



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA, PLAN 2009

**SENTIDOS Y SIGNIFICADOS EN TORNO A LA IDENTIDAD
CIUDADANA EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Modalidad: INFORME DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Presenta: JUAN CARLOS MALAGÓN PÉREZ

Asesor: DR. GERARDO ORTIZ MONCADA

Febrero de 2020

A mi amada familia

Agradecimientos

A mi alma mater la Universidad Pedagógica Nacional por acogerme en sus espacios y permitirme construir aprendizajes, enseñanzas y miradas de invaluable riqueza sobre las diversas formas de vida humana. Por ser nuestra acompañante en la construcción de conocimientos y sueños y por ayudarme a ser consciente, sensible y participe de los asuntos comunes de todos.

A María por regalarme la vida, por acogerme en su vientre, por cuidarme, por guiarme siempre con sus enseñanzas y consejos, por compartir su vida entera en la construcción de nuestra felicidad, por comprarme con su amada vida las oportunidades y los recursos que necesito para crecer, para vivir y para cumplir un “capricho” como el de construir este proyecto, por ser mi amada mamá, por ser mi más grande ejemplo junto a papá de lucha, de entrega, de superación, de valentía y trabajo, por amarnos infinitamente a todos quienes somos parte de su círculo de amor, por hacerme desde el primer instante de mi existencia parte de su ser, por enseñarme a mí y a mis hermanos que la paciencia y el esfuerzo constante nunca fallan y que el amor incondicional y puro es la forma más bonita de compartirle a alguien que es lo más importante en tu vida y que lo es mucho más de lo que uno es para sí mismo. ¡Te amo!, con cada latido del corazón, a cada instante de mi vida, con toda el alma y con todo mi ser.

A Artemio por regalarme la vida, por cuidarme, por guiarme en cada paso que doy, por amarnos incondicionalmente a todos y cada uno de los que formamos parte de su círculo de amor, por sus enseñanzas, por sus retos y por sus consejos, por luchar cada día por nuestra felicidad, por comprarme con su amada vida todos los recursos que necesito para crecer, para vivir y para cumplir un “capricho” como el de elaborar este proyecto, por ser mi amado papá, por ser mi más grande ejemplo junto a mamá de lucha, de entrega, de superación, de valentía y trabajo, por enseñarme a mí y a mis hermanos que la paciencia y el esfuerzo constante nunca fallan y que el amor incondicional y puro es la forma más bonita de compartirle a alguien que es lo más importante en tu vida y que lo es mucho más de lo que uno es para sí mismo. ¡Te amo!, con cada latido del corazón, a cada instante de mi vida, con toda el alma y con todo mi ser.

A Carmen por darme la oportunidad de construir una hermandad, por hacerme parte de su círculo de amor, por sus enseñanzas, por su cariño y su esfuerzo constante para guiar a sus seres queridos en los momentos complejos y en los que no lo son, por abrirnos a todas las puertas de su alma, por permitirme amarla con todo mi ser, por darme la oportunidad de disfrutar de su compañía como mi hermana y de su existencia como ejemplo de lucha y bondad.

A Lupita por enseñarme que girar para cambiar la ruta de aquello que nos hace daño siempre es posible, por tenerme paciencia y confianza aun cuando estoy lo suficientemente cerca de equivocarme otra vez, por escucharme en los momentos de menor claridad en mi vida y enseñarme el camino para continuar, por permitirme disfrutar de su compañía como mi hermana, por permitirme amarla con todo mi ser y por todas las charlas e instantes que compartimos y que siempre guardaré en el corazón.

A Leo por mostrarme que puedo ser mejor hermano, por acompañarme siempre en el pensamiento, por perdonarme de todas las veces en las que no lo he sabido comprender y por tener la amabilidad de mostrarme el camino para aprender de mis errores, por enseñarme que siempre es posible ir hacia donde se quiere, dejar aquello que te hace daño y crear tantas cosas como quieras, por enseñarme que la aventura es una de las mejores maneras para conectarte con tu propia existencia, por permitirme amarlo con todo mi ser, por permitirme disfrutar de su compañía como mi hermano y por enseñarme que no debes abandonarte nunca aun cuando estás en lo más profundo y que salir de dicha profundidad para intentar hacer cosas diferentes es una opción que está ahí siempre para ti.

A Lalo por acompañarme en el camino, por enseñarme que la valentía es una excelente compañera de la aventura, por aguantarme en los momentos de confusión y equivocación, por no abandonarme aun cuando no he sido el mejor ejemplo, por ser mi compañero de infancia y de vida, por hacerme parte de su círculo de amor, por permitirme amarlo con todo mi ser, por permitirme disfrutar de su compañía como mi hermano, por sus invaluable consejos y enseñanzas, por todas las historias chidas con las que hemos vibrado de infinita felicidad y por su amada presencia en mi vida.

A mis abuelos y abuelas por cuidar de mí y ser un pilar fundamental en mi vida y en la construcción de este proyecto y de mis distintas versiones como persona, por compartir su vida conmigo, por permitirme amarlos con todo mi ser, por sus consejos y enseñanzas, por su calidez y amor y por nunca abandonarme en cada paso que doy.

A mis tíos y tías y a toda la familia por los consejos, por los días de trabajo, por las enseñanzas, por los días de alegría y por los esfuerzos compartidos para librar aquellos que no lo han sido, por ser chidos y motivo de razón y alegría.

A mis amados sobrinos y sobrinas por hacerme vibrar y estallar de amor y felicidad y por invitarme a seguirle dando para construir un mundo mejor: Ángel, Vane, Alexa y Daniela...

Al Doctor Gerardo Ortiz Moncada por todas las enseñanzas compartidas en las clases, por hacerme el paro para desarrollar este proyecto, por las charlas orientativas y siempre enriquecedoras, por ser un ejemplo para entrarle y construir mejores alternativas para todos, por ocuparse de rifar un chingo como profesor, por invitar siempre a la construcción de conocimiento y por entrarle con todos (alumnos y profesores) sin distinción a la atención de las complejidades en el campo de la educación, por su invaluable y querida amistad, por su apoyo incondicional en cada momento en que se construyó este proyecto, por su tiempo, paciencia y sabiduría y por ser un profesor ejemplar para mí.

Al Doctor Amílcar Carpio Pérez, por los espacios de interacción construidos, por compartir su conocimiento y tiempo para elaborar esta tesis y resignificar la realidad educativa y por sus valiosos comentarios y sugerencias que me permitieron ser consciente de otras miradas sobre el papel del Psicólogo Educativo en la investigación *in situ*.

Al Maestro David Díaz Mercado por las enseñanzas compartidas en clase, por los diálogos orientativos sobre las complejidades de la cotidianidad educativa, por compartir conmigo su tiempo, su espacio, su conocimiento y sus valiosos comentarios y sugerencias para elaborar esta tesis.

Al Doctor Jorge Mendoza García por compartir su tiempo, su espacio y su conocimiento conmigo para revisar esta tesis, por las charlas constructivas sobre las distintas miradas de la cotidianidad educativa y por sus valiosos comentarios y sugerencias que me permitieron percibir nuevos horizontes y enriquecerlo.

A Santiago, Marí y Analí por permitirme acompañarlos en su camino, por regalarme momentos importantes de alegría e inspiración y por el vínculo familiar que hemos construido.

A José Luis, Martha y su familia por las charlas constructivas, por su calidez humana, por compartir un sinfín de historias chidas conmigo y por su invaluable y siempre bien querida amistad y presencia en mi vida.

A Pili por los instantes geniales, por las sonrisas compartidas, por los días llenos de magia, por los inolvidables momentos que le ha regalado a mi vida, por aquella charla hasta tarde en la que reconocíamos que puede ser posible un lugar mejor para todos donde especialmente no falte nadie, por todo lo compartido sobre esta tesis que me ha llevado a replantear y resignificar el gran reto que tengo como profesional de la educación, mis andanzas, mi cotidianidad, mis modos y formas de vivir, y por su linda y querida presencia en mi vida.

A mis amigos de la UPN por las enseñanzas compartidas, por los espacios en los que nos resignificamos constantemente, por las historias extraordinarias, por las andanzas cotidianas acompañadas de infinitas ganas de cambiar el mundo y por su querida amistad y presencia en mi vida: Isaac, Citla, Florent, Mich, Thania...

A mis amigos de la Prepa 30 por las enseñanzas compartidas, por las grandes historias, por su querida amistad y por enseñarme que las luchas son compartidas a la distancia y que el valor de la amistad está lleno de fraternidad y lealtad: Edwing, Jenni...

A la banda de la norte 3 por todas las historias chidas compartidas a lo largo de mi vida, por su querida amistad y por siempre construir espacios de resignificación en las andanzas cotidianas y en las cheleras también: Bilos, Garrobo, Güicho, Oruga, Kakel, Lalo, Chore, Gabi, Güero, Prieto, Gordo, Willi...

A todos los profesores quienes durante mi trayectoria educativa me han abierto las puertas y me han ayudado a mirar desde diversas ópticas el mundo.

Al profesor Andrés por creer en mí.

A mi valedor Panchito Mausan quien ahora nos mira desde la inmensidad del ser infinito y a toda su banda por su confianza y amistad, por las andanzas cotidianas, por las charlas constructivas, por sus apreciados consejos y por las innumerables cervezas compartidas que nos guiaron a escribir un sinfín de extraordinarias historias.

A todos los participantes de este proyecto por compartir sus historias, sus luchas, sus experiencias y abrir las puertas de su cotidianidad para permitirnos construir distintas miradas sobre la realidad educativa, por haberme enseñado a mirar aquello que también es constitutivo de lo educativo y de la vida y que se oculta en la demagogia política y en la privatización de lo público.

A mi querido amigo y Tocayo Juan Carlos Tolama por rifar un chingo ante las adversidades de la vida, por enseñarle al mundo que más allá de la empatía debemos construir humanidad, por luchar aun cuando posiblemente no parece valer la pena, por las historias extraordinarias, por las voces compartidas en las que nos hacemos conscientes de que probablemente estamos muy lejos de hacer humanidad y muy cerca de no reconocer nuestra levedad existencial, por su querida amistad y por ser un ejemplo para seguirle dando.

Al buen carnal Toño Córdova por las chelas y enseñanzas compartidas, por las extraordinarias historias escritas entre montes y valles, por las charlas constructivas sobre el mundo y la educación y por su siempre querida amistad.

A Tavo por hacerme el paro en el andar de los adulcentrismos sinsentido que son creadores en mucho de las complejidades educativas y obstaculizadores de espacios de crecimiento, formación y atención de las distintas necesidades diferenciadas de todos, por permitirme abrir el camino en las andanzas laborales para continuar estudiando, por sus apreciados consejos y por su querida amistad.

A Eduardo Mancilla y Diego Mancilla por las charlas constantes y constructivas sobre la realidad circundante, por su apoyo incondicional, por compartir sus voces y experiencias cotidianas, por los instantes compartidos y convertidos en historias inolvidables, por su fraternal amistad y por su siempre bien querida y apreciada presencia en mi vida.

A todos los que desapegados de las luchas egocéntricas institucionalistas y que son ocultados en los discursos político-educativos demagógicos y en la privatización de la educación, son esencialmente fundamentales en las bases que constituyen al INEA y que luchan a diario desde y dentro de las complejidades cotidianas para atender los asuntos comunes de todos.

A ti porque sin tus enseñanzas, sin tus historias, sin tus luchas, sin tus esfuerzos, sin tus huellas, sin tus andanzas, sin tus miradas, sin tu existencia no sería posible la lucha para construir esto a lo que llamamos humanidad y que algún día esperamos convincentemente alcanzar.

A toda la banda que trabaja de forma incansable en todos los niveles educativos para que las trayectorias de los estudiantes se orienten a una nueva aventura que nos haga partícipes activos de las problemáticas que son parte de nuestra cotidianidad.

