñan y elaboran un producto” (Rodríguez y Cortés, 2009, p. 146).

En palabras de Pinos Medrano:

El aprendizaje basado en proyectos (ABP o PBL, Project based learning), constituye un método docente basado en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Entendido este como el uso de un conjunto de tareas basadas en la resolución de problemas a través de la implicación del estudiante en el proceso de investigación de manera autónoma, que culmina con un producto final presentado ante los demás. (2015, p. 113)

Asimismo, el autor añade que este tipo de estrategia pedagógica se encuadra en el aprendizaje significativo, ya que no es meramente una acumulación de la información, sino la transformación de ésta en conocimiento que es aplicable para resolver problemas en un ambiente constructivista, dando respuesta a través de proyectos a problemas de la vida real.

En coincidencia con lo enumerado por Engelhard, Barletta y García (2012)<sup>2</sup>, Ambrosio y Hernández (2018) señalan que los proyectos demandan un marco teórico y la obtención de un producto concreto (o, se puede agregar, un servicio), además, deben estar contextualizados, ser interdisciplinarios, auténticos y participativos, y fomentar la responsabilidad individual. En la visión de estos autores, el ABP es un enfoque educacional que incentiva que las y los estudiantes dejen “de ser actores pasivos para pasar a ser protagonistas tanto de su conocimiento como de su actuar, acercándose a la solución de problemáticas que pueden estar a

---

<sup>2</sup> Según estos autores, los proyectos formativos tienen en común los siguientes elementos específicos: centrados en el estudiantado y dirigidos por él; claramente definidos, poseen un inicio, un desarrollo y un final; contenido significativo para las alumnas y los alumnos; directamente observable en su entorno; problemas del mundo real; investigación de primera mano; sensibles a la cultura local y culturalmente apropiado; objetivos específicos relacionados con los contenidos del currículo; resultados de servicios o productos tangibles que se puedan compartir con la audiencia objetivo; conexiones entre lo académico, el entorno y las competencias laborales; oportunidades de retroalimentación y evaluación por parte de personas expertas; oportunidades para la reflexión y la autoevaluación por parte del estudiantado; evaluación o valoración auténtica (portafolios, diarios de trabajo, informes, etc.).

su alcance y con la implementación de los proyectos es posible entender y cambiar esa realidad” (Ambrosio et al., 2018, p. 5).

En el marco de este trabajo, la definición brindada por Tobón (2013) resulta ajustada, ya que enmarca a los proyectos formativos como “estrategia general e integral para lograr las cuatro metas claves que propone la socioformación: formar y consolidar el proyecto ético de vida, tener emprendimiento, desarrollar las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa” (Tobón, 2013, p. 16).

Existe una pequeña disquisición entre ABP y aprendizaje basado en problemas<sup>3</sup>, aunque se puede considerar que este último es un subtipo del primero. En otros casos, el aprendizaje basado en problemas se plantea como propositivo y autónomo, y supone que el estudiantado aprenda a medida que investiga las soluciones a los problemas que se han formulado en el aula (Rodríguez et al., 2010). Algunos de esos problemas se formulan intencionalmente mal estructurados; otros, en cambio, son situaciones auténticas y oportunidades para desarrollar la creatividad, la autonomía y la responsabilidad en la toma de decisiones. No obstante, esta última opción se identifica de forma directa con el método de caso, analizado para la enseñanza de la bibliotecología en el reciente trabajo de realizado por docentes de la UNLP (2017), entre otros.

En suma, el ABP apunta a que las personas sean capaces de resolver una dificultad real, emprender una solución y fomentar una vivencia sociocultural en relación a una problemática del contexto en el que se encuentran. La contrariedad a resolver puede ser de carácter cultural, educativo, social, científico, ambiental, entre otras posibilidades; por lo cual, para su resolución se pueden requerir diversos productos además de contar con apoyo de herramientas académicas, basándose en la teoría y la práctica constante. Asimismo, los proyectos formativos se orientan a la dinamización de actividades, retos y capacidades del estudiantado (Tobón, 2012). Se trata de una metodología que se ha ido implementando en el ámbito de la enseñanza superior aunque no de modo masivo, por lo que se necesita de una paulatina adaptación de todas las personas que participan, es decir, tanto de estudiantes como de docentes en la nueva modalidad de aprendizaje.

Maldonado y Vásquez (2008, p. 2) plantean que: “partiendo de la base de que la formación universitaria muchas veces resulta alejada de la realidad y que en ciertas áreas difícilmente se prepara para una labor práctica”, el ABP se torna en una posibilidad para hacer frente a esta dificultad. Hay que aclarar que suele relacionarse

---

<sup>3</sup> Un trabajo reciente sobre esta última estrategia es el desarrollado por Pérez Granado (2018) en relación a la carrera de Pedagogía en la Universidad de Málaga, España.

con otras herramientas pedagógicas afines, tal es el caso del aprendizaje situado, investigado por Herrerías e Isoard (2014), estudio de caso, explorado por los ya mencionados Maldonado et al. (2008), y aprendizaje colaborativo y educación a distancia (Martínez, Salinas y Cebrowski, 2002), por mencionar algunas.

A continuación se repasan algunas experiencias en relación con esta estrategia pedagógica, haciendo énfasis en el nivel superior.

