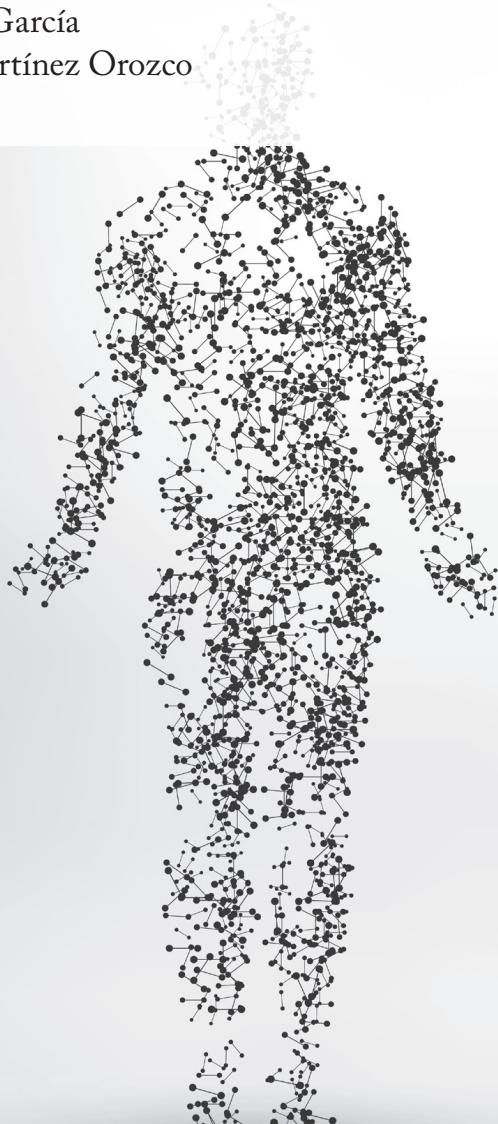


Investigación en educación y humanidades: experiencias multidisciplinarias de la UAEMex

Compiladoras:

Adelaida Rojas García

Jessica Paola Martínez Orozco



Diseño y producción editorial



Conacyt
Registro Nacional de Instituciones
y Empresas Científicas y Tecnológicas
Registro: 2016/17732

Dirección del proyecto: Carlos Herver Díaz, Esther Castillo Aguilar,
José Eduardo Salinas de la Luz

Producción: Laura Mijares Castellá

Arte: Armando Cervantes Moreno, Paulina Cordero Mote,
Laura Isabel Soler Navarro

Preprensa: José Luis de la Rosa Meléndez

Corrección de estilo: Karla Alejandra Díaz Solís

Diseño y formación de interiores: Karla Alejandra Díaz Solís

1ra. edición

©2017, Fernando de Haro y Omar Fuentes

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y HUMANIDADES: EXPERIENCIAS MULTIDISCIPLINARIAS DE LA UAEMex

Publicado con recursos PFCE 2016. Con riguroso dictamen.

© Adelaida Rojas García, Jessica Paola Martínez Orozco

CLAVE EDITORIAL

Paseo de Tamarindos #400 B, suite 109

Col. Bosques de las Lomas, C. P. 05120, CD de México

Tel: 52(55) 5258 0279/80/81, Fax: 52(55) 5258 2556

ame@ameditores.com www.ameditores.com

ecastillo@ameditores.com

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

Filiberto Gómez s/n Barrio de Tlacopa

Col. Guadalupe, C.P. 50010, Toluca Estado de México

Tel: 2720076

Pág. web: www.facico-uaemex.mx

Esta publicación representa la opinión de los autores y no necesariamente de los editores.

ISBN: 978-607-422-894-6(UAEM)

ISBN: 978-607-437-429-2 (AM Editores)

Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, archivada o transmitida en forma alguna o mediante algún sistema, ya sea electrónico, mecánico o de fotorreproducción, sin la previa autorización de los editores.

Impreso en México.

Índice

Introducción	9
Capítulo I	
Retos asumidos para conformar un proyecto de investigación multidisciplinario.	13
<i>Edgar Samuel Morales Sales, Zuzana Erdösová, Hilda Naessens</i>	
Capítulo II	
Justicia Organizacional y Habilidades Directivas.	45
<i>Adelaida Rojas García, Alfonso Archundia Mercado, María Teresa García Rodea, Juan Carlos Fabela Arriaga, Elias García Rosas</i>	
Capítulo III	
Algunos escollos, y soluciones, de la traducción de Nonsense Poetry.. . . .	73
<i>Luis Juan Solís Carrillo, Celene García Ávila</i>	
Capítulo IV	
Personajes que le dieron vida y muerte a la primera fábrica de Chiapas: “La providencia”.. . . .	101
<i>Gloria Pedrero Nieto, Graciela Isabel Badía Muñoz</i>	
Capítulo V	
Valores e intereses dominantes de la personalidad. Los estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de México.	121
<i>Irma E. García López, José Luis Montesillo Cedillo, David Miranda García</i>	

Cápítulo VI

Hermenéutica. Fundamentos implicativos de su facticidad:

Filología, Historia, Filosofía.

Una Introducción al pensamiento de Karl Wilhelm

Friedrich Schlegel. 161

Manuel Velázquez Mejía

Semblanzas curriculares 195

Capítulo I

Retos asumidos para conformar un proyecto de investigación multidisciplinario

Dr. Edgar Samuel Morales Sales, Dra. Zuzana Erdösová,
Dra. Hilda Naessens

Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Los procesos educativos han sido considerados por infinidad de pedagogos, pensadores, estadistas e intelectuales de diversas escuelas de pensamiento, como los mejores instrumentos para formar a los individuos desde su más tierna edad, a fin de integrarlos a la sociedad a la que pertenecen, hacerlos útiles para los grupos sociales con quienes coexisten, para transmitir y conservar la cultura, fomentar el desarrollo del conocimiento sobre múltiples temáticas, y en general para impulsar el desarrollo social.

Cada nivel educativo tiene naturaleza propia, objetivos diferenciados y procesos educativos específicos. En general, se estima que el mejor medio para alcanzar los fines señalados anteriormente está constituido por los diferentes sistemas escolares. No pretendemos abarcar todos ellos, sino focalizarnos especialmente en los procesos educativos de las universidades de reciente creación en el panorama educativo superior, como ocurre en el caso de las universidades *experimentales* de Venezuela y en el de las universidades *interculturales* de México; así como también en las experiencias de la educación *popular* y en los planteamientos de la educación superior ligados a los conceptos del *buen vivir*, que intentan recuperar, transmitir y desarrollar los saberes de tipo tradicional, que han permitido a infinidad de pueblos originarios de la región latinoamericana mantener una relación de armonía con la naturaleza en que existen.

Como sugieren Carmona y Casarini¹, los procesos escolares tienen que ver con las necesidades del desarrollo, que involucran: lo económico, político, social y ético; y por lo mismo no son homogéneos ni carecen de complejidad.

Estudiaremos la naturaleza de los contenidos que tratan de identificar, manejar, conservar y transmitir los saberes desde el plano conceptual, técnico práctico y actitudinal, pero también las técnicas pedagógicas empleadas, las estrategias definidas para alcanzar los beneficios para los grupos sociales relacionados con los espacios educativos que tratamos y en general con la conservación de las culturas con que se vinculan.

Nuestra intención es analizar casos específicos puestos en operación para estudiar sus alcances y límites; aciertos y efectos educativos y sociales realmente alcanzados, a fin de hacer un balance de sus resultados para prever su desempeño en un futuro próximo. Se trata de estudiar de manera objetiva las experiencias educativas y sociales vividas, tal y como se traducen en la realidad, y no como *deberían ser*. Una indagación de esta naturaleza nos permitiría recuperar experiencias positivas que podrían, eventualmente, influir en la enseñanza tradicional, ligada a las concepciones de la cultura occidental.

Partimos del punto de vista de Marcel Mauss, quien consideraba que todo hecho social implica dimensiones económicas, religiosas o jurídicas, pero no puede reducirse a uno solo de esos aspectos, por lo que hay que aprehender al ser humano en su realidad concreta, bajo un triple punto de vista: fisiológico, psicológico y sociológico. Como señalaba nuestro autor, los hechos sociales son totales. Son aquellas situaciones donde se expresan "...a la vez y de golpe todo tipo de instituciones: las religiosas, jurídicas, morales y económicas...a las cuales hay que añadir los fenómenos estéticos a que estos hechos dan lugar, así como los fenómenos morfológicos que estas instituciones producen..."²

Mediante la observación participante, y a través de entrevistas libres con docentes, alumnos y administradores de esos espacios educativos, podremos acercarnos a la educación realmente practicada e identificar su congruencia o no con la educación concebida. A sus logros y sus desaciertos. De las condiciones de desempeño de los egresados de esos espacios educativos o de quienes mantuvieron contacto con ellos

podremos igualmente recuperar una información valiosa que nos permitirá establecer un balance bien fundamentado.