A todos los que se nos adelantaron de quienes tengo tanto y que son y serán por siempre una parte muy especial e importante en mi vida, en la continuidad de mi trayectoria educativa y en la elaboración de esta tesis: Guachi, Chaka, Víctor, Abuela Engracia, Tío Aurelio, Mausan, Beto, Felipe.

El mecanismo de la conciencia de uno mismo (autoconocimiento) y del reconocimiento de los demás es idéntico: tenemos conciencia de nosotros mismos porque la tenemos de los demás y por el mismo mecanismo, porque nosotros somos con respecto a nosotros lo mismo que los demás respecto a nosotros. Nos reconocemos a nosotros mismos sólo en la medida en que somos otros para nosotros mismos, esto es, por cuanto somos capaces de percibir de nuevo los reflejos propios como excitantes.

Lev S. Vygotsky

"No se trata de tener derecho
a ser iguales, sino de tener
igual derecho a ser diferentes"

Anónimo

Tabla de contenidos

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1. Alfabetización para adultos en México	8
1.1 UNESCO y la alfabetización de adultos.....	8
1.2 Planteamientos y orientaciones educativas de la Secretaría de Educación Pública en la alfabetización de adultos.....	11
1.2.1 Campaña Nacional de Alfabetización y Campaña Nacional de Educación Popular.....	14
1.2.2 La Campaña Nacional contra el Analfabetismo y algunas estrategias importantes posteriores en la alfabetización de adultos en México.....	15
1.3 Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).....	29
1.3.1 ¿Qué es el INEA?.....	29
1.3.2 Misión.....	57
1.3.3 Visión.....	57
1.3.4 Política.....	58
1.3.5 Objetivos.....	59
1.4 Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT).....	65
1.4.1 Desarrollo del modelo/antecedentes.....	65
1.4.2 Propósitos del MEVyT.....	69
1.4.3 Enfoque educativo.....	70
1.4.4 Características del MEVyT.....	73
1.4.5 Metodología del MEVyT.....	75
1.4.6 Competencias del MEVyT.....	76
1.4.7 Vertientes del MEVyT.....	78
1.4.8 Niveles educativos del MEVyT.....	81
1.4.9 Espacios Educativos.....	83
1.5 Método de la palabra generadora.....	91
1.5.1 Momentos metodológicos.....	92
1.6 Asesores Educativos.....	93

1.7 Educandos.....	97
1.7.1 Perfil de egreso del Educando de alfabetización	99
Capítulo 2. Personalidad, identidad y ciudadanía	101
2.1 Teorías de la personalidad.....	102
2.2 Concepto de personalidad.....	110
2.3 Desarrollo de la personalidad	115
2.4 Elementos y funciones afectivas de la personalidad.....	125
2.5 Elementos y funciones cognitivas de la personalidad.....	143
2.6 Elementos y funciones volitivas de la personalidad	154
2.7 ¿Qué es la identidad?	175
2.8 Marcajes identitarios	190
2.9 Construcción del self identitario	201
2.10 Nociones del concepto ciudadanía	208
2.11 Participación	215
2.12 Democracia	222
2.13 Educación y ciudadanía	226
Capítulo 3. Método.....	247
3.1 Planteamiento del problema	248
3.2 Justificación	250
3.3 Pregunta de investigación	254
3.4 Propósito general.....	254
3.5 Propósitos específicos	254
3.6 Herramientas y/o técnicas de investigación	255
3.6.1 Métodos cualitativos/dimensión cualitativa.....	256
3.7 Descripción de las fases del proyecto.....	258
3.7.1 Fase 1	258
3.7.2 Fase 2	258
3.7.3 Fase 3	264
3.7.4 Fase 4	264
3.8 Escenario	265

3.9 Participantes.....	266
3.10 Propuesta de análisis de la información.....	268
Capítulo 4. Análisis y discusión de los resultados.....	275
4.1 Personalidad e identidad ciudadana	278
4.1.1 Desarrollo de la personalidad y la cotidianidad.....	280
4.1.2 Funciones afectivas de la personalidad	286
4.1.3 Funciones cognitivas de la personalidad.....	290
4.1.4 Funciones volitivas de la personalidad.....	293
4.2 Entre identidades y subjetividades nos reconocemos	297
4.2.1 Construcción del self identitario	302
4.2.2 Marcajes identitarios	309
4.3 La ciudadanía... ¿Es sólo una cuestión política?	315
4.3.1 La esfera jurídico-legal y la ciudadanía.....	321
4.3.2 Participación y democracia.....	326
4.4 La alfabetización y las representaciones de la realidad	330
4.4.1 La alfabetización y sus relaciones con la personalidad, la identidad y la ciudadanía como categorías de la identidad ciudadana	334
4.4.2 La alfabetización... ¿Es sólo la suma de competencias de lectura y escritura?... 339	
4.4.3 La alfabetización y los caminos hacia la libertad	342
4.5 Entonces... ¿La configuración de la identidad ciudadana en qué sentido es una alternativa?	347
4.5.1 El papel de la escuela y la identidad ciudadana	355
4.5.2 La educación no intencionada y la identidad ciudadana	371
Conclusiones.....	376
Referencias.....	391
Anexos.....	396

Resumen

En la presente tesis se analizó desde una perspectiva analítico-interpretativa lo vivencial en la cotidianidad educativa en torno a la configuración de la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización en INEA. Recuperando las aportaciones literarias en torno a las categorías de la personalidad, la identidad y la ciudadanía por un lado y las experiencias compartidas sobre ellas por el otro con el fin de obtener una mirada transformadora de la identidad ciudadana desde aquello que se vincula con la identidad ciudadana y desde aquello que no se vincula y que tenemos que recuperar desde lo teórico y lo vivencial que marca sus inicios en nuestras interpretaciones individuales de los modos de vida que se constituyen en los entornos de los que formamos parte y que nos dan los insumos histórico-culturales que configuran nuestra personalidad, una identidad individual y colectiva y unas formas de ser y hacer ciudadano. De este modo, el propósito fue analizar e interpretar los sentidos y significados que se configuran en el proceso de alfabetización en INEA sobre la identidad ciudadana en la práctica educativa de Asesores Educativos y Educandos a través de los registros de campo y la entrevista como recursos metodológicos que nos permitieron recuperar sus experiencias compartidas de la cotidianidad educativa y social en torno a ello. El espacio que nos proporcionó la posibilidad de estar en campo mediante la “justificación del trabajo de campo” en las asesorías y las charlas que tuvimos durante las entrevistas, nos permitió hacer uso de la reflexión como un ejercicio de recuperación de nuestras vivencias desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico para interpretar cómo cada una de ellas configuradas en el día a día de lo educativo y de lo social se interrelacionan en su práctica educativa en el proceso de alfabetización para la configuración de una identidad ciudadana que determina, en gran medida, el ser y el hacer ciudadano en la comunidad que si bien es cierto que se constituye, en mucho, en los modelos educativos que se construyen en las bases de las políticas educativas hegemónicas, en la cotidianidad educativa se plantean la importancia de su reconfiguración en situaciones que sean pensadas desde y dentro de la diversidad de las formas culturales y sociales de vida humana.

Palabras clave: Alfabetización, ciudadanía, identidad, identidad ciudadana, sentidos, significados, personalidad.

Introducción

Hablar de la configuración de una identidad ciudadana nos invita sin duda a reflexionar sobre las distintas maneras en las que históricamente se ha concebido al término ciudadanía. Siguiendo esta dinámica, la ciudadanía es un concepto que se ha construido a lo largo de la historia humana bajo tres grandes corrientes de pensamiento político-moralista (corriente liberal, corriente comunista, corriente del republicanismo cívico). De acuerdo con Bolívar (2007) la corriente liberal, concibe a la ciudadanía desde una óptica nacionalista que individualiza y hegemoniza la diversidad cultural con la cultura “oficial” o mayoritaria de un determinado territorio. Por otro lado, este mismo autor nos dice que el comunismo en todas sus expresiones la concibe como el reconocimiento de un conjunto de culturas diversas organizadas dentro de un mismo territorio, sin embargo, aquí las políticas creadas únicamente buscan conservar su riqueza (sobre todo lingüística) como culturas minoritarias visualizadas así por la cultura predominante.

Finalmente, enfatiza que la corriente político-moral del republicanismo cívico esencialmente concibe a la ciudadanía como un conjunto de culturas interrelacionadas activamente con las que, a partir de la recuperación de sus conocimientos sobre el entorno constituidos en sus distintas perspectivas histórico-culturales, a través de la interculturalización (López, 2009) y de la horizontalidad (Skliar y Larrosa, 2009) es posible constituir un conjunto de políticas sociales y educativas que se construyan en función de la participación de todos como ciudadanos. Así, no sería novedoso decir aquí que la configuración de la identidad ciudadana está sujeta a las maneras en las que en estas corrientes se concibe a la ciudadanía.

Es por esto que, en la presente tesis, retomando los aportes teórico-metodológicos de los métodos cualitativos reúno un cúmulo de experiencias compartidas por Asesores Educativos y Educandos acerca de los sentidos y significados que se configuran en torno a la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización en INEA.

Cada una de estas experiencias da vida a este proyecto que desde un principio tiene el propósito de construirse como un espacio que nos invite a reflexionar, por un lado, en

torno a lo vivencial de la identidad ciudadana que se configura en el proceso de alfabetización en INEA teniendo como base principal la recuperación de las experiencias educativas que se van conformando en el ir y venir del invaluable acto de vivir. Por otro lado, sobre el papel que la Psicología Educativa como disciplina que conecta al campo de la psicología con la educación tiene en la investigación cualitativa acerca del estudio y comprensión de lo fenomenológico y lo experiencial en la cotidianidad educativa.

Todas estas experiencias nos posibilitan obtener una mirada que nos conduce a comprender las peculiaridades fenomenológicas acerca de los cómo desde las diversidades culturales y sociales se configuran los sentidos y significados sobre la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización en INEA. De este modo, a partir de la recuperación de estas experiencias en torno a cómo se vive el ser y el hacer ciudadano situándome en el ángulo analítico-interpretativo del Análisis temático propuesto por Van Manen (2003) y recuperando la noción de ámbito pensada como un espacio de y para la convivencia humana, este proyecto enfoca sus esfuerzos en adentrarse tanto como sea posible a la comunidad educativa a fin de visualizar y estudiar dichos fenómenos educativos en los que se vive y se configura la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización.

Dichos sentidos y significados en torno a la identidad ciudadana recuperados a través de las experiencias compartidas tanto de Asesores Educativos como de Educandos se recuperaron a través de una serie de registros de campo que, posteriormente, fueron la base para elaborar un guion de entrevista para los Educandos y otro para los Asesores que en conjunto me permitieron adentrarme a las particularidades de los fenómenos que se suscitan en la comunidad educativa en el día a día. Mismos que se configuran en un ejercicio constante de leer lo externo, leerse y ser leídos (Ortiz, 2016) en la cotidianidad educativa, dentro de su realidad educativa y de su realidad comunitaria como ciudadanos. Estos, a su vez, nos brindan la posibilidad de obtener una mirada transformadora del hacer ciudadano en la práctica como Asesores Educativos y Educandos en el proceso de alfabetización en INEA.

El procedimiento metodológico que conduce esta tesis, como ya lo mencionaba unos párrafos atrás, emana de los aportes teórico-metodológicos constituidos por los métodos cualitativos (específicamente de los registros de campo y la entrevista) con la finalidad de indagar sobre las particularidades fenomenológicas de la comunidad educativa, recuperar lo vivencial y experiencial sobre la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización y de recuperar mis experiencias educativas construidas desde el rol que desempeñé vinculado como figura solidaria en el INEA como Formador Especializado aproximadamente durante 5 años.