## **2 Experiencias de ABP en el ámbito de la enseñanza superior**

Al realizar un recorrido por aquella bibliografía que vincula el ABP con la enseñanza superior, el *corpus* localizado resulta nutrido. Se retoma y amplía aquí la sistematización bibliográfica propuesta por Ausín, Abella, Delgado y Hortigüela (2016). En este sentido, resulta evidente que esta estrategia pedagógica ha mostrado una aceptación para su aplicación por parte de diferentes disciplinas en la enseñanza universitaria, entre ellas, se pueden mencionar las intervenciones desde el área de las ciencias médicas (Carrión, Soler y Aymerich, 2015; Maldonado et al., 2008), ingeniería (De los Ríos, López y García, 2015; González, Rapallini, Marchueta y Vilche, 2011; Rodríguez et al., 2009; Rodríguez-Sandoval et al., 2010), arquitectura (Pinos, 2015) e informática (Cenich et al., 2005).

También, vale destacar aquellos abordajes que incorporan enfoques interdisciplinarios, como es el caso de Engelhard et al. (2012), quienes incluyen especialidades tales como biología, física, química, matemática, geografía, prácticas del lenguaje, educación artística y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en una misma iniciativa transversal.

Como parte de la educación superior, se ha investigado la aplicación de ABP en la formación de docentes universitarios (Benítez y García, 2013). Asimismo, Ramos-Bañobre y Dorta-Martínez (2016) establecen una serie de principios fundamentales en la aplicación de ABP en contextos educativos, aunque sin precisar el nivel. Para estos autores este tipo de aprendizaje apunta a constituir a las y los estudiantes como “investigadores en miniatura”. Además, si bien excede los fines de este artículo, vale mencionar la aplicación de esta metodología como estrategia en la educación infantil (Lacueva, 1998; Parejo y Pascual, 2014) y básica (Pimienta y Moreno, 2013).

Tal como proponen Ausín et al. (2016), estos enfoques pedagógicos se han implementado además en diferentes contextos internacionales, como se demuestra en el trabajo publicado por Efstratia (2014), que desarrolla su experiencia de ABP en una universidad griega; la de Rice y Shannon (2015) en Estados Unidos con dos

grupos de universitarios de diferentes titulaciones, y el ensayo educativo de Xu y Liu (2010), llevado a cabo en una universidad china.

Ahora bien, en lo que respecta a la aplicación del ABP y la educación superior en Bibliotecología se considera fundamental valorar el aporte de Martínez Arellano et al. (2002), quienes aplicaron esta técnica en un curso de una carrera de posgrado de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

Una vez realizada esta caracterización de la bibliografía de la temática, resulta preciso considerar la inscripción del presente trabajo en un área de vacancia. Si bien los textos proponen un abordaje de la metodología, se ha podido localizar a la fecha sólo un trabajo que refiere al ABP vinculado a la enseñanza de la Bibliotecología. Se trata una publicación de hace más de quince años, por lo que se infiere que se ha avanzado mucho más en este sentido en el contexto áulico que aquello que se visualiza en las contribuciones e investigaciones difundidas.

### **3 Consideraciones sobre el ABP en la enseñanza de la Bibliotecología**

El campo de la formación bibliotecológica es un espacio fructífero para la aplicación del ABP por varias razones, entre las que se puede mencionar el amplio componente de contenidos técnicos, tecnológicos y prácticos; la variedad de unidades de información (bibliotecas, centros de información o documentación, entre otras), imposibles de abordar en su totalidad solamente desde la teoría; la búsqueda por generar competencias laborales y profesionales para la inserción en diferentes tipos de organizaciones; la complejidad de un mundo cambiante en el que la información y el conocimiento son ejes rectores del desarrollo.

Para analizar la aplicación del ABP se tuvieron en cuenta, tal como se adelantó, las experiencias de la cátedra Usuarios de Información y las Prácticas Profesionales en la UNLP.

La primera corresponde al cuarto año, es una materia optativa para ambas carreras y contempla el ABP como metodología de las clases de trabajos prácticos en combinación con las teóricas durante todo el primer cuatrimestre en el que se dicta. Cada clase práctica posee una duración de dos horas reloj por semana. A lo largo del cuatrimestre se presentan aproximadamente diez actividades a resolver. El objetivo de estas clases es guiar al alumnado en la elaboración del trabajo final que le permitirá acreditar la materia. Para ello, también se dispone de un campus virtual a través del cual, las y los estudiantes pueden entregar las actividades y realizar consultas a la docente fuera del horario de clase.

Dichos trabajos intentan profundizar el vínculo de la asignatura con la práctica laboral, con el saber hacer, a través del acompañamiento al alumnado en el armado de proyectos, ya sea de estudio de usuarios, de innovación o mejoramiento de un servicio o producto a elección en alguna biblioteca o centro de documentación. Es decir, se requiere de una contextualización y un análisis de las necesidades de información de la comunidad.

Al inicio de la cursada, cada alumna/o debe elegir una biblioteca o servicio de información real sobre el cual elaborará el proyecto. A esta altura de la carrera, algunas personas ya se encuentran trabajando, por lo que también es común que elijan sus propios espacios laborales para realizar el proyecto y que, incluso, posteriormente lo instrumenten.

Es importante mencionar que la cátedra no exige la implementación del proyecto, sino su planificación y diseño. Sin embargo, si la alumna o el alumno desea ponerlo en marcha, se le ofrece asesoría y acompañamiento más allá del tiempo de la cursada de la asignatura. En las clases se ejercitan aspectos metodológicos y comunicacionales de manera gradual y secuencial, de modo tal que los alumnos y las alumnas desarrollan de forma ordenada sus proyectos, lo que también posibilita una evaluación tanto formativa como sumativa.