1Recuperado de <https://es.slideshare.net/DarioGarcia/teoria-del-curriculo>

2Recuperado de <http://www.teorias antropologicas.com/2011/01/24/marcel-mauss/1872-1950/>

No perdemos de vista, como sugiere Denise Paulme, que la coherencia interna de una sociedad: "... es tan compleja, que aún describiendo fragmentos separados con el mayor escrúpulo, jamás se logra más que una imagen plana de dos dimensiones...hay casos donde la coherencia se encuentra en complejos menos extendidos, momentos privilegiados en los que el todo puede ser aprehendido en un instante..."³

Por estos motivos recurriremos a la multidisciplinariedad, en los términos propuestos por Juan Mario Sarmiento Ramos et al: "...el concepto de multidisciplinariedad e interdisciplinariedad en las ciencias sociales acuñado en el campo de la investigación científica se ha propagado al campo universitario, no solo para enunciar un nuevo tipo de abordaje desde lo académico, sino también para hallar puntos de encuentro comunes, que subyacen a las disciplinas científicas. La multidisciplinariedad implica analizar, desde distintas miradas científicas, problemas o conjunto de estos de las ciencias sociales..."⁴

Así las cosas, señalaremos que el caso de las universidades experimentales venezolanas correrá a cargo del Dr. Edgar Samuel Morales Sales; las universidades interculturales de México, será estudiado por la Dra. Zuzana Erdösová; la educación popular por la Dra. Hilda Naessens, desde las propuestas de Paulo Freire, y la educación relacionada con los planteamientos del *buen vivir*, por el Dr. René Patricio Cardoso Ruiz.

¿Cómo integrar un proyecto de investigación multidisciplinario?

A partir de la conformación de nuestro cuerpo académico, surgió el interés por llevar adelante un proyecto de investigación que reuniera y reflejara nuestros intereses comunes, dado que cada uno de nosotros provenía de una disciplina diferente.

A partir de lo señalado anteriormente, lo primero que tuvimos que hacer fue profundizar más, estableciendo qué significaba y qué implicaba el término "multidisciplina". En dicha búsqueda encontramos que este refleja un proceso por medio del cual varias disciplinas coinciden para cumplir un determinado objetivo, o sea que el objetivo en común se aborda a partir de la unión no-integradora de las disciplinas. Esto significa que los investigadores adoptan relaciones de colaboración y no de interacción entre las partes, ya que cada uno se dedicará a la creación y/o estudio del objeto común desde su marco conceptual o su marco de acción.

³Ídem.

⁴ Recuperado de <http://www.es.scribd.com/dos/165760699/multidisciplinarier-en-las-ciencias-sociales>

Lo que nos permitió partir de la siguiente definición: “entendemos a la multidisciplinaria como el esfuerzo indagatorio convergente de varias disciplinas diferentes hacia el abordaje de un mismo problema o situación a dilucidar [66]” (Solotongo-Delgado, 2006).

Una vez obtenida esta definición y, a partir de ella, surgieron algunas cuestiones a resolver.

La primera de ellas giró en torno a la pregunta: ¿somos realmente un grupo multidisciplinario? Analizando la conformación de nuestro cuerpo académico pudimos establecer que cada uno de los investigadores proviene de una disciplina diferente: historia, filosofía, lingüística, sociología, entre otras, por lo que consideramos que la respuesta a esta pregunta era afirmativa.

La segunda cuestión tuvo que ver con la necesidad de establecer un problema de interés común para todos. Comenzamos a dilucidar cuál era el campo y/o espacio en el que nos interesaba trabajar llegando a la conclusión que nuestras inquietudes giraban en torno al estudio de la realidad latinoamericana contemporánea.

Una vez establecido el ámbito de estudio, nos pusimos a debatir sobre cuál era la problemática que más nos preocupaba investigar en relación a dicho campo de estudio. Surgieron diversas propuestas tales como lo económico, social, político, las ideas filosóficas imperantes, pero finalmente logramos coincidir en que el tema de la educación era el más importante para todos, dado que los anteriormente mencionados tenían que ver con ella y, al mismo tiempo, dependían de la misma. Con esto quedó claro que nos ocuparíamos de trabajar en torno a la educación en América Latina en el siglo XXI.

La tercera cuestión que se planteó tuvo que ver con el enfoque que cada investigador le daría al tema elegido desde su disciplina. El tema en cuestión se presentaba muy amplio por lo que era necesario determinar la perspectiva desde la que se a tratar, conjuntando los intereses propios y la disciplina en la que estamos insertos. Unificando criterios estuvimos de acuerdo en que la mejor manera de abordar el tema era a partir del análisis de algunos procesos educativos vigentes, buscando establecer sus proyecciones, alcances y límites. Partiendo de lo conversado, cada uno de los investigadores propuso el estudio de un caso concreto que se viene desarrollando en un determinado país latinoamericano (México, Ecuador y Venezuela).

Dos de los investigadores manifestaron su interés por trabajar sobre la educación superior, analizando desde su creación, las transformaciones e influencias que sufrieron y ejercieron las instituciones universitarias del país elegido; otro investigador propuso analizar la experiencia educativa contemporánea de su país de elección tomando como referencia la aplicación de un concepto clave propio de los pueblos originarios de ese país y que fue plasmado en la Constitución del mismo; y otro investigador propuso, a partir del planteamiento filosófico-educativo de un pensador latinoamericano ver los alcances de su aplicación en dos realidades diferentes de América Latina.

Así ofrecimos un título tentativo: “Pensamiento y procesos educativos contemporáneos en América Latina. Estudio de cuatro casos específicos”.

El cuarto paso fue establecer un objetivo común que guiará la investigación de los diversos procesos educativos señalados. Nos preguntamos qué era lo que queríamos lograr y/o demostrar a través de nuestro estudio. Uno de los problemas más relevantes en América Latina tiene que ver con la conformación de una identidad latinoamericana, la cual está estrechamente vinculada con los procesos educativos que se aplicaron o aplican en sus países. Por ello nos dimos a la tarea de poner de manifiesto en qué medida los aportes de cada proyecto abonan a consolidar la conciencia latinoamericana a través de las propuestas educativas planteadas. De allí surgió la redacción del siguiente objetivo general: “Analizar algunos procesos educativos que se aplican en la actualidad en México, Ecuador y Venezuela con el fin de establecer si los mismos han influido positivamente en el crecimiento integral de la sociedad de dichos países y cuáles son sus aportes concretos para la consolidación de una mayor conciencia latinoamericana.”

Nos pareció importante poder comprender y conocer con profundidad los aciertos y efectos educativos y sociales logrados a partir de la aplicación de estas propuestas, con el fin de establecer su impacto, los alcances positivos y negativos en las sociedades de los países mencionados. También, nos fijamos como meta tratar de mostrar si dichos procesos son benéficos o no para el fortalecimiento identitario de los jóvenes latinoamericanos y, por otro lado, si pueden ser tomados como puntos de referencia para analizar otras experiencias educativas en América Latina.

La quinta cuestión a debatir fue sobre la metodología a emplear. Dada la diversidad de propuestas no podíamos aplicar un solo método, por lo que consideramos que cada investigador utilizaría los métodos que consideraba necesarios, desde entrevistas para un trabajo de campo hasta un análisis teórico de una línea de pensamiento definida para conocer su aplicación.

Finalmente, surgió una última cuestión que nos resultó importante. Ya que la labor multidisciplinaria podría reflejar un análisis fragmentario del tema central de investigación, nos pareció necesario establecer un diálogo entre los investigadores del cuerpo académico, al terminar nuestro proyecto, con la finalidad de vincular las investigaciones realizadas y de ese modo, determinar si nuestras contribuciones ayudarían a cumplir la meta propuesta, consolidando la conciencia latinoamericana e impactando en las sociedades de los países de elección. Esto sería parte del último paso de la investigación que se concretaría en las conclusiones del mismo.

A continuación, presentaremos tres de las cuatro propuestas de investigación planteadas en el cuerpo académico. Cada investigador irá señalando, a partir de su tema de elección, los retos que tuvo que afrontar para atender a las cuestiones antes señaladas. Como se mencionó anteriormente, el Dr. Morales se ocupará de las Universidades Experimentales, la Dra. Erdösová, de las Universidades Inter-culturales y la Dra. Naessens de la Educación Popular.

Por razones de espacio, en esta colaboración nos limitaremos a ilustrar al lector del modo en cómo pensamos abordar el estudio de los hechos sometidos al examen, proporcionando los elementos que le permitan comprender la multidisciplinaria a que recurrimos para analizar los hechos educativos a que haremos referencia con mayor detalle, en un texto más amplio.

1. El caso de las Universidades Experimentales en la educación superior venezolana.

En lo que va del siglo XXI existen 47 Universidades Experimentales repartidas por prácticamente toda la geografía venezolana. En esa cifra se incluyen 21 universidades politécnicas, de las que mencionaré solo algunas que llaman la atención por las materias que manejan, como la Universidad Bolivariana de Trabajadores *Jesús Rivero*; la Universidad Campesina de Venezuela *Argimiro Gabaldón*; la Universidad Deportiva del Sur; la Universidad Latinoamericana del Caribe; la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela; la Universidad Nacional Abierta; la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada, y la Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca.⁵

Varias de las Universidades Nacionales Experimentales poseen no solo una, sino varias sedes. La Universidad Libertador posee seis sedes y fue fundada en 1983.

⁵ Recuperado de <http://www.mppuct.gob.ve/ministerio/icu>

Destacan igualmente la Universidad Antonio José de Sucre, también con 6 sedes, y la Rafael María Baralt, con cinco, habiendo sido fundada en 1982. La más extendida es la Universidad Experimental de la Fuerza Armada con sedes en doce ciudades, y su fundación data de 1999.