En virtud de ello, como ya lo he mencionado anteriormente, se hizo uso de la entrevista y los registros de campo para llevar a cabo esta tesis, misma que se elaboró en 4 fases:

La primera fase consistió en la programación de la agenda para las visitas a los Asesores Educativos que se eligieron por conveniencia para exponerles los propósitos generales y específicos de este proyecto y acordar los días y horarios (a partir de los estipulados en que se imparten las asesorías a los Educandos) para asistir al trabajo de campo. La segunda fase consistió en la recuperación de los registros de campo de lo vivido en torno a la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización. En la tercera fase se entrevistaron a cuatro Asesores Educativos mujeres y a cuatro Educandos mujeres para recuperar por medio de una conversación (haciendo uso de la entrevista como una justificación para ello) su papel como agentes educativos en torno a la identidad ciudadana. Por último, en la cuarta fase se realizó un análisis bidimensional que, en un primer momento, en términos categoriales y teóricos, nos permitió recuperar las aportaciones que ha hecho la literatura en torno a la identidad ciudadana y su posible relación con la personalidad, la identidad, la ciudadanía y la alfabetización y, en un segundo momento, un análisis temático propuesto por Van Manen (2003) que nos permitió recuperar lo esencial de las experiencias compartidas tanto de los Asesores Educativos como de los Educandos sobre la configuración de la identidad ciudadana.

Asimismo, este proyecto se conforma de **cuatro capítulos y un apartado de conclusiones. En el primer capítulo** intento recuperar las políticas más relevantes

implementadas por la UNESCO, por la SEP y por el INEA sobre la educación para adultos y sobre la alfabetización, así también, a manera de bosquejo, las acciones más relevantes implementadas por las campañas de alfabetización antes de la creación del INEA, así como, su impacto en la disminución del analfabetismo en México, realizando un análisis acerca de la estructura político-educativa del INEA y de su relación con la identidad ciudadana. El propósito de este capítulo es analizar la relación que existe entre las políticas del INEA y el Modelo de Educación para la Vida y el trabajo (MEVyT) con la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización.

Posteriormente, el **segundo capítulo** recopila un marco teórico en torno a las aportaciones que ha hecho la literatura acerca de la personalidad, la identidad y la ciudadanía que nos permita desde la fenomenología-hermenéutica y la semiótica como las bases del método de nuestra investigación, reflexionar sobre aquellos elementos que se relacionan con la configuración de la identidad ciudadana y que pueden ser constitutivos de una educación para la ciudadanía que nos enseñe a convivir juntos en una comunidad fundada en los principios de la humanidad y no de la nacionalidad y/o sentido de pertenencia nacionalista (Bolívar, 2007).

El **tercer capítulo**, describe detalladamente las fases metodológicas sobre las que se fue construyendo esta tesis, la importancia de que la Psicología Educativa continúe tomando partida en la investigación de la cotidianidad educativa desde y dentro de lo experiencial y vivencial de los agentes educativos y, particularmente, en el tema de los sentidos y significados que se configuran sobre la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización, asimismo, la justificación sobre la importancia de pensar en lo fundamental de que la psicología educativa siga realizando un trabajo interdisciplinar con la psicología histórico-cultural, la pedagogía, la antropología y la fenomenología-hermenéutica para repensar la identidad ciudadana dentro de la cotidianidad educativa. En este sentido, el propósito de este capítulo es mostrar la importancia que tienen la entrevista, los registros de campo y el análisis temático propuesto por Van Manen desde la fenomenología-hermenéutica para recuperar lo experiencial de lo cotidiano y lo que confiere a la identidad

ciudadana en el proceso de alfabetización en la cotidianidad educativa, así como, la diversidad de formas de vida del ser humano.

En el **cuarto capítulo**, se realizó un análisis bidimensional en el que las experiencias compartidas por los Asesores Educativos y los Educandos son el eje principal para adentrarnos en las particularidades y las ópticas sobre las que se configuran los sentidos y significados en torno a la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización en INEA a través del análisis temático, seguido de un análisis categorial que recupera las aportaciones literarias que se han hecho sobre la personalidad, la identidad y la ciudadanía así como su relación con la configuración de la identidad ciudadana en un “plano secundario” con la finalidad de que este sea complementario con las experiencias compartidas por los agentes educativos en los casos en los que logre vincularse, asimismo en los casos en los que no se vincule con el propósito de que, bajo esta lógica, se me posibilite construir un espacio para reflexionar sobre aquellos aspectos que necesitamos recuperar o replantear para la configuración de una identidad ciudadana que nos enseñe a convivir juntos como una comunidad humana recuperando lo cívico del republicanismo (Bolívar, 2007), lo intercultural en las políticas ciudadanas y en la conformación de una educación para todos (López, 2009) y la visión horizontal del otro como una extensión de sí mismo (Skliar y Larrosa, 2009).

Por último, este proyecto termina con un apartado en el que se discuten sus alcances y sus limitantes en relación con las preguntas de investigación, del mismo modo, reúne un conjunto de reflexiones orientadas a dialogar sobre los alcances del objeto de estudio y de los recursos metodológicos que se utilizaron, así como, de los propósitos generales y particulares planteados en esta tesis.

Cabe mencionar que los datos recuperados de los registros de campo se incorporan en el análisis a manera de narrativa con el propósito de compartir tanto las experiencias de los Asesores Educativos y Educandos como mi propia experiencia construida en el quehacer que tuve como Formador Especializado tanto en las actividades de carácter político-administrativas como en las actividades de guía y orientación educativa de los

Asesores en sus asesorías. De modo que, este proyecto no tiene la intención ni la capacidad para mostrar y enunciar un mínimo o un máximo de información sobre el tema como elemental sino compartir las diversas formas en las que los participantes lo viven, así como, crear un espacio que nos permita reflexionar sobre las condiciones en las que se construye parte de la realidad circundante educativa y, particularmente, los sentidos y significados en torno a la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización. Por consiguiente, en esta tesis se recuperan las experiencias de los participantes hasta donde pudieron compartir con relación a este tema.

Capítulo 1. Alfabetización para adultos en México

"Existen muchos problemas, pero creo que hay una solución para todos estos problemas; es una sola, y es la educación"
Malala Yousafzai

En este capítulo recuperamos el marco contextual del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) con el propósito de mostrar un panorama que nos permita identificar las acciones políticas, sociales y educativas que se han realizado en favor de la alfabetización en México a través del tiempo, asimismo, retomaremos las acciones más relevantes que han conducido estos esfuerzos por vivir en un mundo alfabetizado realizadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en América latina, y en México, las campañas de alfabetización más importantes que se implementaron desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que impulsaron la creación del INEA. De igual modo, analizaremos la relación entre los aspectos que estructuran el marco político, social y educativo del INEA con nuestro objeto de estudio que se constituye en torno a los sentidos y significados sobre la identidad ciudadana. En este sentido, es importante mencionar que no se analizarán algunos aspectos de este marco contextual puesto que sus propósitos son distintos a los planteados en esta tesis, es decir, que su condición pudiera no relacionarse con lo que nos atañe por lo que se rescatan únicamente con la finalidad de proporcionar una mirada amplia que no omita aquello que es fundamental en la sistematización de dicho marco contextual del INEA.

1.1 UNESCO y la alfabetización de adultos

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es el primer organismo a nivel internacional que inició con el trabajo en materia de alfabetización para adultos desde 1946. Esta institución se ha encargado con el paso del tiempo de crear proyectos educativos y de colaborar con los países que le son miembros para la creación de otras instituciones como el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), el Consejo de Educación de Adultos en América Latina (CEAAL), el Proyecto Principal de Educación (PPE) y la

Organización de Estados Iberoamericanos (OIE), entre otros, que apoyen la educación para adultos.

Históricamente, América Latina ha tenido una gran problemática en este rubro, puesto que una gran cantidad de adultos se ha encontrado en situación de analfabetismo, empero, a través del trabajo que se ha hecho en la educación para adultos desde la UNESCO, esta cantidad se ha reducido. Cabe destacar que, a pesar de los esfuerzos, aún hay mucho trabajo por hacer.

De acuerdo con INEA (2016), la UNESCO a lo largo de su existencia ha organizado 6 Conferencias Internacionales de educación de adultos (CONFINTEA) en distintos lugares del mundo con la finalidad de dar seguimiento y atención a la situación de analfabetismo que atañe a los adultos en América Latina y el mundo. Por otra parte, en 1951 cuando Jaime Torres Bodet fungía como director general de la UNESCO se creó en Pátzcuaro Michoacán el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) con los propósitos de formar maestros e instructores para alfabetizar a la población adulta en lo que se concibió como Educación Fundamental y diseñar los materiales didácticos para realizar las tareas educativas de alfabetización.

Con el paso del tiempo, la forma en que se ha concebido a la alfabetización para adultos ha sufrido algunos cambios. Inicialmente, se ligaba a la alfabetización para adultos con la idea del aprendizaje de la lectura y escritura y el desarrollo de habilidades y competencias que les permitieran mejorar sus oportunidades de empleo principalmente (INEA, 2016). Posteriormente se replantearon los propósitos de la educación para adultos y en la segunda reunión CONFINTEA celebrada en Montreal, Canadá, en 1960, se planteó que el propósito de la educación para adultos debía sustentarse en promover e implementar actividades y programas educativos que permitieran el desarrollo intelectual y afectivo de los adultos fundamentado en la participación activa de los mismos en su proceso educativo (INEA, 2011).

De la misma manera, en las 4 reuniones posteriores, la alfabetización fue adquiriendo ciertas características que iban cambiando periódicamente la forma en que se concebía, de tal suerte, que dejó de pensarse como el todo de la educación para adultos y actualmente, en el siglo XXI se considera a la educación para adultos como un tipo de educación que va más allá de la alfabetización y que también abarca todo el proceso de educación básica de los adultos, el desarrollo de habilidades y competencias para la vida y el trabajo y la adquisición de conocimientos básicos como un derecho fundamental que les permita estar en un proceso de Educación Permanente (INEA, 2011).

Más adelante, también el INEA (2011) enfatiza que:

“asimismo, se confió a la educación de adultos, la procuración de la justicia social, la estimulación de la democracia y la recuperación del sentido de colectividad destruido por la segunda guerra mundial” (p. 1).

Lo anterior, nos hace pensar que uno de los principales propósitos de la educación para adultos era conducir sus esfuerzos hacia la configuración de un sentido de colectividad que permitiera a los ciudadanos mexicanos reconocerse entre sí como un grupo constituido bajo las bases históricas y culturales que se consideraba definían a lo mexicano a través de generar una consciencia colectiva sobre la justicia social y la importancia de la actividad democrática de todos.

Sin embargo, aunque en el discurso todo esto sonaba muy bien, la cuestión de la reformulación conceptual sobre la educación para adultos ponía a la luz otra temática y esta era la necesidad de incorporar un eje temático sobre educación ciudadana en la estructura curricular de la educación para adultos que delineaba los contenidos educativos de ese entonces y, por supuesto, apostar por una noción de ciudadanía que permitiera configurar una identidad ciudadana que no encontrara sus límites en la construcción de la comunidad bajo la noción nacionalista sino que logrará mostrarnos la vía para comprender a lo cívico como un ejercicio de igualdad social y a la igualdad social como un conjunto de diversas formas de vida humana que de manera incluyente y

horizontal conforman una comunidad humana para pensar en desarrollar una serie de competencias cívicas que pudieran ser parte complementaria y fundamental de esa vía para la configuración de una comunidad humana que atienda entre sí y para sí las necesidades diferenciadas de todos equitativamente.

En este sentido, actualmente podríamos preguntarnos ¿qué tanto se ha avanzado en todo ello en el campo educativo y específicamente en la educación para adultos en términos de un vínculo congruente entre las propuestas curriculares para la educación ciudadana, el proceso educativo y la cotidianidad circundante?