Aunque las tareas suelen ser individuales y hay una producción personal que cada alumna/o refuerza durante la semana antes de la próxima clase, las resoluciones se comparten en grupo, lo que permite socializar dificultades comunes, posibles soluciones, ideas, etcétera. Y efectivamente, es común que entre todas/os propongan cursos de acción para los distintos proyectos. De hecho, uno de los aspectos que se evalúa durante las clases presenciales es la capacidad de escucha atenta y respetuosa y el grado de compromiso al aportar soluciones no sólo para el propio proyecto, sino también para los avances de las demás personas.

Un aspecto importante es la motivación (Maldonado et al., 2008), lo que implica el acompañamiento durante todo el proceso de formulación y diseño, la participación en los espacios de consulta individual o grupal, así como en las discusiones en el marco de las clases, y la facilitación de respuestas en un tiempo corto a los inconvenientes que surjan.

En cada clase se desarrolla un trabajo práctico que tiene como producto final una fase del propio proyecto: relevamiento o fase de análisis interno, análisis externo, búsqueda de bibliografía para definir conceptos clave del propio trabajo, material que servirá para elaborar los antecedentes, la justificación y el marco referencial, redacción de los objetivos, elección de la metodología, diseño de herramientas para la recolección de datos, en caso de que sean necesarios; elaboración de un

cronograma de actividades y tareas, explicitación de responsables de cada una de ellas, requerimiento presupuestario, previsiones para la evaluación y el control, y, finalmente, redacción del informe final. Esta última etapa se inicia durante la cursada y se finaliza con posterioridad, según la normativa de la FaHCE para materias que se promocionan sin examen final.

Otra asignatura que adopta la estrategia del ABP es la Práctica Profesional, prevista en el plan de estudios de la licenciatura de Bibliotecología y Ciencia de la Información UNLP del año 2004 como instancia final para la obtención del título (la otra posibilidad es la realización de una tesina).

Según el reglamento de la Práctica Profesional (2015, art. 2), la misma consiste en una estadía de entrenamiento programada bajo la guía de un tutor pedagógico y un orientador institucional, debiéndose desarrollar en un cuatrimestre con una duración de 200 horas reloj.

En este caso, la persona no puede realizar la práctica en una institución en la que ya esté trabajando, pero sí puede elegir el área en la que la desarrollará, por ejemplo: gestión de colecciones, procesos técnicos, atención al público, etcétera.

Entre los requisitos para la aprobación de la práctica se encuentra la elaboración de un informe final que consta de tres partes: una descriptiva, otra analítica y, una propuesta innovadora. En esta última fase se aplica el ABP, dado que después de haber realizado prácticas laborales reales en la unidad de información, se debe presentar un proyecto de gestión innovador, cuyos elementos se corresponden con el modelo para este tipo de proyectos. Según cuestiones formales, el informe final debe contener portada, índice, introducción, antecedentes y justificación, objetivos, metodología, cronograma, resultados esperados, recursos requeridos y bibliografía.

Otra institución dedicada a la enseñanza de la bibliotecología es el ISFDT N° 8. En este caso, en cada una de las prácticas se realizan observaciones, residencias con prácticas en espacios laborales reales y trabajos de campo en los lugares de origen de las y los estudiantes. Es en esta última fase donde se desarrollan los proyectos de gestión. Cada año se focaliza la atención en un tipo de biblioteca, por ejemplo, en la carrera de Bibliotecología, el primer año está destinado a prácticas en bibliotecas populares y públicas; el segundo año, a bibliotecas y servicios especiales; y el tercer año, a bibliotecas especializadas y centros de documentación. Uno de los objetivos de dichas prácticas es integrar todos los saberes teóricos adquiridos hasta el momento y ponerlos en juego en entornos bibliotecarios concretos.

El trabajo de campo, que incluye un proyecto de gestión, se orienta cada año hacia áreas diferentes, según lo disponen las docentes tutoras a cargo de las prácticas. Por

ejemplo, un año se puede proponer que dichos proyectos consistan en el diseño o bien, en la mejora o innovación de un servicio de información y referencia comunitaria para bibliotecas populares, elegidas por cada alumna/o, o en cambio, se puede sugerir la elaboración de un plan de difusión y *marketing* o un proyecto de extensión cultural, entre otras opciones. Para el caso de las bibliotecas especializadas, se puede orientar el proyecto hacia el diseño, innovación o mejora de un servicio de disseminación selectiva de la información.

Las docentes, en sus propuestas de planificación didáctica, presentan los ejes a trabajar, que serán evaluados y aprobados por las autoridades competentes del ISFDT N° 8.

Las y los estudiantes realizan sus proyectos eligiendo<sup>4</sup> una unidad de información según lo requiera el tipo de práctica que deban hacer. Los proyectos se realizan en fases, cada etapa es acompañada y corregida por la docente tutora; una vez aprobada se habilita la continuidad de la siguiente.

En resumen y, salvando las diferencias que se presentan en las propuestas de cada nivel y carrera, la fase del proyecto implica que el alumnado elija la biblioteca de su región en la cual se basará la actividad, la visite, revele sus características generales y los servicios que presta para la elaboración de un análisis interno que permita detectar las necesidades y las posibilidades de mejora o innovación.

A continuación, se confecciona el proyecto de gestión con especificaciones respecto al impacto esperado, las personas beneficiadas, la metodología de trabajo, el tiempo y los recursos que se utilizarán y los/las responsables de cada actividad de la propuesta.

En caso de la existencia de un producto o servicio que la alumna o el alumno desee mejorar, deberá adicionar al trabajo final el detalle (con texto e imágenes) del funcionamiento de dicho servicio y la propuesta de mejora o innovación con los mismos requerimientos de todo proyecto de gestión (detección de necesidades, justificación, descripción o resumen, impacto, beneficiarios, metodología, cronograma, actividades concretas, recursos y responsables).