El académico Carlos Santaella, del Instituto Politécnico Santiago Mariño en su texto intitulado “*Componente Docente, Módulo I, Universidades Nacionales Venezolanas*”, publicado en Ciudad Guayana en febrero de 2012, anota que:

*“...Por decreto del 6 de diciembre de 1958 se creó la Universidad de Oriente, bajo el concepto de Universidad Experimental que no gozaba de autonomía ni se ajustaba a la estructura académica tradicional; esto es, universidades con autonomía restringida y totalmente dependientes del gobierno a través del Ministerio de Educación...”*⁶

En 2016 solo existían cinco universidades nacionales con autonomía que fue reconocida en la actual Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Por su parte las Universidades Nacionales Experimentales poseen nuevas estructuras académicas y administrativas. Su autonomía opera de acuerdo con las condiciones requeridas por la experiencia educativa, y muy recientemente se fundó la Universidad Bolivariana de Venezuela.⁷

Existen antecedentes históricos de este género de universidades, pues ya desde el 27 de octubre de 1824 el Presidente de la Gran Colombia, General Francisco de Paula Santander decretó la creación del Colegio Nacional. Por su parte, José Antonio Páez creó el Colegio Nacional de Guyana en la ciudad de Angostura, con la finalidad de oficializar la educación del segundo nivel en la provincia del Orinoco. Sus actividades comenzaron en 1840 y carecía de rector. Su matrícula se limitaba a 30 estudiantes. Con el paso de algunos años, y por la carencia de recursos económicos para sostenerlas el Presidente Castro liquidó varias universidades del país, que no se reabrieron sino hasta finales del siglo XIX y a principios del siglo pasado (Arango, 1988).

Los estudios de creación de carreras y la organización de la Universidad del Sur se hicieron en Israel e inauguraron las carreras de pregrado en Ingeniería Forestal y varias carreras más de contenidos socio humanísticos. Rafael Caldera, en el curso de su primer gobierno, apoyó decididamente el desarrollo de la Universidad del Sur, pero al cambio de gobierno y por las condiciones políticas adversas, se truncó el desarrollo de esas instituciones. En 1982, el presidente Luis Herrera Campins decretó la creación de la Universidad Nacional Experimental de Guayana, concebida como

6 Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos91/universidades-nacionales-venezolanas2.html>

7 Recuperado de <http://www.noticias.universia.edu.ve/vida-universitaria/noticia/2004/07/tipos-universidades.html>

Centro de Educación Regional, fundada en tres conceptos: la Experimentalidad, la pública, lo cual ha derivado en una ampliación del sector privado...” (Rojas, n. d.) Democratización y la Regionalización (Rojas, n. d.).

No todas las Universidades Experimentales se desarrollan de manera exitosa. Existen algunas que gozan de prestigio académico y hasta poseen estaciones radiodifusoras. Otras se quejan de que carecen de infraestructura adecuada y tienen plantas docentes con poca preparación.

De acuerdo a Reinaldo Rojas: “...con la creación del sistema de universidades experimentales el subsistema universitario ya dividido entre universidades públicas y privadas va a sufrir una subdivisión más, entre universidades públicas autónomas y universidades experimentales, con autonomía restringida y totalmente dependientes del gobierno...Este incremento de las instituciones universitarias en Venezuela, especialmente en las dos últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, ha sido calificado por muchos observadores y analistas como un fenómeno de crecimiento cuantitativo que ha conspirado con los niveles de calidad que exige todo servicio educativo [hay] un desequilibrio real entre la demanda de educación superior y oferta

Como puede advertirse, el panorama universitario de Venezuela es significativamente complejo, en especial porque -al contrario de lo que ocurre con el sistema de las Universidades Nacionales Experimentales- las Universidades Públicas Autónomas, en su gran mayoría, y desde finales del siglo pasado, tienden a cuestionar la ideología del régimen *chavista*, el cual las trata de refugio de opositores y les recorta sus presupuestos, manteniendo a sus docentes con salarios bajos y pocas prestaciones.

En el siguiente listado se detallan las 16 Universidades Experimentales con mayor presencia en el ambiente social del país:

1. - Universidad Nacional Experimental *Simón Rodríguez*. Opera en Caracas con una sede y se fundó en 1974.
2. - U.N.E. Marítima del Caribe. Opera en Catia La Mar con una sede y se fundó en 2006.
3. - U.N.E. de Yaracuy. Posee una sede en San Felipe y se fundó en 1912.

4. - U.N.E Sur del Lago, *Jesús María Semprum*. Posee dos sedes; una en Santa Bárbara del Zulia y otra en Santa Cruz de Mora. Se fundó en 2009.
5. - U.N.E. Politécnica de la Fuerza Armada Nacional. Tiene sedes en 12 ciudades de Venezuela y se fundó en 1999.
6. U.N.E. de la Seguridad. Posee 3 sedes en tres lugares distintos y se fundó en 2009.
7. - U.N.E. *Libertador*. Posee 6 sedes. Se fundó en 1983.
8. - U.N.E. De Las Artes. Tiene una sede en Caracas. Se fundó en 2008.
9. - U.N.E. de Guyana; 2 sedes, Fundada en 1982.
10. - U.N.E. de los Llanos Centrales *Roberto Gallegos*. Tiene una sede. Se fundó en 1997.
11. - U.N.E. de los Llanos Occidentales *Ezequiel Zamora*. Tiene tres sedes. Se fundó en 1975.
12. - U.N.E. Venezolana de los Hidrocarburos, Posee una sede. Se fundó en 2009.
13. - U.N.E. del Táchira. Una sede. Se fundó en 1974.
14. - U.N.E. *Francisco de Miranda*. Posee 2 sedes. Se fundó en 1997.
15. - U.N.E. *Antonio José de Sucre*. Posee 6 sedes. Se fundó en 1979.
16. - U.N.E. *Rafael María Baralt*. Tiene 5 sedes. Se fundó en 1982.

Como se puede colegir, se trata de un universo de estudio bastante amplio y complejo, porque sus experiencias educativas son muy discontinuas. Sus matrículas son igualmente amplias y por ello en esta investigación sería pretencioso abarcarlo en su totalidad. Más bien procederé a realizar la selección de cuatro instituciones. Dos con calidad y buena trayectoria, y dos con dificultades tanto en su operación como en sus resultados educativos. Esto nos permitirá realizar un análisis detallado de la forma en cómo operan y un balance adecuado de sus experiencias y de sus trascendencias educativas.

Por la naturaleza de los fenómenos a estudiar, recurriré, en una primera instancia, al análisis de la documentación legal, administrativa y principios educativos con los que operan. En una segunda parte realizaré un trabajo de campo que permita observar en la realidad cómo funcionan esas instituciones, su importancia en el panorama universitario venezolano y la realización de entrevistas y sondeos de opinión entre estudiantes, académicos y administrativos que laboran en ellas.

2. El papel de la Universidad Intercultural en la transformación de los actores comunitarios: El caso del Estado de México.

Nuestra contribución al proyecto multidisciplinario del que versa el presente capítulo consiste en el diseño de un estudio de caso que permita entender la manera en que un modelo educativo concreto, enraizado en determinado contexto nacional y regional, fortalece la conciencia latinoamericana en el sentido amplio. Para este fin se propuso estudiar el aspecto étnico de la educación pública mexicana a nivel superior, específicamente la llamada Universidad Intercultural, la que representa un modelo educativo con una importante misión identitaria en el marco de México y trabaja con conceptos altamente relevantes dentro de la realidad multicultural latinoamericana, como es el fortalecimiento de las identidades étnicas (indígenas) o la revalorización de la diversidad etnolingüística de los países.

Este proyecto específico se titula “El papel de la Universidad Intercultural en la transformación de los actores comunitarios: el caso del Estado de México” y establece el objetivo de analizar y explicar cómo los profesionistas indígenas formados en el marco del modelo educativo de la Institución en la región mexiquense se posicionan en las estructuras socioculturales comunitarias para influir sobre sus lugares de origen. Con respecto a las demás propuestas humanísticas que conforman este capítulo, el presente proyecto tiene una orientación antropológica-sociológica, con lo cual surge la necesidad de encontrar un procedimiento metodológico que permita incluirlo orgánicamente dentro de un proyecto multidisciplinario más amplio. tir de lo general, avanzar hacia lo particular y cerrar el círculo regresando a lo general, una lógica asumida por todos los investigadores involucrados. Para cumplir con lo anterior desde nuestro tema concreto, se contemplaron las siguientes necesidades y retos:

Marco conceptual Ubicar el concepto clave de la problemática y a través de él, esbozar un estado de arte general a nivel de América Latina y establecer un escenario de referencia extenso. Para este fin se eligió la interculturalidad como el significado más propicio, ya que es utilizado por la mayoría de los sistemas educativos nacionales latinoamericanos para llamar la atención a la diversidad cultural de cada país y gestionarla en los ámbitos educativos.

Cabe señalar que, para lograr este objetivo, es indispensable tomar en cuenta que las políticas educativas de corte intercultural en Latinoamérica son muy heterogéneas y presentan, según sea el caso, significativas limitaciones tanto ideológicas como prácticas. Lo anterior enlaza el primer paso con el segundo.

Diagnóstico. Una vez finalizada la delimitación conceptual, es oportuno continuar con la elaboración de un diagnóstico de los sistemas educativos latinoamericanos precisamente en materia de la interculturalidad, para entender los posibles alcances y desafíos que enfrenta la aplicación de este concepto en los ámbitos educativos. Este diagnóstico comprende dos temas centrales: i) la inclusión de los actores étnicos en la educación superior, argumentada como un derecho inalienable, ii) la atención especializada a las necesidades educativas de los grupos étnicos que se traduce en estrategias diversas. Generalmente, ambos temas confluyen en la problemática de la modalidad educativa intercultural bilingüe, practicada en variadas facetas en la mayoría de los países de América Latina. En ésta se incluye también el subsistema de educación superior (Universidades Interculturales y/o Indígenas), donde la influencia del discurso intercultural es bastante reciente.