1.2 Planteamientos y orientaciones educativas de la Secretaría de Educación Pública en la alfabetización de adultos

Así como analizábamos la relevancia de las acciones políticas realizadas por la UNESCO en la época posterior a la segunda guerra mundial en materia de educación para adultos, también es importante considerar que, en México, el final de la revolución mexicana, la necesidad de reorganización y reestructuración nacional que de ello emanaba y el gran reto que esto suponía para la elaboración de políticas en los sectores, agrícolas, industriales, políticos, económicos, de salud y educativos, son situaciones que describen el contexto socio-histórico en que se encontraba nuestro país en el periodo que comprende de 1920 a 1921 (INEA, 2016).

En este contexto fue creada la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. José Vasconcelos Calderón fue el primer secretario a cargo de esta Secretaría e impulsó como uno de sus principales proyectos educativos una Campaña Nacional de Alfabetización que redujera la condición de analfabetismo en México y que, a su vez, permitiera ampliar los servicios de educación primaria a todo el país. José Vasconcelos “intentó unificar y reorganizar la educación alrededor de un concepto nacionalista basado en la integración indígena y española” (INEA, 2016, p. 31). Esta Campaña inició en 1920 en la Universidad Nacional de México (ahora conocida como la Universidad Nacional Autónoma de México) y, posteriormente se redirigió a la SEP con la finalidad de ampliar los servicios educativos a todo el país y unificar la educación en México.

De esta manera, Lázaro Cárdenas durante su gestión presidencial y Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación en el sexenio del presidente Manuel Ávila Camacho sucedido de 1940 a 1946 siguieron sus pasos y de la misma manera implementaron en sus respectivos tiempos Campañas de Alfabetización con el firme objetivo de abatir el analfabetismo en México y posibilitar los estudios de primaria a todos los mexicanos.

Ahora bien, como ya se mencionaba en los párrafos anteriores, la primera Campaña Nacional de Alfabetización implementada por Vasconcelos durante su gestión como Secretario de Educación, comienza con los estragos ocasionados con el final de la revolución mexicana. El área de educación fue una de las más afectadas, puesto que hubo un incremento en el analfabetismo en adultos y jóvenes mayores de 15 años como una de sus resultantes (INEA, 2016).

Teniendo lo anterior como punto de partida, para llevar a cabo la labor alfabetizadora en dicha Campaña que comenzó en 1921, se abrieron escuelas nocturnas urbanas para adultos y se implementaron las misiones culturales, estas consistían en elegir a un maestro de misiones culturales o misionero que tenía como principal tarea visitar las comunidades indígenas y a los centros rurales para observar e informar a las autoridades educativas sobre personas que pudieran ser maestros rurales y asignarlos a las comunidades más necesitadas (Santiago 1973; Gámez, 1993 citados en INEA 2016).

Así, el INEA (2016) nos dice que, el ejercicio de las misiones culturales se llevó a cabo bajo la idea de que un maestro misionero debería tener conocimientos sobre las condiciones de vida de la población, dominar el idioma de la comunidad y contar con herramientas pedagógicas suficientes para capacitar y entrenar adecuadamente a los maestros que reclutara.

Para ello, de acuerdo con INEA (2016), Vasconcelos tomó como referentes las acciones que estaban realizando en materia educativa los países de China y Rusia a fin de sistematizar e implementar la Campaña de Alfabetización en México. Para llevar a cabo la labor alfabetizadora se implementaron varias estrategias que convocaron la

participación de diversos sectores de la población, maestros honorarios que hubieran cursado como mínimo hasta tercer año de primaria y que supieran leer y escribir fueron formados prioritariamente, jóvenes universitarios, amas de casa, estudiantes de preparatoria, maestros de primaria, etc.; todos ellos salían a buscar a personas adultas que no supieran leer y escribir para alfabetizarlos.

La infraestructura en materia de educación con la que se contaba estaba destinada para la educación de los niños, de la misma manera los materiales didácticos y los métodos de enseñanza, por lo que, en gran medida, los voluntarios que participaron en esta labor alfabetizadora durante dicha Campaña tenían que diseñar sus propios recursos didácticos para la alfabetización de adultos.

Acerca de los recursos teórico-metodológicos para esta labor, INEA (2016) menciona que los métodos de enseñanza que más se utilizaron fueron la guía metodológica de la escritura y lectura de Enrique Rébsamen, el método onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero y el método global de los maestros Ayala y Pons. Resulta importante mencionar que dichos métodos fueron elaborados por sus creadores pensando en la población infantil y juvenil por lo que una de las problemáticas a las que se enfrentaban estos voluntarios era al reto de vincular sus aportaciones teórico-metodológicas a las características de los adultos que no sabían leer ni escribir.

En términos generales, la Campaña Nacional de Alfabetización, de acuerdo con INEA (2016), no tuvo una gran extensión en todo el país, aunque las intenciones desde el principio fueron ampliar los servicios educativos en el mismo, su difusión no fue de gran impacto y se obtuvieron resultados que disminuyeron en poco porcentaje la cantidad de adultos analfabetas. Álvaro Obregón, presidente de México en ese entonces, al rendir su último informe de gobierno enunció que durante esta Campaña se alfabetizaron a 52,000 adultos de 6 millones que aproximadamente se encontraban en condición de analfabetismo.

1.2.1 Campaña Nacional de Alfabetización y Campaña Nacional de Educación Popular

Lázaro Cárdenas quien fuera presidente de México en la etapa 1934-1940, recuperó la idea de combatir el analfabetismo de Vasconcelos e implementó una estrategia político-educativa en materia de alfabetización de adultos que se fundamentó en dos momentos sobresalientes: la Campaña de Alfabetización implementada en 1936 y la Campaña Nacional de Educación Popular de 1937 (INEA, 2016). Ambas campañas fueron encabezadas por el presidente, quien invitó a participar a la sociedad en general al mismo tiempo que se realizaron las actividades de alfabetización con la participación de algunas dependencias del gobierno, organizaciones políticas, organizaciones obreras y campesinas y, con el apoyo de los estados y municipios del país.

Para el desarrollo de las actividades alfabetizadoras y fomentar dichas Campañas, se abrieron centros de alfabetización, se elaboraron carteles y folletos para su difusión y se impartieron pláticas informativas y exposiciones (INEA, 2016). Particularmente con la campaña de 1937 que se denominó Campaña Nacional de Educación Popular, el gobierno se comprometía a “desanalfabetizar” (INEA, 2016, p. 35) a México en tres años.

Estas Campañas que iniciaron sus actividades con recursos similares a los que se utilizaron en la Campaña Nacional de Alfabetización implementada por Vasconcelos, partían de que los voluntarios que participaran en ellas deberían contar como mínimo con el cuarto año de primaria. En este sentido, además de los maestros de primaria, quienes participaron como alfabetizadores, fueron también alumnos, profesionistas, estudiantes de academias comerciales y miembros de agrupaciones obreras y campesinas.

De la misma manera, las actividades educativas que correspondían a la alfabetización se llevaban a cabo en horarios nocturnos en las escuelas, en las casas de los propios alfabetizadores y a través de la conformación de grupos entre vecinos. El método para alfabetizar a los adultos que utilizaban era el método fonético mismo que fue cambiado por el método global que se utilizó en la Campaña de Vasconcelos en complemento con

los que se mencionan en el apartado que corresponde a su Campaña Nacional de Alfabetización.

Sin embargo, en 1939 la SEP planteó la posibilidad de cambiar el método de alfabetización, esto a través de una encuesta que se realizó a la población en este año en la que identificaron la “necesidad” de alfabetizarlos más rápido, en virtud de ello, el fin de cambiar el método era “para que la población adulta adquiriera de manera rápida las habilidades de lectura y escritura” (INEA, 2016, p. 37) y se optó por la instrucción de la lectoescritura de manera simultánea, asumiendo que este era el método que más conocían los maestros y que se había trabajado de manera general.

Finalmente, las Campañas de Alfabetización implementadas por la SEP durante la gestión presidencial de Lázaro Cárdenas, marcaron un impacto positivo que incluso rebasó las fronteras educativas que se planteaban. Tuvieron iniciativa las escuelas mixtas, la educación del adulto obrero y la creación del Departamento de Educación Indígena en 1935 y el Departamento de Antropología del Instituto Politécnico Nacional (IPN) mismos que llevarían la alfabetización a los terrenos de la enseñanza de la lectura y escritura en las lenguas indígenas en México. Por otra parte, al término de su gestión presidencial en 1940, según datos del censo de población de México en esa época, mostraron que había un avance poco significativo en la disminución del rezago educativo y del analfabetismo, hasta el punto en que no solo se enunciaba con muy poco avance, sino que posiblemente había aumentado el porcentaje de adultos que no estaban alfabetizados (INEA, 2016).

1.2.2 La Campaña Nacional contra el Analfabetismo y algunas estrategias importantes posteriores en la alfabetización de adultos en México

En la etapa en la que Jaime Torres Bodet fue Secretario de Educación Pública por primera vez de 1943 a 1946, periodo en el cual los índices de analfabetismo en México aún eran muy altos, decide implementar la Campaña Nacional contra el Analfabetismo bajo la idea de que, en un país en el que poco menos de la mitad de los mexicanos no sabían leer ni escribir, aquellos que tuvieron la oportunidad (privilegio) de asistir a la

escuela, tenían la responsabilidad de apoyar al pueblo mexicano para que quienes no estuvieran alfabetizados, adquirieran los conocimientos básicos que les permitieran atender sus necesidades primarias y tener una vida activa en la sociedad, “protegiéndola de los riesgos que implicaba la privación de los más elementales conocimientos y competencias de acción social” (Santiago, 1973, citado en INEA, 2016, p. 38).

En este sentido, esta Campaña tuvo los siguientes propósitos: enseñar a leer y escribir a los iletrados y servir como ensayo para una extensa labor educativa de carácter extraescolar (Torres, 1994a, citado en INEA, 2016). La finalidad no era alfabetizar a los adultos para que únicamente pudieran obtener mejores oportunidades de empleo sino ampliar el panorama y que en función de la adquisición de los conocimientos básicos acerca de la sociedad, los adultos contribuyeran a la vida social de forma activa y desarrollaran una noción de solidaridad entre conciudadanos; “asimismo, que los analfabetos se reconocieran unos a otros y comprendieran la importancia de saber leer y escribir, a partir del ideal de justicia y de un espíritu de bondad, paz y progreso humano” (INEA, 2016, p. 38).

Lo cual nos muestra que la alfabetización no podría ser pensada solamente como una estructura curricular que nos permite el desarrollo de competencias de lectura y escritura sino como un recurso fundamental que nos posibilite acceder a nuestro entorno histórico y cultural con el propósito de reconocernos sobre un pasado que nos unifica y, al mismo tiempo, que nos da la posibilidad de constituirnos a partir de su conocimiento y cuestionamiento dentro de un espacio educativo y social que se configure en la equidad, la democracia y en la justicia en términos de igualdad social.

Por otra parte, se pensaba que no bastaba con alfabetizar a los adultos si no ponían en práctica las competencias y conocimientos adquiridos puesto que, en aquella época la lectura como hábito no era una cuestión que se promoviera, razón por la cual, se consideraba que al paso del tiempo se corría el riesgo de que una persona alfabetizada perdiera sus conocimientos adquiridos en lectura y escritura, es decir, que por “desuso” regresara a ser nuevamente analfabeto.

Para atender este punto, las grandes aportaciones que realizó esta Campaña fueron la mejora a las bibliotecas, la creación de nuevas publicaciones y el bajo costo de libros y revistas para que toda la población en México pudiera tener acceso a ellos a fin de promover la lectura y el uso de la escritura en la cotidianidad (INEA, 2016).