Cada una de estas instancias tiene un tiempo para la entrega a su tutora, quien corrige el material y se comunica con el/la alumno/a para indicarle ajustes y/o la aprobación

---

<sup>4</sup> Dado que dos de las tres carreras mencionadas tienen carácter semipresencial, muchas/os de las y los alumnas/os provienen de diferentes regiones del país. La posibilidad de realizar el trabajo de campo, en este caso, el proyecto y a veces la implementación del mismo en sus localidades, facilita que el alumnado no deba transferirse constantemente a la ciudad de La Plata. Por otro lado, permite que las alumnas y los alumnos integren la teoría a la práctica real que cobra tintes particulares en los distintos espacios geográficos.

de dicha etapa, habilitándola/o a continuar con la siguiente. Aprobadas las dos primeras etapas, el alumno/la alumna accede a un espacio de coevaluación presencial en el que, entre otras cosas, defiende su proyecto, comenta aspectos relevantes, etcétera.

En los casos de las carreras no residentes o semipresenciales, el acompañamiento a través del campus virtual se realiza de modo sincrónico y asincrónico, según las necesidades de cada alumna/o. En algunos casos, las docentes también proporcionan su teléfono celular permitiendo la comunicación a través de videollamadas o mensajería instantánea.

#### **4 Conclusiones**

En el marco de las experiencias de ABP desarrolladas tanto en la UNLP como en el ISFDyT N° 8, socializar el proceso con las personas que componen el grupo cada año resulta esencial, ya que van surgiendo ideas para sus propios proyectos cuando escuchan al resto. Esto añade un *plus* al trabajo con el grupo, además de los beneficios que se plasman en la bibliografía revisada de la estrategia aquí presentada.

Respecto a lo que sostienen autoras y autores como Lacueva (1998); Parejo et al. (2014); y Ramos et al. (2016) respecto a las fases de realización de un proyecto, en ambas realidades analizadas se coincide en las de preparación, desarrollo, seguimiento y control, aunque falta profundizar en la de comunicación (excepto por la presentación del informe final). Una posibilidad sería realizar un foro en la cátedra (o invitando a otras) en el que se expongan los proyectos, o bien en el marco de alguna jornada de la especialidad, publicación y demás.

Cabe destacar que la aplicación de esta estrategia pedagógica permite abordar diferentes realidades bibliotecarias, la variedad de servicios documentales que ofrecen, la posibilidad de resolución a determinadas situaciones planteadas, etcétera, cuestiones que no siempre se ven en/desde la teoría. Por ejemplo, en la UNLP no se enfocan en profundidad las realidades de las bibliotecas escolares, populares o las denominadas como especiales, sino que hay cierta tendencia hacia las bibliotecas universitarias y especializadas. De alguna manera, las alumnas y los alumnos subsanan sus intereses temáticos o de tipos de biblioteca eligiendo realizar proyectos en alguna de ellas. Mientras que en el ISFDyT N° 8 se favorece la conexión del estudiantado con bibliotecas de sus localidades cuando se trata de la modalidad semipresencial, así como también se posibilita un acercamiento a las unidades de información de la ciudad de La Plata cuando realizan las prácticas en ellas.

Entre las limitaciones del método se puede señalar el intenso trabajo docente que implica, tanto para situarse en los diferentes entornos abordados (que a lo largo del tiempo resultaron muy variados), como para el seguimiento del trabajo, las correcciones y la comunicación constante con cada estudiante para que llegue con éxito a la etapa final de entrega del proyecto. Es complejo pensar el ABP para trabajar con grupos numerosos de estudiantes. Otra limitación se refiere al abordaje de las instituciones, con sus barreras y sus contemplaciones respecto al tratamiento de información más interna (generalmente ligada a lo presupuestario o a la estructura de personal), su disponibilidad para la recepción de estudiantes para someterse a entrevistas, encuestas, observaciones u otras intervenciones.

Con todo, la aplicación del ABP, en el marco de las cátedras analizadas, proporciona contextos de aprendizaje reales; exige la formulación y el diseño de un proyecto para solucionar un problema, supone la resolución del mismo a través de diferentes propuestas y propicia la toma de decisiones y la actividad investigadora que conlleva, tanto bibliográfica como de campo a través de distintas metodologías.

En conclusión, el abordaje a través del ABP en las aulas permite al estudiantado adquirir mayores aptitudes y competencias orientadas a estimular la creatividad, ampliar la percepción del contexto y, a la vez, ponderar el aprendizaje áulico hacia nuevos ambientes de aplicación, y, para quien es docente, la motivación de brindar otra mirada sobre la disciplina desde un abordaje de una realidad que puede ser objeto de transformaciones. 

## Referencias

- Ambrosio, R. y Hernández, J. S. (2018). Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa. *Voces de la educación* 3(5), 3-19. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/download/88/72/>
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC: una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Formación universitaria* 9(3), 31-38. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n3/art05.pdf>
- Benítez, A. y García, M. (2013). Un primer acercamiento al docente frente a una metodología basada en proyectos. *Formación universitaria* 6(1), 21-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3735/373534504004.pdf>
- Carrión, C., Soler, M. y Aymerich, M. (2015). Análisis de la validez de contenido de un cuestionario de evaluación del aprendizaje basado en problemas: un enfoque cualitativo. *Formación universitaria* 8(1), 13-22. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v8n1/art03.pdf>