Concreción. Estas consideraciones amplias se aterrizan en el ámbito mexicano, un modelo educativo específico y una región particular. De acuerdo con esto se diseñó un método propio para el caso estudiado y una serie de técnicas apropiadas.

Reinserción en el marco general. Finalizado el proyecto, los hallazgos de la investigación se situarán dentro del panorama anteriormente descrito y contribuirán, junto con las conclusiones de los demás proyectos específicos realizados desde otras disciplinas, a la formulación de una sola conclusión amplia y abarcadora acerca de la naturaleza de los esfuerzos educativos generados al inicio del tercer milenio y su relevancia para una conciencia latinoamericana común.

De acuerdo con la lógica expuesta, a continuación, se presenta el texto correspondiente a los pasos uno, dos y tres, por el momento dejando de lado el paso cuatro, dado que el proyecto multidisciplinario aún se encuentra en proceso de elaboración.

El papel de la Universidad Intercultural mexicana

La problemática de la educación intercultural en América Latina es muy actual y especialmente su realización a nivel universitario representa un tema emergente y aún poco conocido. Llama la atención de los investigadores por su alta relevancia social, ya que se relaciona con algunas de las cuestiones más sensibles del mundo globalizado, tales como la exclusión colectiva, pobreza, derechos colectivos o la colonialidad del saber.⁸

En las últimas décadas ha emergido una serie de conceptos basados en el término “cultura” y una gama de prefijos con significado cuantitativo (multi, pluri, bi) o relacional (inter). Lo destacable es que las nociones de la biculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad no se han mantenido al margen de la esfera pública, sino que han sido incorporados en los discursos oficiales, llegaron a posicionarse en las constituciones de los diferentes países, dentro de los proyectos de los organismos multilaterales y, muy notablemente, en las prácticas educativas.

En lo que respecta al concepto de la interculturalidad, éste surgió en la década de los 70 tanto en Europa como en América Latina debido a los fuertes flujos de inmigrantes en la primera zona y a la educación indígena en la segunda [151] (Giesecke, 2003). En la región latinoamericana se empezó a comprender como la defensa de la diversidad cultural relacionada sobre todo con las culturas originarias, además se interpretó como una herramienta para instruir a los grupos étnicos en los principios culturales y lingüísticos de la sociedad mayoritaria; hay que reconocer que con esto se convirtió en una prolongación del antiguo enfoque integrador y asimilador de los estados nación (Lozano, 2005; Donoso et al., 2006). A pesar de su uso abundante en los discursos oficiales latinoamericanos, hoy la interculturalidad sigue arraigada principalmente en la esfera educativa y aun allí impera una considerable incompreensión acerca de su significado. La plasticidad o más bien vaguedad semántica de este concepto permite que sea usado de diferentes maneras dependiendo de las circunstancias, contextos e intereses concretos.

⁸ Este concepto, proveniente de la corriente teórica poscolonial, se refiere a la asimetría entre los diferentes tipos de conocimiento, productos de tradiciones epistémicas distintas. Considera que los mecanismos del conocimiento hegemónicos (occidentales) ligados a la modernidad han desterrado a los modos alternativos del saber de las fronteras de conocimiento [164] (Aprender en sabiduría, 2004) y reducido a los culturalmente “otros” en objetos de estudio. La solución teórica a este problema consiste en visibilizar los “otros” conocimientos sin la tradicional actitud rescatista y esencialista hacia la cultura (Castro Gómez-Grosfoguel, 2007).

En términos generales es posible entender la interculturalidad en dos sentidos: el descriptivo y el propositivo. En la aproximación descriptiva que lleva a definiciones bastante neutrales se menciona la existencia de culturas en contacto entendida como un hecho histórico, sin la pretensión de describir, explicar y evaluar la calidad de estas relaciones. En cambio, el enfoque propositivo entiende la interculturalidad como un proyecto ético que deja de interpretar las diferencias culturales como un problema social y busca soluciones a las relaciones asimétricas imperantes entre las culturas (Lozano, 2005; Giesecke, 2003; Aguado, 1991). Su aspecto propositivo consiste en conceptualizar sociedades “nuevas”, aunque la variedad de tales proyectos es significativa y desprende de una multitud de circunstancias (históricas, interétnicas, socio-culturales, políticas, económicas, etc.) que definen cada región. También es de suma importancia considerar qué tipo de actores formulan cada propuesta. En Latinoamérica podemos distinguir básicamente dos tipos de iniciativas: las oficiales y las étnicas. En el primer caso es frecuente que la noción del concepto de la interculturalidad tenga trasfondo político y sea dictada desde los núcleos de poder, convirtiendo a los actores étnicos en los receptores y atendidos pasivos de las políticas educativas oficiales. En el segundo caso, la interculturalidad se interpreta y define desde la posición y experiencia de los ex colonizados, los que en el contexto latinoamericano son sobre todo los pueblos originarios y afrodescendientes, quienes aprovechan el concepto “desde abajo” en el proceso de descolonización. De esta manera, los sectores sociales tradicionalmente excluidos de la toma de decisiones pretenden lograr su coparticipación en la gestión del Estado (Antequera, 2010; Mignolo, 2007).

En suma, dentro de las negociaciones marcadas por las relaciones de poder entre los usuarios discursivos de la interculturalidad, el concepto se inventa, reinventa y resignifica. Para contribuir a una mayor comprensión de las tendencias educativas recientes en Latinoamérica, consideramos imprescindible mantener la mente abierta a todas las posibles conceptualizaciones y explicar el caso de la Universidad Intercultural mexicana en este marco.

Así estamos llegando a la necesidad de diagnosticar la situación de la educación latinoamericana en lo que respecta a la interculturalidad. Hagamos hincapié en que, al inicio del siglo XXI, en América Latina había entre 40 y 50 millones de personas adscritas como indígenas, hablantes de entre 400 y 500 idiomas⁹, y de los 21 países que conforman la región, 17 manejaban algún programa de la llamada educación intercultural bilingüe (EIB): Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Surinam y Venezuela (López-Küper, 2000).

La EIB latinoamericana no es una realidad educativa monolítica, al contrario, representa un conjunto de programas mutuamente independientes, algunos gestionados por los gobiernos, otros por organizaciones no gubernamentales o indígenas, entre los gestores obviamente varía la sensibilidad hacia los pueblos indígenas y sus necesidades. En algunos países, la EIB corresponde a subsistemas educativos enteros o paralelos (México, Ecuador), en otros se trata de programas compensatorios con cobertura o nacional, o regional.

El establecimiento de los programas educativos oficiales con enfoque étnico data del inicio del siglo XX, siendo México el país latinoamericano pionero en esta materia. Alrededor de la década de los 30, estas modalidades educativas tenían el carácter de transición, es decir, se entendían como el puente para la integración de los grupos indígenas en la nación mestiza, utilizando de esta forma la herramienta principal la castellanización y el abandono de las lenguas indígenas. En la siguiente etapa que inició en los años 70 cambió la orientación y se empezó a reconocer el derecho a la cultura propia. La lengua dejó de considerarse el único componente cultural en la educación indígena y estableció la necesidad de incorporar los aspectos culturales originarios en los contenidos curriculares. Antes del inicio del tercer milenio, una gran parte de los países de América Latina introdujo alguna modalidad educativa así orientada, en algunos casos bajo la denominación de educación bilingüe bicultural, como sucedió en México. Finalmente, la etapa actual se caracteriza por el uso del concepto intercultural. Un antecedente importante para este nuevo cambio de orientación fue sobre todo la década de los 90 cuando hubo apoyo considerable desde la escena internacional (ONU, UNESCO) que motivó la firma de importantes acuerdos en materia de derechos humanos y se notó la creciente organización y emancipación entre los pueblos originarios en América Latina.

9 En números absolutos, la mayor presencia indígena se observa en México, y en números relativos a la sociedad no indígena, en Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia.

Sin embargo, el concepto intercultural sigue siendo objeto de debate y no cuenta con una definición consensual, lo cual se plasma en las siguientes dificultades teóricas que enfrentan los programas de EIB actuales.

Primero, podemos observar que algunas políticas EIB prescinden de la dimensión de poder y definen la interculturalidad como un simple “diálogo respetuoso” entre culturas, considerado suficiente para asegurar la paz social. Se supone que, una vez superada la incomunicación, los conflictos étnicos se eliminarán, en este sentido, el concepto tiene muchos componentes románticos [159] (González, cit. en Celote, 2013). Los programas educativos basados en estas nociones suponen que la vía hacia la interculturalidad consiste en una educación intercultural transversal para todos los ciudadanos [44, 46] (Antequera, 2010), la que debe canalizar las relaciones en la sociedad hacia un mayor entendimiento, respeto y equidad.

Segundo, las modalidades EIB suelen restringir la interculturalidad al ámbito de lo subjetivo, considerando como solución para las desigualdades sociales una serie de giros valorativos y actitudinales individuales (revalorización de la condición étnica propia, fortalecimiento de identidades étnicas, elevación de autoestima). Esta concepción ignora que la concientización de sujetos discriminados no remedia su estatus social bajo en el contexto de la sociedad mayoritaria [220] (Matamoros, 2009).