Finalmente, bajo la estrategia en la que cada mexicano mayor de 18 años y menor de 60 años tenía la responsabilidad de alfabetizar a otro mexicano cuya edad estuviera en el rango de los 6 a 40 años de edad, la Campaña Nacional contra el Analfabetismo atendió a un promedio de 1.5 millones de personas en un periodo de dos años. Sin embargo, no terminó cuando Torres Bodet dejó de ser Secretario de Educación en 1946, debido a que, el presidente Miguel Alemán durante su gestión presidencial en México sucedida de 1946 a 1952 decidió continuar con ella y en 1948 se creó la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, dependiente de la SEP. Las actividades que correspondían a las misiones culturales, a las escuelas y centros colectivos de alfabetización, los cursos de alfabetización para el Ejército Mexicano y al Instituto de Alfabetización para Comunidades Indígenas Monolingües, serían coordinadas bajo esta Dirección (INEA, 2016).

Dicha estrategia continuó trabajándose en los años posteriores hasta que, en 1951, como ya se había mencionado antes, siendo Director General de la UNESCO Torres Bodet, promueve la creación en Pátzcuaro Michoacán del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina que actualmente se conoce como “Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL)” (CREFAL, 2019).

De acuerdo con INEA (2016), este centro tenía dos grandes objetivos:

cooperar con los países de América Latina para la formación y profesionalización de maestros y cuadros directivos; y diseñar y elaborar materiales para la educación fundamental adaptados a las necesidades, recursos económicos y niveles culturales de las comunidades locales, con el fin de fomentar un mayor desarrollo en las regiones de menor adelanto económico y social, donde, el analfabetismo, las

enfermedades y la pobreza en general limitaban la posibilidad de desarrollo y bienestar humano (CREFAL, s.f.). (p. 41)

Esto nos permite ver que, el rezago educativo no sólo en México sino en América Latina era muy alto y que de ello derivaban una serie de complejidades que no impulsaban el desarrollo en todos los rubros de los países que lo componen (con excepción de Estados Unidos) por lo que era de vital importancia colaborar desde un marco internacional a través de la UNESCO con una política-educativa del mismo carácter que les uniera a los países involucrados para desarrollar estrategias educativas que les permitieran avanzar en materia de alfabetización y educación básica con la población joven y adulta.

Recuperando un poco el marco contextual actual y sus condiciones en materia de pobreza, educación, política, salud, económica, etc., podríamos preguntarnos ¿Qué tanto hemos avanzado en el tema de la alfabetización y la educación básica de jóvenes y adultos? ¿Cómo y desde donde se está pensando a la alfabetización y a la educación para adultos para poder mencionar en el discurso político que se va avanzando y que se está disminuyendo el rezago educativo? Finalmente ¿Son los pequeños grupos de poder desde una lógica del cumplimiento de metas cuantitativas prioritariamente ubicados en las distintas instituciones educativas en materia de educación para adultos (especialmente en México) las que determinan dicha disminución del rezago educativo en materia de alfabetización y de educación básica sin ser históricamente partícipes de estos procesos educativos en su mayoría?

A manera de reflexión, podemos pensar en que prácticamente los últimos 50 años (muy probablemente muchos más) las mejores condiciones de los servicios públicos antes mencionados se encuentran centralizados y la mayoría de la población se encuentra sin oportunidades de potencializar sus posibilidades económicas porque no tiene empleos que se lo permitan, encontrándose, en términos generales, sin muchas posibilidades reales (aunque según el discurso político ha dicho que sí históricamente) para pensar y actuar en favor de mejorar su salud a través de un servicio de calidad y gratuito para

todos y sin muchas posibilidades para ejercer su participación activa en materia de los asuntos comunes de todos en cada rubro que compone a la comunidad.

Ahora bien, gran parte de los discursos políticos ha mencionado que muchos ciudadanos han concluido sus estudios de educación básica y se han alfabetizado pero realmente en materia de educación para adultos, la aceleración de sus procesos educativos de alfabetización, educación primaria y secundaria para convertirse en una meta cuantitativa prioritariamente ha sido un obstáculo importante, entre otros, para poder construir una consciencia de la participación activa y democrática de todos así como de la funcionalidad de sus diversos conocimientos desde dentro de los asuntos comunes que nos atañen, es decir, si la disminución del rezago educativo sólo es cuantitativa y no recupera lo cualitativo del proceso educativo, en general, la población se encuentra sin muchas oportunidades para descentralizar y expandir cada una de esas condiciones mejores de las que se habla.

En tal sentido, valdría la pena poner a la luz la importancia de hacer una lectura integral compleja de este tema que nos permita situarnos en un principio en las complejidades de esta condición de rezago educativo en el pasado para posteriormente situarnos en las complejidades del presente sobre estos campos y así poder detenernos a observar con mayor sensatez y consciencia qué tanto se ha avanzado realmente y si se ha soslayado la noción de alfabetización reduciendo sus implicaciones psicológicas, sociales, históricas y culturales, es decir, su dimensión cualitativa, a una mera “necesidad de cumplimiento” de unos cuantos por reflejar exclusivamente bajo una lógica cuantitativa que se ha “disminuido” la condición de rezago educativo en materia de alfabetización y educación básica para adultos.

Por otro lado, siguiendo con la dinámica sobre mostrar un panorama histórico acerca de la alfabetización de adultos, a finales de los años 1950 Adolfo López Mateos comienza a llevar cabo su gestión presidencial en México, específicamente en la etapa de 1958 a 1962, en la que, en materia de educación, incorpora a Torres Bodet como Secretario de Educación por segunda ocasión, quien siguiendo sus planteamientos precedentes en

cuanto a la alfabetización y la educación fundamental (educación primaria) propone “el Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, que se tradujo en el Plan de Once Años (1959)” (INEA, 2016, p. 41).

En este sentido, es importante mencionar que Torres Bodet, desde sus primeras colaboraciones en cuanto al diseño de estrategias político-educativas con la primera Campaña Nacional contra el Analfabetismo y, posteriormente, con su gestión como Director General de la UNESCO y la creación del CREFAL suscitada durante dicho periodo de gestión, consideraba que la alfabetización no podría reducirse únicamente a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como un conjunto de competencias que permitirían descifrar códigos elaborados gramaticalmente (Ferreiro, 2002) ni tampoco como la integración de una serie de conocimientos matemáticos elementales a estas competencias.

Por el contrario, de acuerdo con (INEA, 2016) para él, la alfabetización tenía que ir mucho más allá de ello y construir una serie de competencias y conocimientos que les permitieran leer y escribir los distintos sentidos y significados que se construyen sobre la realidad circundante (Freire y Macedo, 1989), mejorar su calidad de vida en todos los rubros en los que existen (existimos) y, mediante este proceso educativo complejo de alfabetización, hacernos todos partícipes activos para configurar una mejor organización social en términos de equidad e igualdad que nos haga parte, en esta misma lógica, del ejercicio político encasillado históricamente en unos cuantos que se asumen como representantes del Estado (Santos, 2007).

Por ello, en congruencia con esta noción sobre la alfabetización pensada por Torres Bodet:

El 12 de febrero de 1959 se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, que editó y distribuyó más de 107 millones de textos entre 1960 y 1964. Desde entonces el discurso acerca de lo que significaba la alfabetización se transformó, ya que empezaba a tomar forma la idea de Torres Bodet de que cada estudiante del nivel obligatorio asistiera a la escuela con un libro de texto provisto por la Federación

bajo el brazo, y la cultura del libro se expandió en las escuelas y en todos los ámbitos educativos. (INEA, 2016, p. 41)

Lo anterior, permitió construir un concepto de alfabetización y de educación básica para adultos que recuperaba las dimensiones cualitativas de dichos procesos educativos. Así, la creación de estas políticas educativas buscaba que un gran número de mexicanos se alfabetizaran sobre las bases teóricas y metodológicas que constituyeran una estructura curricular que nos enseñara a leer y escribir el mundo y la realidad circundante.

Más adelante, como producto de este trabajo precedente en materia educativa que prácticamente se comenzó a construir y trabajar durante finales de los años 1950 y gran parte de la década de los años 1960 y para adentrarnos en la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), en la década de los años 1970, tomando como referencia la gestión presidencial de Luis Echeverría Álvarez en México, el campo de la educación en cuanto a políticas en la materia se refiere continuó teniendo un crecimiento importante, ya que, en este periodo se impulsó la creación del Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE), el Centro de Estudios de Métodos y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) – responsable del diseño de un modelo de educación primaria y de los libros de texto en modalidad abierta- y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (INEA, 2016).

Asimismo, tuvieron lugar la Ley Federal de Educación (LFE) en 1973 y la Ley Nacional de Educación para Adultos (LNEA) en 1975 (INEA, 2011). De acuerdo con (INEA, 2016) La primera nos dice que: “[...] la educación es un servicio de carácter público que prestan tanto el Estado como los particulares con reconocimiento oficial” (p.44).

De la misma manera, que el sistema educativo nacional debía reorientarse en función de las necesidades históricas, teóricas y metodológicas que en ese momento eran parte de la educación básica para niños y de la educación básica para adultos hacía la construcción de unas bases teóricas y metodológicas para disminuir el rezago educativo en México bajo una mirada integral que concatenara lo cuantitativo con lo cualitativo de

los procesos educativos en todos los niveles. Asimismo, describe una serie de derechos y obligaciones para el campo de la educación en general y, en cuanto a la educación para adultos, que se concebía bajo la noción de un sistema abierto, se crea el Sistema Federal de Certificación de conocimientos con el propósito de reconocer los procesos educativos que se llevaban a cabo fuera de las aulas, es decir, de manera autodidacta en espacios extraescolares. (INEA, 2016)

Finalmente, los Centros de Educación para Adultos (CEA) fueron replanteados a nivel estructural y pasaron a conformarse como Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) a fin de incorporar la educación primaria bajo la noción de primaria intensiva al campo de la educación para adultos (INEA, 2011).

En este orden de ideas, de acuerdo con (INEA, 2011) los CEA eran espacios ubicados en zonas rurales en los que las personas de 15 años en adelante se alfabetizaban. Estos iniciaron como prueba piloto en 1968 colocando 40 de ellos en distintas zonas del país.

En 1970, se transformaron conceptual y estructuralmente a CEBA, puesto que, el propósito era llevar la noción de educación para adultos a un nivel más complejo y completo que permitiera trascender las aportaciones de la alfabetización en otras áreas de conocimiento, así “la idea central era reorganizar los programas de alfabetización y de educación fundamental (primaria), a fin de facilitar el ingreso de jóvenes y adultos al sistema escolar mediante programas especiales acelerados” (INEA, 2011, p. 20).

Durante el periodo de 1971 (año de su implementación oficial) a 1975, en los CEBA de acuerdo con (INEA, 2011), los programas educativos se redujeron a lo esencial (Revisar el libro *A 30 años de su creación, semblanza de la labor del INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS* para mayor información) y se les proporcionaron materiales didácticos a los profesores con la intención de que éstos desarrollaran actividades y estrategias de manera activa y compartida con los Educandos.

Del mismo modo, en que la metodología pedagógica, horarios, instalaciones, financiamiento, inscripciones mantuvieron características muy similares a las que constituían a la educación primaria para niños.

Sin embargo, a partir de (1975), los CEBA:

trabajaron con el plan de estudios, los programas y los libros diseñados especialmente para los adultos, lo cual permitió extender sus posibilidades de educación. Finalmente, es importante señalar que los Centros apoyaron su funcionamiento en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) (Arts. 3° y 123), en la Ley Federal de Educación (LFE) (Arts. 23 y 32) y en la Ley Federal del Trabajo (LFT) (ART. 132, frac. XII). (INEA, 2011, p. 21)

Así pues, el párrafo anterior nos muestra que 4 años después logró estructurarse una base que, en términos teóricos y metodológicos, pudiera comenzar a ligarse de manera más cercana y directa con las peculiaridades de la población joven y adulta en materia de educación. Sin embargo, sobre dichas peculiaridades aún quedaba por mencionarse lo que de forma constitutiva era de su funcionamiento regular, así como las posibles formas en las que esta base teórico-metodológica podría tomar nuevas rutas y complementarse con otras que posibilitaran la atención de la misma población con otras condiciones específicas.