- Cenich, G. y Santos G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista electrónica de investigación educativa* 7(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-cenich.html>
- Corda, M. C., Coria, M. K., Stefanizzi, R. y Ayala, A. E. (2017). El método de caso como estrategia didáctica aplicada a la enseñanza de la gestión de la información en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. *Revista brasileira de educação em ciência da informação* 4(2), 3-22. Recuperado de <http://abecin.org.br/portalderevistas/index.php/rebecin/article/view/62/pdf>
- De los Ríos, I., López, F. y García, C. (2015) Promoting professional project management skills in engineering higher education: project-based learning (PBL) strategy. *International journal of engineering education* 31(1), 184-198.
- Efstratia, D. (2014). Experiential education through project based learning. *Procedia: social and behavioral sciences* 152, 1256-1260. Recuperado de [https://ac.els-cdn.com/S1877042814054299/1-s2.0-S1877042814054299-main.pdf?\\_tid=d94b9e34-2482-4fe4-9365-658536d328fc&acdnat=1533600373\\_90135d66e86dfa2c6e13cf401bcdee9f](https://ac.els-cdn.com/S1877042814054299/1-s2.0-S1877042814054299-main.pdf?_tid=d94b9e34-2482-4fe4-9365-658536d328fc&acdnat=1533600373_90135d66e86dfa2c6e13cf401bcdee9f)
- Engelhard, V.; Barletta, F. y García Redín, A. (septiembre, 2012). Aprendizaje por proyectos: relato de una experiencia interdisciplinaria. En *II Jornadas Nacionales de TICs e Innovación en el Aula, La Plata, Argentina*. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26469/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26469/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- González, M. L., Rapallini, J. A., Marchueta, J. y Vilche, E. A. (abril, 2011). Formación en competencias y aprendizaje basado en proyectos: trabajo final como estrategia metodológica. En *I Jornadas de Investigación y Transferencia, La Plata, Argentina*. Recuperado de <https://www.ing.unlp.edu.ar/sitio/investigacion/archivos/jornadas2011/ie07.pdf>
- Herrerías, C. e Isoard, M. V. (2014). Aprendizaje en proyectos situados: la universidad fuera del aula. Reflexiones a partir de la experiencia. *Sinéctica: revista electrónica de educación* 43, 1-16. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a14.pdf>
- Lacueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?. *Revista iberoamericana de educación* 16, 165-190. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1020312&orden=28501&info=link>
- Maldonado, M. y Vásquez, M. (2008). Experiencia de desarrollo de un proyecto de aprendizaje colaborativo como estrategia formativa. *Educación médica*

- superior* 22(1). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v22n1/ems01108.pdf>
- Martínez, F. F.; Salinas, V. y Cebrowski, C. (junio, 2002). Aplicación de la técnica “Aprendizaje Basado en Proyectos” en un curso de la Maestría en Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad virtual del ITESM. En *XXXIII Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía, Monterrey, México*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10760/6128>
- Mettas, A. C. y Constantinou, C. C. (2007). The technology fair: a project-based learning approach for enhancing problem solving skills and interest in design and technology education. *International journal of technology and design education* 18, 79-100. Doi: <https://doi.org/10.007/s10798-006-9011-3>
- Parejo, J. y Pascual, C. (julio, 2014). La pedagogía por proyectos: clarificación conceptual e implicaciones prácticas. En *Conferencia Internacional Multidisciplinaria sobre Investigación Educativa, Segovia, España*. Recuperado de <http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/parejo.pdf>
- Pérez, L. (2018). El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior. *Voces de La educación* 3(6), 155-167. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/127>
- Pimienta, J. y Moreno, D. (2013) Propuesta didáctica por competencias para la educación básica. *Virtualis* 4(8). Recuperado de <http://aplicaciones.ccm.itesm.mx/virtualis/index.php/virtualis/article/download/76/64>
- Pinos, H. A. (2015). Uso del método de aprendizaje basado en proyectos (ABP) para la carrera de arquitectura. *Revista universidad y sociedad* 7(3), 112-116. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Ramos-Bañobre, J. y Dorta-Martínez, M. E. (2016). Los proyectos de enseñanza-aprendizaje: vía para acercar a los estudiantes a la actividad investigativa. *Educación y sociedad* 14(1), 1-15. Recuperado de [http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/199/pdf\\_19](http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/199/pdf_19)
- Rice, M. y Shannon, L. (2016) Developing project based learning, integrated courses from two different colleges at an institution of higher education: an overview of the processes, challenges, and lessons learned. *Information system education journal* 14(3), 55-62. Recuperado de <http://isedj.org/2016-14/n3/ISEDJv14n3p55.pdf>
- Rodríguez, E. y Cortés, M. (2009). Evaluación de la estrategia pedagógica “aprendizaje basado en proyectos”: percepción de los estudiantes. *Avaliacao* 15(1), 143-158. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a08.pdf>

- Rodríguez, E.; Vargas-Solano, E. M. y Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y educadores* 13(1), 13-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416264002>
- Tobón, S. (2012). *Los proyectos formativos y la transversalidad del currículo*. México: Instituto CIFE. Recuperado de [https://issuu.com/cife/docs/e-book\\_proyectos\\_formativos\\_5.0](https://issuu.com/cife/docs/e-book_proyectos_formativos_5.0)
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: Instituto CIFE. Recuperado de [https://seminariorepensarlabioquimica.files.wordpress.com/2016/01/s26-srbq-fad910\\_serpio\\_tobon-\\_3\\_.pdf](https://seminariorepensarlabioquimica.files.wordpress.com/2016/01/s26-srbq-fad910_serpio_tobon-_3_.pdf)
- UNLP. FaHCE. (2004). Plan de estudios de la carrera de bibliotecología. La Plata: UNLP FaHCE. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=planes&d=Jpl140>
- Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En García Sevilla, J. (coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 17-36). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Xu, Y. y Liu, W. Q. (2010). A project-based learning approach a case study in China. *Asia Pacific education review* 3, 636-370.