Tercero, en los discursos oficiales a menudo figura una preocupación “ecologista” por las culturas amenazadas por la globalización, las cuales hay que proteger y conservar. Esto se traduce en estrategias paternalistas y asistencialistas hacia los grupos atendidos, quienes no son considerados aptos para decidir sus propios asuntos.

Además de las cuestiones conceptuales expuestas, la EIB en Latinoamérica enfrenta una serie de problemas prácticos (Us Soc-Rosales, 2014; López-Küper, 2000):

- cobertura limitada, ya que los programas suelen limitarse a los primeros tres grados de primaria, sin que haya continuidad en los siguientes niveles;
- inadecuada formación docente en materia de la interculturalidad y enseñanza de lenguas originarias;

- recursos escasos y dificultades con la ejecución de los recursos asignados;
- limitada capacidad de respuesta técnica y política de las instituciones responsables en las Secretarías de Educación respectivas;
- involucramiento mínimo de la población no indígena y de las demás minorías étnicas;
- baja aceptación de la EIB entre los padres de familia;
- racismo y discriminación en las instituciones y la sociedad general;
- reducida participación de organizaciones propiamente indígenas.

En cuanto a los logros, podemos mencionar:

- mejor desarrollo de las habilidades de aprendizaje en niños indígenas sujetos de EIB con mayor éxito en el idioma español como segunda lengua;
- aumento de los años de la asistencia escolar y disminución de la deserción;
- incremento del número de niñas y mujeres que asisten a la escuela;
- empoderamiento del movimiento indígena;
- aumento de la autoestima y la identidad indígena.

Como se había mencionado, en los años 90, el derecho al acceso a la educación y la igualdad de oportunidades se convirtieron en referentes importantes y gracias a esto se intensificó también el interés por la etnicidad de los alumnos universitarios. Con la pretensión de elevar las cifras de los alumnos indígenas en las universidades latinoamericanas, se formuló una serie de estrategias compensatorias denominadas conjuntamente la “acción afirmativa”, en las cuales confluyeron diferentes programas compensatorios, de inclusión y de nivelación académica, a veces con rasgos de discriminación positiva [12] (Mato, 2009). El alumnado indígena se empezó a registrar y cuantificar con el argumento de que si las oportunidades de acceso fueran equitativas, dependiendo de la composición étnica de cada país, cierto porcentaje de los alumnos tendrían que ser indígenas. Según esta lógica, en el caso mexicano, aproximadamente el 10% de los alumnos universitarios entre 19 y 23 años deberían ser de origen indígena, no obstante ello, en 2006 sólo se trataba del 4.2% [33] (Gallart-Henríquez, 2006).

Destaquemos que la misma problemática concierne también las políticas educativas interculturales a nivel superior. La Universidad Intercultural en México retoma esta argumentación para justificar su relevancia social y, en añadidura, aboga por la pertinencia cultural de la enseñanza en contextos étnicos. De esta forma acercarnos a nuestro objeto de estudio, conviene explicar primero en qué consiste la llamada Universidad Intercultural y/o Indígena en Latinoamérica y también específicamente en México.

Antes que nada, resaltemos que este tipo de universidades distan de ser un fenómeno educativo homogéneo. En realidad se trata de una serie de modelos educativos que han ido emergiendo en América Latina aproximadamente desde la década de los años 90 y que en su totalidad, de alguna manera, se posicionan contra las políticas educativas que intentan simplemente incluir a los jóvenes procedentes de los grupos étnicos en las estructuras universitarias existentes.

En síntesis, estos modelos educativos se caracterizan por lo siguiente:

1. Ofrecen algún tipo de educación superior, cuya concepción puede variar de manera significativa y desarrollarse en diferentes modalidades (formal, más bien informal, itinerante...)
2. Manejan algún concepto de la interculturalidad, el que presenta una enorme variación semántica y está sometido a una gama de manejos discursivos que dependen de los objetivos buscados.
3. En su seno generalmente se forman tanto los miembros de las sociedades mayoritarias como los de los grupos étnicos tradicionalmente vistos como marginados por estas sociedades. Sin embargo, la población meta suele ser claramente la étnica.
4. Mantienen diferentes tipos de relación con las instancias oficiales de los países en que se sitúan. Pueden tener diferentes gestores (gobiernos, ONGs, comunidades o movimientos indígenas, etc.) y contar con diversos tipos de financiamiento, lo cual preestablece qué tipo de relación epistémica sostendrá cada modelo educativo con la ideología pedagógica dominante y globalizada.
 - i) En el caso de que los gestores sean actores étnicos, las Universidades Interculturales surgen en la periferia de las sociedades latinoamericanas mayoritarias e incluyen en sus proyectos el replanteamiento de las relaciones sociales existentes, a menudo con base en las reivindicaciones étnicas por el derecho a la autonomía y la autodeterminación, incluyendo la educación.
 - ii) En cambio, las Universidades Interculturales impulsadas por los gobiernos de los países son entendidas como una acción afirmativa que debe compensar la centenaria inequidad en el acceso de los indígenas a la educación superior que frena su integración a la nación. Operan con el concepto de la “pertinencia educativa” que equivale a la simple adecuación curricular a las realidades culturales de los pueblos que estas Universidades atienden.

10. Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM, Sinaloa), Universidad Intercultural del estado de Puebla (UIEP), Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), Universidad Intercultural del estado de Guerrero (UIEG), Universidad Intercultural del estado de Hidalgo (UICEH), Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP), Universidad Intercultural de Nayarit (UIEN). La lista actualizada se encuentra en <http://www.ses.sep.gob.mx/interculturales.html>.

El modelo educativo de la Universidad Intercultural mexicana se enmarca precisamente en esta categoría. Dentro del Plan Nacional de Educación (PNE) elaborado por la administración de Vicente Fox (2000-2006) se delineó la fundación de diez Universidades Interculturales y hasta la fecha han sido abiertas incluso doce¹⁰; México es el país que cuenta con más Universidades Interculturales de toda América Latina. Todas pertenecen a un subsistema específico de la educación superior del sistema educativo nacional que es gestionado por la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), organismo de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La mayoría de ellas fue fundada desde las instancias federales y todas reciben financiamiento combinado federal y estatal.

En cuanto a su concepción a la que se puede acceder a través de la teoría educativa presentada en Casillas y Santini (2006), la Universidad Intercultural de la SEP ofrece a los jóvenes tanto indígenas como no indígenas una formación basada en la estructura pedagógica convencional (aulas, profesores, exámenes de conocimiento, excelencia educativa, competencias) y por el momento no considera la posibilidad de inspirarse en otras tradiciones pedagógicas, como es la educación tradicional comunitaria indígena. De tal modo que, con la excepción de un diagnóstico inicial previo al establecimiento del modelo educativo, los grupos étnicos no participan activamente ni en el diseño de esta modalidad educativa, ni en la gestión práctica de las Universidades Interculturales respectivas. Esto, a nuestro juicio, perjudica la calidad del diálogo intercultural entre el Estado y los pueblos originarios, el que se realiza desde las posiciones de poder y prioriza la concepción moderna occidental basada en el individualismo, progreso y la noción econocéntrica del bienestar. La razón de ser de la Universidad Intercultural es el desarrollo (sobre todo económico) de las localidades étnicas marginadas, relegando al segundo plano la necesidad de una interculturalidad multilateral que atraviese la sociedad entera. La definición de la interculturalidad usada por el modelo educativo refleja esta tendencia, ya que contiene una perspectiva idealizada de armonía social basada en el diálogo y cooperación entre las culturas que conforman México.

Para cumplir con el objetivo de este proyecto y explicar cómo las Universidades Interculturales en México transforman a los jóvenes indígenas para convertirlos en agentes comunitarios nuevos, hay que basarse en las consideraciones recién expuestas. Para tal análisis, es particularmente útil el concepto de la colonialidad del saber, mencionado anteriormente, que surge en el marco de la teoría crítica poscolonial.

Impactar sobre la sociedad local es el macroobjetivo del modelo educativo, el que pone al centro el vínculo con la sociedad, “pero no de la sociedad en abstracto, sino de la sociedad directa” [327] (Bastida-Albino, 2011). La Universidad Intercultural dispone del mecanismo llamado Vinculación con la Comunidad cuya finalidad es que el alumno se convierta en actor activo de su propia realidad a través del trabajo de campo en los ámbitos comunitarios. Este método en buena medida representa la manera de involucrar al alumnado con la problemática de sus lugares de procedencia y orientarlos para el futuro. La teoría educativa establece que el profesionista formado por la Universidad Intercultural debe tener el compromiso con la región (en el caso ideal regresa a trabajar a su comunidad de origen) y participar activamente en su transformación positiva.

La visión institucional y también individual de lo que debe implicar tal transformación es la manera clave para entender el papel social de este nuevo tipo de profesionista y actor comunitario.

Existen varios estudios que permiten asomarse a la problemática del impacto social generado por las Universidades Interculturales en los ámbitos comunitarios. Por ejemplo, González Ortiz (2011) describe la experiencia intercultural llamada “Espacios que unen, faenas que construyen” realizada durante el periodo inicial de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) y Bastida y Albino (2011) exponen tres casos de cooperación exitosa entre las comunidades locales, la UIEM y otras dos instituciones. Entre las posturas críticas, pertenece el estudio de Araujo (2013) quien analiza la relación entre un plantel nuevo de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y la comunidad local atendida. En síntesis, podemos decir que aún escasean estudios que tomen en cuenta prioritariamente las voces de los receptores del modelo educativo y su experiencia con la labor social de la Universidad Intercultural en la región propia. Esta necesidad se plasma en una propuesta metodológica que se detalla a continuación.