Es decir, hasta este punto no se ha mencionado que parte de la complejidad tanto se situaba en encontrar una ruta teórico-metodológica que fuera base de la educación para adultos a nivel básico en un marco de las características y funciones regulares de la población adulta en las dimensiones de desarrollo biológico y en las de desarrollo histórico-cultural como en aquellas formas y sus relaciones interdisciplinarias que pudiera tomar dicha base teórico-metodológica con aquellas personas adultas que se encontraran en condiciones específicas en cada una de las diversas etapas de estos periodos de desarrollo.

Por otro lado, la segunda, es decir, la Ley Nacional de Educación para Adultos (LNEA) definía la educación de adultos de la siguiente manera:

[...] una forma de la educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social como los medios más adecuados para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura y fortalecer la conciencia de unidad entre los distintos sectores que componen la población (DOF, 1975). (INEA, 2016, p. 45)

Asimismo, que los objetivos planteados por la LNEA eran los siguientes:

I. Dar bases para que toda persona pueda alcanzar, como mínimo, el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes al de la educación general básica...III. Fomentar el autodidactismo...V. Elevar los niveles culturales de los sectores de población marginados ...VI. Propiciar la formación de una conciencia de solidaridad social, y VII. Promover el mejoramiento de la vida familiar, laboral y social (DOF, 1975). (INEA, 2016)

En tal sentido, la noción que se tenía de educación para adultos nos mostraba que eran tres características las que la constituían desde sus inicios en México. Nos referimos a la dimensión extraescolar, a la dimensión del autodidactismo y a la dimensión de participación social. Lo cual podría mostrarnos que actualmente, al menos en alguna de ellas, no se ha dado un cambio de mayor envergadura si pensamos en una estructura propia de espacios físicos educativos institucionales totalmente independientes, si bien es cierto que el INEA se creó en la década de los 1980 con el propósito de dar una mayor solidez a la educación para adultos, también lo es que después de 38 años de su creación no ha empeñado sus esfuerzos en consolidar una estructura física que permita recuperar lo extraescolar en espacios institucionales independientes y sí en los propios espacios físicos de los agentes educativos y en otros espacios físicos de otras instituciones.

Esto es, la noción de la dimensión extraescolar hasta antes de los 1980 podía entenderse como el estudio en otros espacios físicos que eran extensiones de otras instituciones, casas de quienes participaban como maestros, estudiantes universitarios y ciudadanos

que se dedicaran a distintas actividades y que tuvieran estudios de primaria pero el INEA se creó con el propósito de que se constituyera un instituto de educación para adultos que fuese descentralizado y que se encargara de atender las necesidades en este campo de la educación, en tal sentido, ¿qué tanto se ha avanzado en ello?, tanto a nivel de institución de educación para adultos como a nivel federal, es decir, en el apoyo que el gobierno destina para construir y consolidar dicha estructura si una gran parte de los Asesores Educativos siguen impartiendo asesorías en sus casas o en otros espacios institucionales ajenos al INEA.

Ahora bien, con respecto a la dimensión de la participación social existen varios puntos importantes que considero podrían recuperarse. Primeramente, es de vital importancia que la disminución y erradicación de la condición de rezago educativo en la educación básica sea una actividad que nos involucre a todos porque es gracias a esa contribución que tenemos con el Estado para conformar instituciones de servicios públicos y a las distintas posibilidades y esfuerzos económicos que algunos tenemos la oportunidad de mantenernos en un proceso educativo de manera constante, sin embargo, ¿cuál es el propósito de combatir y erradicar el rezago educativo después de tanto tiempo?, es decir, ¿desde dónde se está viendo ahora el combatir y erradicar el rezago educativo en la educación básica para adultos?, si se aceleran los procesos educativos de los Educandos hasta reducirlos a dos o tres meses en materia de alfabetización para adultos (independientemente de si su condición es pensada como analfabeta puro o como analfabeta funcional) o incluso a menos cuando el interés por cumplir metas cuantitativas prioritariamente se hace aún más presente. Al menos, de acuerdo a la experiencia compartida y a la propia construida en el INEA, esto ha podido observarse en distintas etapas de la Campaña Nacional de Alfabetización 2014-2018.

Si revisamos un poco el recorrido histórico, hasta este punto en los 1980, existían aportaciones importantes en materia de alfabetización para adultos y, en general, de educación para adultos a nivel conceptual donde ésta no se entendía sólo como el cumplimiento de una meta cuantitativa para mostrar un resultado “eficiente” cuando alguien se alfabetizaba o certificaba la educación primaria y/o secundaria ni como el

desarrollo de competencias de lectura y escritura, así como, de competencias elementales en matemáticas que permiten descifrar códigos lingüísticos elaborados y resolver operaciones matemáticas básicas, sino como el proceso y el medio, por el cual, podemos leer los distintos significados y sentidos de la realidad circundante y construirnos y resignificarnos desde ahí. Entonces, ¿por qué parte de la realidad educativa que podemos recuperar en la cotidianidad educativa a través de las voces de quienes están día a día transformando las complejidades fenomenológicas *in situ* de la educación para adultos no se ha recuperado constantemente para construir una educación para todos si se supone que dicha labor se apoya en la participación social como uno de sus ejes más importantes?

Por otro lado, en cuanto al nivel educativo de quienes participamos (participábamos) socialmente de manera voluntaria en la educación para adultos y actualmente en INEA, nos encontramos que históricamente, en términos generales, quienes contaban con una parte trunca de la educación primaria y/o secundaria alfabetizaban a los adultos y hasta los años 2015 aproximadamente, de acuerdo a lo que pude observar durante mi participación solidaria en el INEA, las personas interesadas en participar como Asesores Educativos aun podían asesorar a las personas que no contaran con la educación básica o que no estuvieran alfabetizadas, con este mismo nivel educativo.

La pregunta es: ¿En qué dirección podríamos encontrar mejoras en dicho rubro y hacía donde deberían conducirse si los siguientes 30 años aproximadamente después de su creación este nivel educativo dependía de que las siguientes generaciones iban encontrando estabilidad para continuar con sus estudios y avanzar hasta la educación media superior o más en otros ámbitos y no de una serie de estrategias implementadas por el INEA, al menos en sus primeros años de existencia, para potencializar la Formación Especializada en los ejes temáticos que conformaban su estructura curricular aun cuando dicha noción de Formación Especializada no se enunciaba como tal pero se encontraba implícita en la necesidad de enriquecer el nivel educativo de los agentes educativos?

Más aún, actualmente se encuentran (nos encontramos) muchas más personas con la educación media superior o una licenciatura concluidas pero que, al participar (aun cuando tenemos formación profesional universitaria en áreas de la educación) no contamos con las herramientas necesarias para participar en las complejidades educativas desde nuestro ingreso a este campo como profesionales.

Es verdad que el INEA tiene programas de formación para las figuras solidarias e institucionales en las diferentes áreas en las que participan cumpliendo distintas actividades, por ejemplo, un programa de diplomados a distancia en Habilidades Pedagógicas, Algebra, Lengua y Comunicación y Ciencias naturales respectivamente, sin embargo, compartiendo mi experiencia, un día pasé de ser concebido para realizar actividades como Formador Especializado en el eje de Habilidades Pedagógicas a ser concebido para realizar actividades como Formador Especializado del eje de Ciencias sin conocer nada porque los ejes temáticos básicos se habían reestructurado (y de acuerdo a lo compartido con otros compañeros, como muchos de ellos más) situación que me llevo a estudiar con profundidad los contenidos propuestos en el eje de Ciencias asimismo a cursar un diplomado que ofertaba el INEA en ese eje temático durante 6 meses aproximadamente para tener una formación básica, pero al mismo tiempo, comenzar a formar a los Asesores Educativos en dichas temáticas casi inmediatamente después de haber sido concebido como tal y después de haber recibido un taller de capacitación que no profundizaba en dicha complejidad.

Al final, en muchos casos compartíamos que una parte de los Asesores Educativos terminaban por enseñarnos mucho de esos contenidos durante las distintas formaciones compartidas porque recuperaban su riqueza experiencial cotidiana del proceso educativo.

En este orden de ideas, me parece fundamental rescatar que existe un avance importante en materia de formación que permite enriquecer el nivel educativo, así como, construir recursos para atender estas distintas complejidades, pero no me refiero a tener un proceso de formación apresurado y/o a terminar una licenciatura solamente, sino a asumir que el Modelo Educativo del INEA y sus distintos ejes temáticos son materia de

profesionalización para los agentes educativos en el campo de la educación para adultos y, que por lo tanto, tener la secundaria y/o una licenciatura es una ventaja en cuanto a tener conocimientos sobre la sociedad y sobre un área de estudio específica pero que, en tal o cual situación, la Formación Especializada deben impartirla profesionales especializados con una trayectoria importante en dichos campos y, posteriormente, debe ser impartida por quienes se hayan especializado cuando se logre construir una trayectoria y profesionalización sólida.

Lo cual implicaría reestructurar las formas de participación, la forma de vinculación de estas personas que participan (participábamos, participaremos) en el INEA y, en consecuencia, una reformulación de los recursos que se destinan para su ejercicio institucional y un ejercicio crítico-reflexivo sobre una reestructuración en aquellos aspectos que permitan enriquecer lo educativo y, por supuesto, recuperar todo aquello que desconozco en este aspecto y que se encuentra ahí, en las voces y experiencias de los distintos agentes educativos y en su realidad circundante.

Por otra parte, con respecto al autodidactismo INEA (2011) menciona lo siguiente:

[...] el autodidactismo radicó en que el educando una vez registrado (no se le exigía ningún documento para el registro en la SEP) debía organizar su aprendizaje en forma individual, círculos de estudio o CEBA, y avanzaría según su capacidad y posibilidades de tiempo, con la ayuda de asesores. Es decir, los adultos obtenían los conocimientos y habilidades de la escuela básica por sí mismos o con la asesoría y consultorías, cuando lo consideraban necesario, del personal y planteles educativos [...]. (p. 33)

Lo que enfatiza la importancia que el autodidactismo tiene en el proceso educativo, puesto que permite recuperar los procesos de resignificación que el Educando elabora en los espacios de interacción que se constituyen en sus relaciones cotidianas con el entorno, con la comunidad y consigo mismo.

Asimismo, integrar todo ello a los espacios de interacción que se construyen en los centros educativos, que actualmente se conciben como Círculos de estudio mediante la ida y vuelta de experiencias compartidas en la dinámica de las asesorías y que, en todos los sentidos, me parece no debe soslayarse en la dinámica del cumplimiento de metas cuantitativas como eje conductor de este proceso educativo, ya que, ese carácter de eje conductor se encuentra sujeto, en gran medida, a los intereses de otra índole (que no es el proceso educativo) de los pequeños grupos de poder que gestionan los recursos del INEA desde posiciones que se asumen como superiores bajo una lógica jerárquica, dado que, la actividad autodidacta enriquece la dimensión cualitativa del proceso educativo de los Educandos y permite construir otras miradas sobre los asuntos comunes de todos que son parte de las andanzas cotidianas.

En el siguiente apartado revisaremos lo relacionado con la creación del INEA en la década de los 1980, así como, algunas de las acciones clave en materia de alfabetización de adultos en la década de los años 1990 y en los años correspondientes al periodo de los años 2000.

1.3 Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)

1.3.1 ¿Qué es el INEA?