## Reseña

# Alternativas desde la investigación en educación ambiental frente a la crisis planetaria

Elba A. Castro Rosales<sup>a</sup>

**Recibido:** 15 de noviembre de 2019

**Aceptado:** 25 de febrero de 2020



Castro Rosales, Reyes Ruiz y Padilla Muñoz (Coords.) (2019). *Resiliencia contra el desaliento. Investigación en educación ambiental*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/SEMARNAT. 169 pp. ISBN: 978 607 547 592 9.

Una manera de advertir que nos encontramos frente a una crisis ambiental tan inédita como desafiante es mirar a los sistemas educativos y contrastar su pertinencia con las perspectivas de futuro planteadas en los estudios a escala planetaria.

Cierto es que el campo ambiental ha crecido laboralmente mediante la creación de ofertas profesionales demandadas por sectores empresariales, industriales, jurídicos,

<sup>a</sup> Doctorante en Ciencias Sociales por el CIESAS Occidente. ✉ [elba.maestria@gmail.com](mailto:elba.maestria@gmail.com)

gubernamentales, del sector de la construcción, de la conservación natural, entre muchos otros. Sin embargo, esto no significa que se logren generar las capacidades sociales para disminuir la gran amenaza ambiental. Dicho de otro modo, la intervención de estos nuevos profesionistas, si bien apunta a la solución de un problema en particular, poco tiene que ver con abonar a que las sociedades mejoren su relación con los tejidos ecológicos. Esto porque sus preocupaciones no son crear realidades distintas que se lograrían al crear paradigmas diferentes de tecnologías, procesos sociales de equidad distributiva, cambiar los modelos aspiracionales, ampliar las formas de convivencia plural e interespecífica o ampliar la participación democrática (con sujetos no humanos, como propone Bruno Latour), entre otros aspectos que mejorarían profundamente nuestra relación con la naturaleza.

Lo anterior significa que la demanda de una educación crítica es aún una aportación que requiere posicionarse en la arena pública de la discusión ambiental. Toca a quienes se dedican a la educación ambiental mostrar la capacidad que tiene una sociedad para crear procesos resilientes frente a la multicrisis que implica el deterioro ambiental planetario.

Este es el contexto del libro. Su objetivo es exponer las creativas maneras que tienen los autores para formular abordajes (teórico-metodológicos) educativo-ambientales con los que intervienen en una realidad peculiar, surgida de un contexto de vida cotidiano. Las aportaciones de los autores no son modestas, si se toma en cuenta que enriquecen la dialéctica entre la teoría y la práctica que desarrollan, ampliando el campo socio-científico y profesional de la EA.

Los coordinadores, educadores ambientales e integrantes de núcleo académico básico de la Maestría en Educación Ambiental a Distancia de la Universidad de Guadalajara, reúnen en este libro seis trabajos de investigación realizados por los tesisistas de este programa. Acompañan en la autoría los directores, quienes crearon un puente entre el campo de conocimiento de la educación ambiental (EA) y las necesidades identificadas por los estudiantes.

En el primer capítulo, denominado “Contribuciones del juego en la construcción de una pedagogía de la educación ambiental, de Ana Laura Aranda Chávez (docente universitaria y funcionaria municipal en Chiapas) y Javier Reyes Ruiz (director del trabajo), cargan de sentido teórico y dan profundidad a la perspectiva educativa del juego. En la construcción teórica, los autores van configurando a esta actividad como detonante del aprendizaje que enriquece la experiencia de conocimiento; además de considerarlo un poderoso instrumento pedagógico que genera procesos complejos de transición entre el mundo real, el mundo interior y la experiencia cultural. El marco teórico generado es una aportación que integró analíticamente algunas experiencias desarrolladas en el estado de Chiapas.

En el segundo capítulo, Raquel Aparicio (comunicadora con amplia experiencia en la comunicación social de las instituciones federales de medio ambiente) y Elba Castro (directora de la tesis), escriben “La comunicación en los procesos de educación ambiental”. En el texto, dan cuenta críticamente de las prácticas comunicacionales realizadas por las instituciones gubernamentales ambientales y sus impactos sociales, con base en la perspectiva ambiental. El estudio, finaliza robusteciendo a la comunicación social gubernamental, que se propone como eje transversal de políticas públicas desde donde se potencian educativamente las prácticas comunicacionales aplicadas a la conservación, a la protección ambiental y a la participación social de manera integrada.

El tercer apartado corresponde a la autoría de Juan Manuel Pons Gutiérrez y Teresita del Niño Jesús Maldonado Salazar (directora de la investigación), ambos, con gran experiencia como funcionarios del Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable, de la SEMARNAT. Ambos ponen el capítulo titulado “Representaciones sociales del medio ambiente, educación ambiental y sustentabilidad”. Su preocupación es revelar las representaciones que tienen los funcionarios del sector ambiental sobre los conceptos clave de la institución a la que pertenecen y con ello comprender las actitudes y prácticas de los funcionarios con relación a la EA. El trabajo pone en diálogo la teoría de las representaciones sociales con la EA. Como consecuencia del análisis, los autores aportan estrategias para perfilar un funcionario proactivo que fortalezca los marcos de interpretación y de acción de las políticas públicas de la EA en México.