La UIEM en la que se propone realizar la presente investigación es la primera Universidad Intercultural fundada en México (en 2004). De acuerdo con el objetivo establecido, ha sido seleccionada porque cuenta con una trayectoria lo suficientemente larga para suponer que, tras más de una década, ha producido un grupo significativo de egresados y su labor ha dejado huellas en la región de impacto.

En el marco de las experiencias reunidas durante las investigaciones anteriores (Erdösová 2012; 2013; 2015) y en sintonía con la propuesta metodológica de Kaltmeier (2012), consideramos que para entender el papel social de los procesos formativos dirigidos desde la UIEM a los jóvenes del noroeste del Estado de México (entendidos como profesionistas con características nuevas y alternativas y como tales, actores comunitarios diferentes), es necesario contar con el análisis de la constelación de todos los actores involucrados. Kaltmeier (2012) define la constelación como un tipo de análisis que no parte de las culturas predefinidas, tales como el personaje del investigador y sus contrapartes en el campo, sino de todos los actores que influyen en el objeto de estudio, recalcando el valor de los testimonios para la tarea de la descolonización del conocimiento donde hace falta un diálogo entre todas las visiones presentes [43].

De acuerdo con lo anterior, la constelación de la Universidad Intercultural mexicana abarca a los siguientes actores:

1. Gestores del modelo educativo y el discurso oficial emitido desde las instancias oficiales, plasmado en el manual de Casillas y Santini (2006). Este aspecto fue estudiado anteriormente por Erdösová (2013; 2015).
2. Actores institucionales (directivos, personal académico y administrativo) que tienden a reproducir el discurso oficial, aunque en una faceta más aplicada que se nutre de las experiencias reales y concretas, propias de cada Universidad Intercultural.
3. Alumnos de las Universidades Interculturales como personas en proceso de formación que son los receptores del discurso oficial, aunque éste despierta reacciones variadas en ellos. Los puntos 2 y 3, es decir, la situación teórico-práctica interna de las Universidades Interculturales, se analizó anteriormente en Erdösová (2012).
4. Egresados de las Universidades Interculturales en su posición de profesionistas alternativos que deben coordinar la formación universitaria recibida con las exigencias del mundo externo a las *almae matres* (Erdösová, en prensa).
5. Actores comunitarios como la población atendida por el modelo educativo. En esta categoría es necesario incluir también a los alumnos y egresados interculturales que regresan a sus comunidades de origen para trabajar desde y para ellas.

En el presente proyecto se pretende analizar precisamente el quinto y último componente de la constelación surgida alrededor de la UIEM, ya que las percepciones de los diferentes actores comunitarios permiten entender el producto verdadero del modelo educativo: qué personas ingresan en la Universidad Intercultural, con qué cualidades regresan a sus comunidades, qué cambios pretenden impulsar (o han impulsado) en sus lugares de origen y cómo todo lo anterior está visto por la sociedad local.

La estrategia metodológica parte de los testimonios de los actores en una comunidad seleccionada, la que debe cumplir con dos condiciones: i) pertenecer a la región de impacto de la UIEM y contar con un número elevado de jóvenes que actualmente estudian en esta Universidad, ii) tener una proporción relevante de los hablantes de alguna lengua indígena oriunda de la región para asegurar que existe continuidad cultural originaria.

La metodología para reunir los testimonios personales será de tipo cualitativo y comprenderá la técnica de la entrevista en las siguientes modalidades:

- entrevista a profundidad con los alumnos de la UIEM oriundos de la comunidad seleccionada,
- entrevista colectiva con los familiares de estos alumnos,
- entrevista semiestructurada con las autoridades comunitarias,
- (opcional, dependerá de la viabilidad de dicha encuesta: entrevista estructurada oral con los miembros de la comunidad: 50% hombres, 50% mujeres, 3 grupos de edad: adolescentes, adultos, adultos mayores).

El número de los entrevistados se adaptará a las condiciones encontradas durante el trabajo de campo.

En el marco de los planteamientos y antecedentes expuestos, se establece la hipótesis de que la Universidad Intercultural en el Estado de México probablemente haga egresar a profesionistas prestigiados en sus comunidades de origen en su calidad de “agentes de cambio”.

3. Paulo Freire: proyecciones de su pensamiento en la educación popular. Casos EZLN y Movimiento “Fe y Alegría”

Como parte integrante de un cuerpo académico y ante el interés por llevar adelante un proyecto de investigación multidisciplinario surgió en mí la necesidad de precisar cuál era el tema que más me interesaba trabajar.

La filosofía fue siempre lo que más me interesó y dentro de ella todo lo relacionado con el pensamiento y la filosofía latinoamericana. Esto, incluso, me llevó a realizar los estudios de posgrado dentro del ámbito de América Latina y a partir de una problemática filosófica. Pero, la cuestión fue delimitar un problema en específico dentro de este espacio tan amplio y complejo. Pensando me di cuenta de que existían diversos problemas que giraban en torno a la educación, tales como: la identidad latinoamericana, la liberación de las ataduras coloniales, la noción de región política, económica y social a partir de sus necesidades e intereses comunes, entre otros. La educación, con todo lo que ella implica, se volvió en el centro de mi preocupación buscando sus posibles implicaciones filosóficas y sus alcances y límites en América Latina, en la actualidad.

Me puse a indagar en el pensamiento de diversos pensadores latinoamericanos contemporáneos rastreando en ellos una posible relación entre filosofía y educación hasta llegar a conocer a Paulo Freire, quién no sólo planteó dicha relación sino también la plasmó en su método de alfabetización logrando una progresiva transformación social de la realidad brasileña en particular y de la latinoamericana en general.

Para mí fue un importante descubrimiento pues conciliaba ámbitos del saber que, desde mucho tiempo atrás, estaban presentes en la vida de los latinoamericanos, pero no había logrado obtener la repercusión suficiente para revertir situaciones de pobreza y de poder injustificados.

Mi primer objetivo fue analizar su pensamiento con el fin de demostrar que en él existe un fondo filosófico que subyace en su propuesta educativa. Tomando como punto de partida la lectura de algunas obras de Freire, en especial, las primeras, fui estudiando sus ideas filosóficas y noté que algunos de los conceptos clave más significativos eran el de “pensamiento crítico”, “concienciación”, “educación” y “transformación”.

El paso siguiente fue difícil ya que consistió en definir y comprender, a partir de Freire, estos conceptos, los cuales, estaban estrechamente entrelazados, a tal punto que uno remitía al otro. Para Freire, educar es enseñar a pensar críticamente, lo cual significa pensar sobre el propio pensamiento con el fin de mejorarlo, volverlo más claro, más exacto o acertado. El crítico es el que analiza poniendo en tela de juicio lo que se dice o lo que se hace, fundamentando sus opiniones y dando alternativas. Son personas capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. desarticular esos modelos y proponer una educación dialógica y creadora que supere la domesticación y enseñe a pensar libremente. “

Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad. De manera que podemos advertir, Freire plantea la crítica como una toma de conciencia, como un momento en el que el hombre se “hace consciente” de lo que está pasando en su entorno, un momento en el que piensa y reflexiona sobre sí mismo y su contexto.

Para Paulo Freire la verdadera educación es praxis o sea es una conjunción de reflexión y de acción sobre el mundo para lograr su transformación. Esta se fundamenta en la convicción de Freire de que el hombre ha sido creado para comunicarse con los otros hombres. Esto apuntala su idea de una educación dialógica, liberadora, que busque extraer lo mejor del hombre a través de una praxis creadora donde la imaginación logre su mayor despliegue. Para Freire, la educación es un acto de amor y de coraje, donde se indaga sobre la transformación de la realidad por solidaridad, por amor a los otros.

La educación implica una tarea de concienciación que se lleva a cabo a través de la alfabetización. Tradicionalmente, los métodos de alfabetización eran un tipo de instrumento que buscaban domesticar a la persona, alienarla, partiendo, por supuesto, de políticas educativas de su tiempo. La propuesta de Freire busca La alfabetización, y por ende toda la tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad” [14] (Freire, 1992), por ello alfabetizar es sinónimo de concienciar, afirmará Freire. Hay que pensar que este proceso de concienciación requiere de un despertar de la misma, lo cual significa que a través de la enseñanza de la lectura y de la escritura se le abre al individuo la posibilidad de comprender críticamente su realidad nacional y llegar a comprenderse a sí mismo como sujeto histórico.

Como se puede observar a partir de esta breve síntesis realizada sobre algunos planteamientos de Freire, todo remite a su método de alfabetización. Este, fue aplicado en Brasil y en diferentes países de América Latina a través de lo que se dio en llamar la Educación Popular.

En este momento de nuestra investigación, nos pareció importante definir lo que se entiende por educación popular, dada la repercusión que tuvo a lo largo y ancho de América Latina: es una concepción pedagógica que basa el proceso de aprendizaje del individuo en la práctica, a partir de sus experiencias y del contexto social en el que se encuentra; el individuo razona y aprende del medio que lo rodea, al tiempo que actúa sobre él modificándolo.