Con el propósito de evitar una definición estandarizada, en los apartados anteriores se consideró que en relación con los propósitos de esta tesis resultaba necesario recuperar los acontecimientos histórico-políticos que anteceden a la creación del INEA con la intención de mostrar un panorama a manera de bosquejo sobre las acciones políticas y educativas que se realizaron en el campo de la educación para adultos en los años anteriores a su creación para compartir una mirada un poco más amplia sobre lo que históricamente podría ser la base de una definición del ejercicio institucional educativo del INEA, por lo que es posible decir que dichos antecedentes en materia de educación para adultos son principalmente las acciones implementadas por la UNESCO y las Campañas de Alfabetización para Adultos implementadas en distintas épocas del país que abarcan de 1920 a 1980 aproximadamente (INEA, 2013; INEA, 2016).

En este tenor y continuando con el bosquejo de lo sucedido a grandes rasgos durante y después de su creación, en 1980 en un marco nacional y mundial en el que la educación para adultos era el eje principal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Secretario de Educación en ese entonces Fernando Solana, elaboró la propuesta de crear una institución nacional educativa descentralizada que se encargara exclusivamente de la educación para adultos. Con ella: “Solana quería romper con la burocracia administrativa del sector educativo en México, y planteaba llevar la alfabetización, la primaria y la secundaria para adultos a todas las regiones y estados del país” (INEA, 2016, p. 62).

En este sentido, descentralizar la educación para adultos en México era uno de los propósitos principales en ese tiempo por ello resultaba fundamental pensar en la creación de un instituto que hiciera llegar los servicios educativos de educación básica para adultos a todo el país.

José López Portillo, presidente de México en esa época (1976-1982) decide aceptar la propuesta de Fernando Solana y se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) por decreto presidencial el 31 de agosto de 1981 y, desde entonces, es una institución pública descentralizada con personalidad jurídica y patrimonio propio en palabras del mismo presidente enunciadas en su 5to informe de gobierno al H. congreso de la unión y de carácter educativo que se encarga de proporcionar servicios de alfabetización y educación básica a la población joven y adulta en México (INEA, 2011).

Principalmente:

La encomienda del INEA fue la sistematización e impulso de los sistemas abiertos de educación de adultos en cumplimiento con la Ley Nacional de Educación para Adultos (LNEA) y en concordancia con las políticas y programas del sector educativo. Por lo mismo, se integraron a la recién creada Institución, el Sistema Nacional de Acreditación y Certificación de Estudios de los Sistemas Abiertos, el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF), el Proyecto de Promotores Comunitarios, el Proyecto de Educación Básica para los Trabajadores o Proyecto en los Centro de

Trabajo y el Programa de Salas de Cultura [...]. En tanto la SEP, mediante las delegaciones estatales, siguió administrando las primarias y secundarias nocturnas, así como las misiones culturales y los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA). [...]. (INEA, 2011, p. 61)

Es importante destacar que, el INEA surge en un contexto en el que los términos de educación para adultos y educación formal se encontraban en transición conceptual a nivel mundial, ambos se miraban desde distintas perspectivas y enfoques educativos, sin embargo, ambos se sostenían en la idea de que la educación básica debía ser obligatoria (INEA, 2016). En este sentido, recuperando la relevancia que la alfabetización tuvo en la educación para adultos desde la creación de la SEP hasta la creación del INEA, se pensaba únicamente a la educación de adultos como vinculada con la alfabetización (INEA, 2016), empero, en 1976 la UNESCO plantea la siguiente definición de educación de adultos:

[...] los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. (UNESCO, 1976 citado en INEA, 2016, p. 63)

Así, el concepto de educación para adultos deja de pensarse más allá de los límites de la alfabetización y comienza a reconceptualizarse en términos de una educación que proporcione las herramientas básicas para vivir en sociedad y así promover su desarrollo en los rubros económicos, culturales, tecnológicos y de trabajo.

Sin embargo, quizá sería conveniente profundizar en aquello que se plantea en el concepto que ofrece la UNESCO según INEA (2016) como desarrollo “socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” en el sentido de que más que apostarle a la promoción de la independencia cultural, es importante que para efectos de configurar una identidad ciudadana que nos conduzca al aprender a convivir juntos desde nuestras diversas formas de vida humana y el respeto mutuo hacía las mismas, se considere lo que confiere a lo intercultural como una teoría que cimiente las bases de nuestros modelos educativos, pues de lo contrario, es probable que se caiga en la idea errónea de asumir que existe una única manera de ser sujeto social desde un modelo cultural hegemónico neoliberal que, de acuerdo con Bolívar (2007), ha sido la base durante mucho tiempo para el desarrollo de los modelos educativos en gran parte del mundo.

Es así como la educación para adultos se comienza a concebir más allá de la alfabetización y se apropia de lo que corresponde a la primaria y secundaria siendo en México el INEA la institución encargada de proporcionar los servicios educativos en educación básica a la población adulta y joven mayor de 15 años desde este enfoque que plantea la UNESCO acerca de la educación para Adultos.

El primer director encargado de gestionar las actividades institucionales del INEA a nivel nacional fue Miguel Alonso Calles quien en su primer discurso mencionaba lo siguiente:

En pocos años se podrá reducir el analfabetismo a cantidades marginales (tasas de analfabetismo de 5% o menos) ya que por una parte se ha resuelto la causa y por la otra existe ahora la estructura -humana, pedagógica, física- para que el que no sabe, aprenda a leer y escribir y para que continúe su formación, cursando la educación básica, capacitándose para el trabajo o sencillamente usando el alfabeto en sus actividades cotidianas. Esta estructura es precisamente el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos; son sus delegaciones en cada estado, las jefaturas de zona y todas las personas que colaboran con sus programas. (INEA, 2011, p. 62)

Este discurso nos muestra las intenciones inmediatas que el INEA tenía en materia de alfabetización para adultos, así como, la estimulación de su continuidad con la educación primaria y secundaria y la capacitación para el trabajo. Sin embargo, la situación era que las personas inscritas al INEA como Educandos y las que aún no lo estaban debían continuar su trayectoria académica de la manera más constante posible. Lo cual mostraba, por un lado, la importancia de vincular a aquellas personas que no estuvieran inscritas en el INEA y que se encontraran en situación de analfabetismo y/o necesitaran terminar su educación básica, por otro lado, la importancia de reforzar la dimensión pedagógica mediante la formación constante en materia curricular para garantizar que el cumplimiento de metas en términos cuantitativos no iba a dejar de lado la riqueza cualitativa del proceso educativo de los Educandos. Reducir el analfabetismo hasta el 5% o menos en México se convirtió recuperando el parafraseo de José Antonio Carranza Palacios, en una obsesión constante durante la década de los años 1980 (INEA, 2011).

Más adelante, específicamente en el periodo (1983-1988) en México durante la gestión presidencial de Miguel de la Madrid, se planteó el Plan Nacional de Desarrollo mismo que asumió continuar con el trabajo en materia de políticas educativas para reducir el analfabetismo hasta el 5% a nivel nacional (INEA, 2011).

Una de las estrategias de este Plan fue la creación del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 durante la gestión de Jesús Reyes Heróles como Secretario de Educación. INEA (2011) menciona que dicho programa se estructuró en general en 17 programas, 77 subprogramas y 1800 proyectos de los cuales un programa se destinó exclusivamente a la educación para adultos y se planteaba el cumplimiento de dos tareas para con la población que tenía 15 años o más:

la primera era alfabetizar y ofrecer educación primaria y secundaria escolarizada y abierta; y la segunda consistía en ofrecer capacitación para el trabajo con el fin de facilitar al adulto su incorporación al sector productivo y ofrecerle los medios de expresión que le permitieran participar en la vida cultural del país. Para ello se confirió al INEA la responsabilidad de la ejecución del Programa educativo para los adultos en lo que se refiere a la alfabetización y promoción cultural y, en corresponsabilidad

con otras dependencias, primaria, secundaria y capacitación para el trabajo. (INEA, 2011, p. 87)

Ahora bien, el trabajo en materia curricular y metodológica de alfabetización se venía desarrollando desde la creación del Programa Nacional de Alfabetización teniendo un momento clave en el periodo 1981-1982, puesto que, a través de una serie de trabajos de investigación y estudios con la población que se encontraba en condición de analfabetismo, identificaron que el método de la palabra generadora de Paulo Freire tenía resultados importantes en la alfabetización para adultos, por lo cual:

La metodología basada en la “palabra generadora” de Paulo Freire se fundamentó en diversos estudios y experiencias sobre la enseñanza de la lectoescritura en adultos. Así, a partir de la realidad expresada por los adultos analfabetos, se construyó el llamado “universo vocabular” de la población en rezago. Estas palabras serían la base para el proceso educativo y la alfabetización, así como para la elaboración de materiales que, al estar contextualizados y empear un vocabulario cotidiano, motivarían a los adultos.

Por otro lado, durante el periodo de 1988 a 1994 en el que Carlos Salinas de Gortari llevara a cabo su gestión como presidente de la República Mexicana, en materia de educación y, particularmente de educación para adultos, se realizaron varios cambios estructurales. Bajo la idea de la *modernización educativa* se realizaron encuestas a la población con el propósito de actualizar el campo educativo en general, así como, el de la educación para adultos.

De esta manera, el Secretario de Educación Pública Manuel Bartlett Díaz en 1989 reunía distintos especialistas en educación y de sectores sociales a participar en la Consulta sobre la Modernización de la Educación con el propósito de recuperar propuestas sobre qué acciones se podrían ejecutar para mejorar el Sistema Educativo Nacional (SEN) (INEA, 2011).

En materia de educación para adultos, el responsable de dicha encuesta fue el INEA. En general, durante esta época se llevaron a cabo dos grandes cambios, el primero se constituyó en la creación del Programa Nacional para la Modernización Educativa (1989-1994) y el segundo con la creación de la Ley General de Educación (1993).

En cuanto a la alfabetización, en 1989 se dio un cambio en la metodología y se consolidó en INEA el Método Sintético Analítico (MSA) pues tenían el propósito de alfabetizar a la población indígena en su lengua materna y, posteriormente en español como segunda lengua. Ahora bien, en 1991 se revisó el Método Global de Análisis Estructural (MEGAE) utilizado para la alfabetización en español. Este tenía dos modalidades: una urbana y otra rural. La primera estaba dirigida a la población que se concebía como analfabeta funcional y la segunda para la población que se concebía como analfabetas puros. Dicho Método Global sustituyó con el paso del tiempo al Método de la Palabra generadora (INEA, 2011).

En tal orden de ideas, INEA (2011) menciona que ambos programas de alfabetización (indígena y español) tuvieron un impacto importante en las tareas educativas del INEA en esta materia, puesto que, dichos programas operaron en 15 estados de la República Mexicana a través de la elaboración de paquetes didácticos de “cada uno de los dialectos y sus variantes” (INEA, 2011, p. 130).

Sobre los materiales vemos que:

Dadas las características particulares en que se desarrolla el proyecto de atención a la población indígena, se estableció un acuerdo conjunto con las delegaciones estatales responsables para elaborar un paquete didáctico de cada uno de los dialectos y sus variantes que existen en los 15 estados donde actualmente opera la alfabetización para los grupos étnicos. El paquete constó en un libro del adulto y un cuaderno de ejercicios en lengua materna, un libro para la enseñanza del español y el cálculo básico con el instructivo correspondiente; además de estos materiales, se elaboraron cuadernos de autoformación y diccionarios bilingües. (INEA, 2011, p. 130)

Asimismo:

El acuerdo con las delegaciones implicó la construcción de un modelo en el que se adecuaron los contenidos educativos a los diferentes grupos étnicos en las 15 entidades federativas. Además de estos materiales, se elaboraron cuatro cuadernos de autoformación, tres diccionarios bilingües y tres fascículos. [...]. (INEA, 2011, p. 130)

Por otra parte, en el periodo 1994-2000 en el que Ernesto Zedillo Ponce de León desarrolló actividades como presidente de México, se realizaron una serie de cambios en materia de educación mediante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que principalmente propiciaron un cambio al artículo 3ero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el que se estipulaba que la educación secundaria quedaba como obligatoria en la noción de educación básica. Estos cambios dieron un giro al campo de la educación en general y, particularmente al campo de la educación para adultos pues de acuerdo con INEA (2011), la educación necesitaba reorientarse para introducir el tema de la capacitación laboral al ámbito educativo de jóvenes y adultos.