La cuarta colaboración es realizada por Ruth Padilla Muñoz (quien dirigió el estudio), Rocío Guerrero Santana (estudiante del programa) y Brenda Luna Chávez (colaboradora). Todas son conocedoras de este nivel educativo debido a su trabajo como funcionarias, investigadoras y docentes en el mismo. Su capítulo aborda “Las competencias para la sustentabilidad en estudiantes del bachillerato: estudio de caso”. El proyecto se basa en la preocupación por intervenir en uno de los niveles educativos que ha sido insuficientemente atendido por las políticas públicas, pese a la importancia que reviste para la formación personal y para el presente y futuro de las comunidades. El trabajo de campo se desarrolló en una preparatoria regional de la Universidad de Guadalajara como primer acercamiento a la consecución de las competencias ambientales por parte de los bachilleres. El estudio consideró, además, la transferencia de estas competencias a los entornos de los estudiantes. La investigación encuentra especial significado al analizarse conforme se desarrolló en su contexto natural.

El quinto capítulo, “Perspectiva ambiental en la Universidad Intercultural de San Luis Potosí”, es elaborado por Héctor González Picazo, biólogo, docente y funcionario de esa institución. El autor emprende una tarea teórica para

conceptualizar las diferencias entre multiculturalidad e interculturalidad con base en el ejercicio de las instituciones educativas de este tipo que se han desarrollado en México. Una vez logrado lo anterior el trabajo de Picazo será conjugar esta referencia teórica con la teoría educativo ambiental, de manera que le permita analizar las prácticas y marcos teóricos asumidos en la operación académica y administrativa de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí. El ejercicio aporta un diagnóstico que enriquece esta opción educativa en un contexto como el mexicano, rico bioculturalmente.

Finalmente, se presenta el capítulo titulado “Mercadotecnia social en beneficio de la comunidad y conservación de la biodiversidad”, el trabajo es obra de Marissa Anzuetto (estudiante) e Itala Yépez. Las dos comparten el oficio de educadoras, comunicadoras y promotoras de la cultura ambiental en áreas naturales protegidas (ANP), desde una empresa de corte internacional. Su trabajo con las comunidades las lleva a problematizar las actividades que desarrollan y los alcances educativos que logran en terceros. Entre sus aportes está la discusión de dos corrientes de intervención educativa en las ANP: educación para la conservación y educación para la sustentabilidad. En el proceso analítico observan las posibilidades que los procesos de mercadotecnia social, practicados por su institución laboral, pueden dotar a los fines educativos que dan sentido a la conservación de la naturaleza por medio de la promoción social.

Como se observa, los contextos pero sobre todo la problematización educativa de una realidad llevan a crear las estrategias de reflexión y de creación teórica para movilizar un cambio que se juzga esperanzador. Las palabras de los autores son, como el lector podrá experimentar, el aliento de una lucha vivida como convicción y que busca resonar testimonialmente en la diversidad de realidades que nuestro país enfrenta, en el primer plano del compromiso ante la crisis planetaria. 

Reseña

## Traducción, microgénesis y oralidad

Héctor Libreros Cortez<sup>a</sup>

**Recibido:** 24 de noviembre de 2019

**Aceptado:** 28 de febrero de 2020



Ortiz Lovillo, P. (2018). *Para traducirte mejor... Análisis microgenético de un cuento de traducción oral*. México: Verdehalago. 166 pp. ISBN: 978.607.7546.45.0.

En este libro, María del Pilar Ortiz Lovillo conjuga, de forma muy acertada, tres áreas del saber: la traducción, la microgénesis y la literatura de tradición oral. En él se analizan procesos de enseñanza y aprendizaje de la traducción del francés al español en estudiantes universitarios a partir del análisis microgenético, el cual permite identificar y estudiar de manera minuciosa las conexiones lingüísticas y extralingüísticas, y reflexionar sobre los retos que implica la formación traductológica.

Esta obra es resultado de varios años de trabajo de la autora, quien se desempeña como investigadora, traductora y profesora en el Instituto de Investigaciones en

<sup>a</sup> Doctorando en Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México. ✉ hectorlibreroscortez@gmail.com

Educación de la Universidad Veracruzana, y es producto del Seminario de Traducción de Textos Científicos y Literarios del Francés al Español, impartido por esa institución. En *Para traducirte mejor...* el lector encontrará elementos para comprender, a mayor profundidad, el ejercicio y los retos que implica hacer la traducción de un texto literario. Sus páginas pueden resultar de gran utilidad para estudiantes, profesores y público en general interesados en analizar, a nivel microscópico, la labor que realizan traductores y estudiantes de traducción al adentrarse en una práctica lingüístico-cultural destinada al contacto y al diálogo intercultural.

El libro está conformado por cuatro capítulos. El primero de ellos, *La microgénesis*, retoma la teoría constructivista de Jean Piaget y la teoría sociocultural de Lev S. Vygotsky, como las bases teóricas de la aproximación al análisis microgenético. Posteriormente, de la mano de teóricas como Madelon Saada-Robert y Kristine Balslev, investigadoras de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, Suiza, hace énfasis en la zona del desarrollo próximo, la zona de comprensión común, la co-actividad y el contrato didáctico. De igual manera, retoma nociones sobre las microgénesis situadas y didácticas, dado que son necesarias para concebir un análisis microgenético ulterior aplicado a la enseñanza y aprendizaje de la traducción.

En el capítulo dos, *Traducción y Traductología*, se muestran referentes teóricos empleados para analizar conceptos traductológicos. Señala que Hurtado (1996) concibe a la traducción como una práctica, es decir, un saber hacer, mientras que la traductología hace referencia a las nociones teóricas y a la disciplina formal; en otras palabras, es un saber. Ortiz Lovillo está consciente de ello, por tal razón hace explícitas las diferencias y similitudes entre estos términos a partir de teóricos como Umberto Eco, Robert Larose y Amparo Hurtado, por mencionar algunos. La autora se remite a la historia y muestra cómo la traducción ha estado presente desde tiempos antiguos en la humanidad.