Es una labor educativa que promueve el sentido crítico de sus participantes, a quienes se brindan herramientas intelectuales para actuar y cambiar la sociedad. Esta concepción aparece hacia los años 60, en Brasil, a partir del surgimiento de un movimiento político, cultural y pedagógico (Movimiento de Cultura Popular-Recife¹¹) que intenta revertir las altas tasas de desempleo, hambre y analfabetismo y al cual Paulo Freire pertenece, siendo una de las personalidades más relevantes. Hay que señalar que en su obra Freire no utiliza explícitamente el concepto de Educación Popular, más bien se refiere a educación liberadora, educación para la libertad, educación para la democracia, educación dialógica, entre otras expresiones, pero a través de ellas sí plantea una educación popular transformadora.

Se pueden identificar un conjunto de rasgos e ideas fuerza que identifican a la Educación Popular: “1-Lectura y crítica e indignada del orden social y cuestionamiento del papel reproductor del sistema educativo hegemónico. 2- Intencionalidad emancipadora ético-política hacia la construcción de sociedades que superen las injusticias, dominaciones, exclusiones e inequidades.

3- Contribución a la constitución de los sectores populares como sujetos de transformación a partir del fortalecimiento de sus procesos de organización y luchas. 4- Como acción pedagógica, busca incidir en el ámbito subjetivo (conciencia, cultura, creencias, marcos interpretativos, emocionalidad, voluntad y corporeidad). 5- Creación y práctica de metodologías de trabajo dialógicas y participativas, como la construcción colectiva de conocimientos o el diálogo de saberes” (Torres, 2013).

Existen antecedentes pedagógicos y políticos muy importantes sobre esta corriente de la Educación Popular, uno de los cuales hace referencia a un personaje venezolano muy influyente como lo fue Simón Rodríguez, uno de los padres de la Educación Popular. Sus ideas educativas se sistematizan a principios del siglo XIX, partiendo de la necesidad de una educación transformadora, cuyos lineamientos sean acordes con una sociedad distinta a la opresora colonial. Plantea la urgencia de recuperar el proyecto de vida, cultura y trabajo de la población originaria que había sido diezmado por la lógica colonial sustentada en la estratificación social y en la idea de raza, explotando a los habitantes originarios, que fueron considerados como subordinados. Para Rodríguez, el sujeto de la Educación Popular era justamente el sector oprimido y subordinado y el papel del educador popular era ayudar al logro de sus aspiraciones libertarias, enseñándoles a vivir y a participar en el gobierno y en la sociedad.

11 “Era constituido por estudiantes universitarios, artistas e intelectuales y tenía como objetivo realizar una acción comunitaria de educación popular, a partir de una pluralidad de perspectivas, con énfasis en la cultura popular, además de formar una conciencia política y social en los trabajadores, disponiéndolos para una efectiva participación en la vida política del país” (Gaspar, n. d.).

“La Educación Popular, vista desde la perspectiva rodrigueana (imbricada con un proyecto político, económico y social de sociedad), insta a la lucha por la superación de toda forma de explotación económica e inhumana, en el entendido de que la Educación Popular no significa caridad o piedad para el pueblo. Rodríguez insistía en que la educación tenía que ser general, abarcar a todos sin condiciones y de este modo superar el carácter aristocrático y elitescos. Debía ser una educación popular y eminentemente social, general y pública” [57] (Salazar, 2012). Hacia principios del siglo XX, surgen discursos pedagógicos vinculados a movimientos sociales reformadores o revolucionarios que plantean la estrecha relación existente entre los cambios y transformaciones radicales en la economía y en la sociedad con la concreción de las reformas educativas. Un ejemplo de ello es el peruano, José Carlos Mariátegui, quien en consonancia con el pensamiento de Simón Rodríguez, propuso un proyecto liberador de los pueblos originarios, rompiendo con la lógica de la dominación y del privilegio de castas que encerraba un concepto aristocrático de educación. Concilia la lucha de clases con la voluntad nacional popular, a través del conocimiento de la cultura de los sectores populares, estrechando los vínculos entre la economía, la política y la educación.

De este modo realiza una síntesis entre las corrientes anteriores y las raíces indias del proletariado peruano.

A lo largo de los años 40 y 50 diversos gobiernos nacionalistas populares intentan aplicar pedagogías nacionales a través de reformas educativas que buscan generar una mano de obra mejor formada, aunque no hay voluntad de transformar radicalmente las estructuras sociales ni dejar que los sectores populares sean protagonistas de dichos cambios.

Hacia los años 60, cobra vigencia el pensamiento filosófico-pedagógico del educador y pensador brasileño Paulo Freire, quien diseña una pedagogía de la liberación o también llamada una educación liberadora.

En los inicios de los años noventa la educación popular entró en crisis, dado que se le criticaba su escasa base pedagógica crítica reflejada en sus métodos y técnicas. Posteriormente, se volvió a revalorizar y actualmente y desde hace unos veinte años está en boga nuevamente y se la entiende como un conjunto de prácticas educativas que se realizan por y con los sectores populares, enmarcada dentro de una perspectiva política de cambio social.

Es aquí donde encontré el vínculo con el tema en común propuesto para el proyecto de investigación multidisciplinar, porque implica un proceso educativo que se aplicó en diversos países latinoamericanos y con disímiles resultados.

Una vez establecida esta cuestión que nos permitió vincularnos con el tema central, tuvimos que reflexionar y pensar en la forma como se aplicó el método alfabetizador a través de la educación popular, en sus resultados y proyecciones, buscando determinar si fue capaz de liberar al hombre de su yugo opresor y brindarle nuevas oportunidades de vivir con dignidad y así poder construir otra nación más justa, democrática y liberal.

Revisando las múltiples aplicaciones de este proceso educativo, nos interesó estudiar su influencia en dos instancias actuales: las escuelas zapatistas del EZLN y el movimiento “Fe y alegría”.

Sostenemos y queremos fundamentar que en la propuesta educativa de las escuelas del EZLN se ha tenido en cuenta el contenido filosófico del pensamiento de Freire, expresado a través de un proceso concientizador que permite que los hombres y mujeres de las diferentes comunidades indígenas aprendan a valorarse a sí mismos como seres humanos que son, recuperando su cultura, sus costumbres, su forma de ver y vivir la vida. Queremos mostrar que el pensamiento freiriano y el EZLN tienen lazos que los vinculan y que se reflejan en los lineamientos que están presentes en las escuelas zapatistas.

Por otro lado, nos interesa analizar no sólo en qué consiste el movimiento “Fe y alegría” sino también, las bases en las que se sostiene su propuesta de educación popular. Se autodenomina “movimiento de educación popular integral y promoción social” y está dirigido a la población empobrecida y excluida, con el afán de contribuir a la transformación de las sociedades. Nuestro interés se centra en determinar el alcance de la influencia del pensamiento filosófico de Freire en la propuesta educativa de este movimiento, que se caracteriza por adoptar una pedagogía evangelizadora y liberadora.

En ambos casos, ¿se puede hablar de una educación para la liberación? ¿De qué? ¿Por qué?

Hasta aquí hemos explicado rápidamente algunas características más sobresalientes del pensamiento filosófico-educativo de Paulo Freire y su relación con la Educación Popular.

Creemos necesario mostrar cómo llegamos a considerar su método alfabetizador como un proceso educativo que surge a partir de una realidad latinoamericana (Brasil) y que busca dar una solución a los problemas sociales, políticos y económicos que enfrenta el hombre (indígena, campesino, oprimido, obrero, etc.) de menores recursos. También, es importante ver si se puede aplicar en otras realidades y/o sociedades de América Latina, ya que existen muchos condicionantes ideológicos y partidistas, además de numerosas limitaciones espaciales y culturales.

Si damos una rápida mirada a la situación actual de América Latina en relación con la educación, vemos que existen varios problemas que deben ser atendidos por ella: alfabetización, recuperación de la identidad nacional, regional, ruptura de la lógica de dominación y privilegio de las castas, reconocimiento de las culturas populares y de los pueblos originarios, sólo para mencionar algunos. La pregunta es si la propuesta freirana puede ser considerada como una posible solución a algunos de estos problemas educativos.

La razón que nos mueve a trabajar este tema se basa en dos motivos: por un lado, poner de manifiesto que existe un pensamiento filosófico que sustenta el programa alfabetizador freiriano. Freire no solo pretende enseñar a leer y escribir, sino también quiere lograr que los oprimidos tomen conciencia de su situación de opresión y busquen el modo de modificarla y mejorar su vivir en el mundo. Por otro lado, es nuestro interés, analizar las proyecciones concretas actuales de dicho pensamiento a través de la Educación Popular que se da, en este caso, en las escuelas zapatistas y en las instituciones pertenecientes al movimiento “Fe y alegría”. Estos dos espacios son radicalmente distintos y surgen de ideologías diferentes. Existen en la actualidad y ambos sostienen que la educación que imparten se basa en los lineamientos de la Educación Popular.

Queremos investigar si ambas instituciones tienen en cuenta el proceso concientizador y el proceso alfabetizador o sólo uno de ellos y así poder determinar el grado de influencia que tienen en su entorno político, cultural y social, los alcances de su aplicación y los resultados positivos o negativos obtenidos.

Además, queremos determinar si la aplicación de este proceso educativo representa un aporte positivo para el desarrollo y crecimiento de la sociedad en la que se encuentra y si, a su vez, incide en el bien-vivir de la misma. Como lo señalamos anteriormente, uno de los grandes problemas de América Latina tiene que ver con la identidad latinoamericana, con la consolidación de una mayor conciencia latinoamericana por lo que nos interesa ver de qué manera este proceso educativo fortalece la dignidad del hombre latinoamericano y de las comunidades en las que se encuentra y, si es posible que se convierta en un referente válido para ser aplicado en otros países, con el fin de lograr su crecimiento integral.

En el fondo, nos interesa establecer la vigencia de dicho proceso educativo. En lo que respecta a la metodología, se utilizará básicamente un método hermenéutico, en el cual, a partir de la lectura e interpretación de los textos, se extraerá, en un primer momento, la postura filosófica de Freire, para luego analizar los fundamentos de la educación zapatista y del movimiento “Fe y alegría” con el fin de comprobar si se aplicó o no el pensamiento freiriano concientizador. A partir de lo esbozado, nos abocaremos a llevar adelante las investigaciones propuestas con el fin de concretar el objetivo general, por lo que no nos es posible adelantar conclusiones al respecto.

Referencias

- Aguado Odina, M. T. (1991). “La educación intercultural concepto, paradigmas, realizaciones”. En M. Jiménez Fernández (Coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Madrid: Dykinson.
- Almeyra, G. & Thibaut, E. (2006). *Zapatistas. Un nuevo mundo en construcción*. Buenos Aires: Editorial Maipue.
- Antequera Durán, N. (2010). *Multiculturalismo e interculturalidad. Políticas y prácticas de la educación indígena*. Toluca: UAEMex.
- Aprender en sabiduría y el Buen Vivir* (2004). Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi
- Arango, D. (1988). *Historia de la Universidad Colombiana*. T.I. Historiografía y Fuentes. Tuja: Ediciones de la U.P.T.C.
- Araujo Echevarría, H. J. (2013). Universidad Intercultural y comunidad anfitriona. *Vínculos, relaciones y perspectivas en torno a la Universidad Veracruzana Intercultural sede Huasteca* (Tesis de maestría). Universidad Veracruzana.
- Araújo Freire, A. M. (Coord.). (2004). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Bastida Muñoz, M. C. & Albino Garduño, R. (2011). *Participación académica en la vinculación con la comunidad: el caso de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable de la UIEM*. En G. Bocco, P. Urquijo & A. Vieyra (Coords.), *Geografía y ambiente en América Latina* (pp. 325-333). México: UNAM.
- Casillas Muñoz, M. & Santini Villar, L. (2006). *Universidad intercultural: un modelo educativo*. México: SEP.

- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). *Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico*. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Celote Preciado, A. (2013). *El nacimiento de la primera universidad intercultural de México*. Cuando el sueño se hizo palabra. México: CGEIB.
- De Abreu Dallari, D. (2001). *Pedagogía de la liberación*. En M. Gadotti & C. A. Torres (Coords.), Paulo Freire, una bibliografía. México: Siglo XXI Editores.
- Donoso Romo, A., Contreras Mühlenbrock, R., Cubillos Puelma, L. & Aravena Aragón, L. (2006). *Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile*. Estudios Pedagógicos, 32 (1), 21-31.
- Erdösová, Z. (en prensa). Implicaciones de ser un “licenciado intercultural”. Los exalumnos de las universidades interculturales mexicanas entre la teoría interculturalista y el mercado laboral. En Actores Sociales y Ropaje de Culturas: un Viaje Educativo Geo-intercultural por Chiapas. San Cristóbal de las Casas: UNICH.
- Erdösová, Z. (2015). *Rethinking the borders inside Latin America and the clash of social imaginaries: the role of the Intercultural Universities in the indigenous autonomy in Ecuador and Mexico*. Central European Journal of International and Security Studies (CEJISS), 3 (9), 42-57.
- Erdösová, Z. (2013). La universidad intercultural latinoamericana como un fenómeno múltiple. Una aproximación desde la teoría de los modelos educativos ecuatoriano y mexicano. Cuadernos Interculturales, 21, 59-84.
- Erdösová, Z. (2012). *Las lenguas originarias en la educación superior mexicana. La realidad sociolingüística de la Universidad Intercultural del Estado de México* (UIEM). Olomouc: Universidad de Palacký.
- Escobar Guerrero, M. (2012). *Pedagogía erótica. Paulo Freire y el EZLN*. México: UNAM.
- Freire, P. (1992). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2010). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Editorial Morata.
- Freire, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2013). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. & Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. & Torres, C. A. (2001). *Paulo Freire, una bibliografía*. México: Siglo XXI Editores.
- Gallart Nocetti, M. A. & Henríquez Bremer, C. (2006). *Indígenas y educación superior: algunas reflexiones*. Universidades, 32, 27-37.
- Gaspar, L. (n. d.). *Movimiento de Cultura Popular*. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Recife. Recuperado de [http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisa escolar](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisa%20escolar).
- Giesecke Sara-Lafosse, M. (2003). *Cuestionando la globalización desde la interculturalidad*. Revista de Antropología, 1, 151-164.
- González Ortiz, F. (2011). *La vinculación universitaria en el modelo de educación superior intercultural en México. La experiencia de un proyecto*. Ra Ximhai, 7 (3), 381-394.
- Kaltmeier, O. (2012). *Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder*. En S. Corona Berkin & O. Kaltmeier (Coords.), *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (pp. 25-54). Barcelona: Gedisa.
- Korsbaek, L. & Sámano Rentería, M. A. (2007). *El indigenismo en México. Antecedentes y actualidad*. Ra Ximhai, 1 (3), 195-224.
- López, L. E. & Küper, W. (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Documento de Trabajo. Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Recuperado de http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf
- Lozano Vallejo, R. (2005). *Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción*. Manual de capacitación. Lima: SERVINDI.
- Matamoros Ponce, F. (2009). *Memoria y utopía en México. Imaginarios en la génesis del neozapatismo*. Buenos Aires: Herramienta.
- Mato, D. (Coord.). (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Michel, G. (2003). *Ética política zapatista. Una utopía para el siglo XXI*. México, UAM.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Molina, I. (2000). *El pensamiento del EZLN*. México: Plaza y Valdez Editores.
- Monclús, A. (1988). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en Educación de adultos*. Madrid: Anthropos.
- Reyes García, J. (1995). *En torno a Paulo Freire. Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana*. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Rojas, R. (n. d.). *Historia de la universidad en Venezuela*. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21037/1/articulo2.pdf>
- Salazar, I. (2012). *Educación popular: opción transformadora y emancipadora para los pueblos de América*. *Educere*, 16 (53), 53-60.
- Saúl, A. M. (Coord.). (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. México: Siglo XXI Editores.
- Sotolongo Codina, P. L. & Delgado Díaz, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Torres Carrillo, A. (2013). *La educación popular latinoamericana: contextos y desafíos actuales*. *Pueblos – Revista de Información y Debate*, 56. Recuperado de <http://www.revistapueblos.org/?p=14114>.
- Us Soc, L. P. & Rosales Yax, O. (2014). *¿Hacia dónde va la Educación Bilingüe Intercultural, EBI, o Intercultural Bilingüe, EIB, en Mesoamérica?* Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI), Programa de Cooperación de Horizontes de Amistad.
- Werthein, J. (2001). *Educación y cambio*. En M. Gadotti & C. A. Torres (Coords.), *Paulo Freire, una bibliografía*. México: Siglo XXI Editores.

Páginas web consultadas

- <http://www.mppuct.gob.ve/ministerio/icu>
- <http://www.monografias.com/trabajos91/universidades-nacionales-venezolanas2.html>
- www.noticias.universia.edu.ve/vida-universitaria/noticia/2004/07/tipos-universidades.html
- <http://www.es.scribd.com/dos/165760699/multidisciplinierar-en-las-ciencias-sociales>
- <https://es.slideshare.net/DarioGarcia/teoria-del-curriculo>
- <http://www.teorias antropológicas.com/2011/01/24/marcel-mauss/1872-1950/>

Investigación en educación y humanidades
Experiencias multidisciplinares de la UAEMex

Se terminó de imprimir en diciembre del 2017

Impreso en los talleres de Master Copy, S. A. de C. V.
Plásticos #84 Local 2 Ala Sur, Fracc. Industrial Alce Blanco,
Naucalpan de Juárez, C. P. 53370
Tiraje 50 ejemplares

El contenido del presente libro está integrado por investigaciones de la DES de Educación y Humanidades, conformada por académicos de diferentes Cuerpos Académicos pertenecientes a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex).

El principal objetivo consistió en integrar una serie de investigaciones, en el cual se compartieron los saberes, el sentir, las experiencias y la puesta en práctica para educar e investigar.

Se plasmaron temáticas que parten desde la filosofía, procesos educativos y psicología organizacional, por mencionar algunas; pero al final se unen por el interés en la búsqueda de solución para los problemas de índole social.

El primer capítulo aborda el gran reto que implica llevar a cabo una investigación donde disciplinas diferentes abordan los procesos educativos del nivel superior. El capítulo siguiente, toca el tema de la justicia organizacional y los factores que influyen en el buen desempeño de los trabajadores.

El capítulo tercero es una exploración sobre la diversidad de dificultades que aparecen al momento de traducir el tipo de poesía *nonsense*. En el capítulo cuarto se hace un interesante análisis histórico de la creación y decadencia de la primera fábrica de Chiapas.

En el capítulo cinco se presenta una investigación sobre los valores que predominan en la personalidad de estudiantes de una comunidad estudiantil. Por último y no menos importante, en el capítulo seis el autor plasma su ingenio y capacidad crítica sobre la hermenéutica intentando dejar al lector una amplia reflexión.



ISBN 978-607-437-429-2



9 786074 374292