Con base en Amparo Hurtado, Ortiz Lovillo presenta los distintos enfoques en la traducción, los cuales “se pueden agrupar en cinco apartados: 1) Estudios «específicos»; 2 Estudios «lingüísticos»; 3 Estudios «socioculturales»; 4 Estudios «psicolingüísticos» [y] 5 Estudios filosófico-hermenéuticos” (Hurtado, 1996, p. 154). La autora incorpora ideas de distintos autores y posiciona su investigación en los enfoques psicolingüístico y cognitivo, ya que mediante ellos es posible aproximarse al proceso psicológico-educativo al momento de traducir. Todo este entramado teórico es útil para profundizar en distintos elementos indispensables durante el ejercicio de la traducción.

Conceptos como fidelidad, sinonimia, equivalencia, cultura y evaluación, son incorporados por la autora en este capítulo para que el lector pueda identificar puntos clave para la práctica y la disciplina traductológicas. Posteriormente se presenta una muy bien lograda tipología de errores en traducción que es empleada para analizar, a un nivel microgenético, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

El capítulo tres, *Uniendo eslabones*, muestra las decisiones metodológicas de la autora al emprender el estudio. Por ejemplo, se explicitan las razones para retomar y traducir un cuento de la tradición oral como *Caperucita Roja*. Enseguida se detallan las fases para llevar a cabo el trabajo de investigación. Se indica que es un estudio cualitativo, centrado en estudiantes que aprenden a traducir, y que se emplean diversas fuentes al momento de investigar, como la observación participante, la observación con video, los datos biográficos, el análisis microgenético y el programa informático *El Espía*, que de manera subsecuente permiten la construcción y el análisis de los datos.

Cabe destacar que la perspectiva del profesor como investigador fue importante para la investigación. Ortiz Lovillo retoma lecturas de Lawrence Stenhouse, Ludgarda López y Coralia Pérez, entre otros, para conocer más acerca de este tema y vincularlo con otros tópicos del estudio. Por otro lado, para analizar las traducciones de los estudiantes, la autora establece unidades de análisis, denominadas unidades de traducción, que permiten estudiar a profundidad aciertos y errores de los estudiantes al momento de traducir. Los textos traducidos fueron divididos y analizados mediante cuatro categorías de análisis: semántica, lingüística, gramática y pragmática.

En el último capítulo, *Las traducciones de los estudiantes*, el lector podrá encontrar el análisis microgenético de las traducciones. En él se exploran significados, sentidos y formas de traducir. Se oscila de la lengua francesa a la lengua española a través del discurso que se plasma y analiza mediante tablas comparativas y reportes del programa informático *El Espía*. En esta sección, Ortiz Lovillo realiza un análisis minucioso de palabras, frases, enunciados y párrafos traducidos por los informantes. En cada uno de los fragmentos se hace un estudio lingüístico, educativo, cultural e histórico que permite dar cuenta de las peripecias que debe enfrentar el traductor al momento de trasladar ideas, sentidos y referentes culturales de una lengua a otra.

De igual forma, el capítulo recupera las reflexiones de la profesora-investigadora, quien identifica las fortalezas y las áreas de oportunidad desde dos perspectivas: la primera, a partir de una aproximación didáctica, puesto que plantea la importancia de hacer énfasis en el proceso educativo de la traducción; la segunda, realizada desde una mirada analítica que está encaminada a repasar y repensar aspectos del proceso metodológico de la investigación. De igual modo, destacan tres tipos de

aspectos importantes durante el análisis de los resultados. El primero de ellos privilegia los elementos lingüísticos vinculados con la sintaxis y el léxico. El segundo hace hincapié en la relevancia del contexto cultural durante el ejercicio de la traducción, mientras que el tercero destaca el carácter cognitivo que está centrado en analizar cambios positivos o negativos durante el proceso de aprendizaje.

A modo de cierre, Ortiz Lovillo señala los beneficios del análisis microgenético, los cuales resultan de gran interés, ya que abren la posibilidad de concebir distintas investigaciones sobre la didáctica de la traducción y las lenguas. Con el análisis microgenético es posible explorar los saberes de los estudiantes, la formulación de nuevos esquemas, la importancia de las experiencias previas durante el proceso de formación y la relevancia que implica el diálogo entre profesor y alumnos; así como los distintos tipos de interacción entre dichos actores sociales.

Para concluir esta reseña, solo queda recomendar la lectura de este libro cuyo contenido ha sido pensado para un público interesado en los cruces lingüísticos, culturales y cognitivos que enfrenta la traducción como una práctica humanística, pero también como un área académica a través de la traductología. El texto tiene una escritura concisa y clara que favorece la comprensión de los temas, por lo que permite a un público no especializado adentrarse en la formación traductológica y descubrir que el ejercicio de la traducción no radica en una “acción simple”, en la cual solo se traspasan las palabras, sino que es una actividad que busca comprender sentidos para posteriormente trasportarlos a culturas, en ocasiones, completamente distintas y remotas. 

## Referencias

Hurtado, A. (1996). La traductología: lingüística y traductología. *Trans. Revista de Traductología*, 1, 151-160. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de [http://www.trans.uma.es/pdf/Trans\\_1/t1\\_151-160\\_AHurtado.pdf](http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_1/t1_151-160_AHurtado.pdf)