La propuesta política denominada Programa de Desarrollo Educativo planteó como uno de sus objetivos en materia de educación para adultos, reducir el analfabetismo que en esa época era del 10% de la población mexicana donde 64% de la población analfabeta eran mujeres y 53 % de dicho porcentaje habitaba en zonas rurales (INEA, 2011).

Para ello, se estructura el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE) (1995-2000) que tenía el propósito de elaborar estrategias que permitieran el diseño de cursos de alfabetización y educación comunitaria en todo el país, asimismo, construir recursos educativos que permitieran a los adultos superar las causas que limitaban su inserción a un proceso de alfabetización.

Asimismo, el INEA implementó 5 proyectos que le permitieran abatir el rezago educativo, actualizarse en los sistemas de formación en educación para adultos, y en general, reformar la educación básica para adultos en cuanto a los servicios educativos se refiere.

Tales proyectos son:

- Modelo de Educación para la vida
- Nueva Estrategia de Operación
- Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA)
- Programa SEDENA-SEP-INEA.
- Federalización de la operación de los servicios de educación para adultos a los gobiernos estatales.

De los cuales, el Modelo de Educación para la Vida lo revisaremos en el apartado *1.4 Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo*.

Ahora bien, con relación a la Federalización de la operación de los servicios de educación para adultos a los gobiernos estatales. El INEA (2011) comenta que esta era la mayor labor descentralizadora hasta este momento de la educación para adultos, puesto que, el instituto contaba con estructuras regionales que permitían la atención de la población adulta en educación básica en todo el país pero que dichos centros no tenían el carácter para tomar decisiones que permitieran dar pronta respuesta a situaciones particulares suscitadas en cada zona regional por lo que debían depender en mucho de las decisiones que aún se encontraban centralizadas, por lo cual, en 1997 se publicó en el diario de la Federación con Fundamento en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 y el Programa por un Nuevo Federalismo 1995-2000 lo siguiente:

En 1997 se iniciará el proceso de descentralización de los servicios que presta el INEA. Al final del año la transferencia de recursos y funciones deberá haberse completado en las entidades federativas cuyas condiciones sean favorables a este

proceso. En el resto de los estados dicha transferencia se llevará a cabo en 1998.
(INEA, 2011, p. 153)

De esta manera, se crearon los Institutos Estatales de Educación para Adultos (IEEA) en cada una de las entidades federativas con el propósito de ampliar los servicios de educación para adultos, trabajar en el incremento de su calidad y vincular la educación a las particularidades regionales. Del mismo modo, delegar a los gobiernos de los Estados la autoridad para asumirse como los principales promotores de la educación básica para adultos (INEA, 2011).

En dicha estructura federalizada, se mantuvo la idea de conservar la rectoría general de la educación para adultos en las Oficinas Centrales del INEA, el trabajo relacionado con el modelo pedagógico, los materiales didácticos y el vínculo con el Sistema Nacional de Acreditación y Certificación de Estudios que le permitía hacerlos válidos en toda la República Mexicana. De la misma manera, que debe apoyar en su carácter de órgano central a todos los institutos estatales y delegaciones del país.

Las Coordinaciones de zona como pequeñas extensiones de estos Institutos Estatales y Delegaciones se instauraron en los municipios del país para gestionar y operar los servicios de educación básica en ciertas zonas específicas. Finalmente, las microrregiones en las que se dividía la región/zona que atendía la Coordinación de zona se pusieron a cargo de las figuras institucionales denominadas Técnicos docentes misma que dentro de sus funciones era la “encargada de organizar y operar en forma directa los servicios de educación para adultos con el apoyo y la participación de los diversos sectores de la sociedad” (INEA, 2011, p. 155).

Con relación a la Nueva Estrategia de Operación (NEO), de acuerdo con INEA (2011), la estrategia se implementó bajo dos grandes acciones que consistieron en la creación de los Puntos de encuentro y el pago por productividad o gratificación por resultados. La primera consistió en organizar los espacios como unidades de operación educativa en

los que principalmente se llevaría a cabo la labor educativa a través del apoyo de los sectores público y privado.

Es decir, las instalaciones donde se ubicarían los Puntos de encuentro serían las proporcionadas (prestadas) por los centros sociales, las iglesias, las escuelas, bibliotecas, centros culturales, entre otros, posibilitando la participación de los interesados de dichos espacios y de la población en general en el campo de la educación para adultos como usuarios (Educandos) o como Asesores Educativos entre 1997 y 1998. Labor que se constituyó en las 32 entidades federativas del país para el año 2000.

De esta manera, INEA (2011) menciona que para ese entonces la finalidad era que se organizaran los Círculos de estudio en los Puntos de encuentro acercando así la posibilidad a los adultos para que pudieran iniciar y/o concluir sus estudios de educación básica en lugares que no implicaran un desplazamiento largo, proporcionando los materiales educativos y la posibilidad de aplicar sus exámenes para acreditar y certificar sus estudios de educación básica.

Con respecto al pago por productividad o gratificación por resultados INEA (2011) comenta que se gratificaba a los Asesores Educativos por la productividad académica de sus Educandos, esto es, por la acreditación de exámenes y la obtención de certificados.

Asimismo, menciona que:

mientras que el esquema de funcionamiento anterior se basó en el trabajo voluntario y las compensaciones al personal que se desempeñaba como asesor educativo eran minúsculas e independientes de los resultados de su esfuerzo, en el nuevo modelo se recompensó la eficiencia y la iniciativa de los asesores, ya que la retribución por su servicio se otorgó en función del número de personas que presentaban y certificaban su educación. (INEA, 2011, p. 158)

Ahora bien, sobre el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA) es importante mencionar que su creación se dio a partir de la necesidad que se tenía de organizar la información que el INEA acumulaba sobre sus actividades institucionales educativas y administrativas de todas las figuras que participaban en él, así como, de los Educandos. De esta manera, en 1996 comenzó a elaborarse para vincularlo con los cambios estructurales que se habían hecho al Modelo de Educación para la Vida y, de esta manera, reforzar tanto su implementación como los procesos de captura, procesamiento y sistematización de la información sobre el avance educativo de los Educandos y los datos generales de todas las figuras (INEA, 2011).

La intención era, según el informe de labores de la SEP 1996-1997 que el SASA quedara terminado en 1997 para posteriormente distribuirlo en Oficinas Centrales, Institutos Estatales y Delegaciones de todo el país. Sin embargo, según INEA (2011) quedó totalmente realizado en el año 2000 posibilitando así a cada uno de ellos ser autónomos en cuanto al registro y seguimiento académico de los Educandos y al procesamiento de datos de todas las figuras vinculadas al instituto.

Finalmente, en el marco de la participación social que era parte esencial de la educación para adultos, la colaboración interinstitucional era un vínculo pendiente en términos de concretar un trabajo a gran escala entre instituciones que permitiría combatir el rezago educativo. Bajo este panorama y con el avance que se tenía con relación a la creación de los Puntos de encuentro, la implementación de Institutos Estatales y Delegaciones, así como, la participación de toda la ciudadanía, se constituyó el programa SEDENA-SEP-INEA (PSSI) en 1996 con el propósito de combatir el rezago educativo en México mediante la estrategia de fortalecer la educación de adultos a través del Servicio Militar Nacional. Las personas que participaban en dicho servicio y que tuvieran la secundaria terminada tenían que asesorar a adultos que no habían iniciado y/o concluido su educación básica. Las personas que realizaban su servicio y que asesoraban a los adultos en materia de educación básica avanzaban dos grados escolares en promedio mientras culminaban dicho Servicio Militar Nacional (INEA, 2011).

Además, este programa permitió avanzar en materia educativa creando materiales didácticos relacionados con la educación para la vida y según INEA (2011) replantear la educación para adultos en el marco de dicho programa interinstitucional asumiendo que dieron un giro en esta materia al vincular lo educativo bajo la noción de educación para la vida con las necesidades cotidianas de las personas adultas. Dicho esfuerzo propicio construir las bases para la creación posterior del Modelo de Educación para la Vida (MEV).

Ahora bien, en la época correspondiente a los años 2000-2018 se realizaron algunos trabajos en materia de educación para adultos que a continuación mencionaremos en tres etapas 2000-2006, 2006-2012 y 2012-2018.

En este orden, la etapa 2000-2006 en materia de educación para adultos en un contexto en el que el presidente de la República Mexicana en ese periodo Vicente Fox Quesada planteaba en el discurso el desarrollo de la sociedad como una sociedad más humana bajo el marco de la equidad, la igualdad y la estabilidad económica y con un rezago educativo de aproximadamente 30 millones de mexicanos que habían abandonado sus estudios de educación básica, se elaboró una política-educativa que se denominó Plan Nacional de Educación que, a su vez, creó el subprograma “Educación para la Vida y el Trabajo” que establecía que en ningún caso la educación debía limitarse a una sola etapa de la vida sino que esta era una oportunidad que debía ofrecerse a los ciudadanos a lo largo de toda la vida.

En este sentido, de acuerdo con INEA (2011):

la educación se consideró como un proceso permanente que debía impactar en todos los ámbitos de la sociedad y no únicamente en los establecimientos escolares, adecuarse tanto a las exigencias de la vida y el trabajo en la sociedad contemporánea e identificarse por estructuras variadas y flexibles tipo red. (p. 182)

Dichas estructuras se encontraban constituidas por un conjunto diverso de ofertas educativas en distintas materias que promovían el acceso a los estudiantes de distintas actividades extraescolares, asimismo facilitaban su estudio de la educación básica y su tránsito entre un nivel y el otro (alfabetización, primaria, secundaria).

Por otro lado, el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT) se instauró en el 2002 con el propósito de ser una estrategia que permitiera a los Educandos encontrar opciones educativas sobre la vida, así como, capacitarse para el trabajo. Se tenía pensado que dicho consejo se convirtiera en un sistema nacional que ofreciera oportunidades educativas para la vida y el trabajo por lo que su misión radicaba en coordinar, promover, vincular e impulsar todos los esfuerzos construidos en la educación para la vida y el trabajo. De esta manera, tomaría forma la idea sobre que este proyecto se convertiría en “un sistema nacional solidario, denominado Sistema Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (SINEVyT). Sin embargo, actualmente este sistema se consolidó y se conoce como CONEVyT.

Durante la época en la que se elaboró el CONEVyT, EL INEA como instituto responsable de operar y coordinar a nivel nacional dicho proyecto dio inicio a un nuevo proyecto que permitiera tanto operar el CONEVyT como colocar a la educación para adultos en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's). En este marco contextual donde las TIC's comenzaban a ser el punto central del siglo XXI, el INEA intenta renovarse para extender los servicios de educación básica a los jóvenes y adultos mediante servicios informáticos, de video y televisivos, así como, mediante la continuidad de los servicios presenciales.

De este modo, “el INEA, constituido por las oficinas centrales, las delegaciones e institutos estatales, las coordinaciones de zona, las microrregiones y la red solidaria, inicio un nuevo modelo operativo, es decir, [...] la modificación de los espacios de aprendizaje y los puntos de encuentro fueron transformados por “puntos de encuentro del siglo XXI” o plazas comunitarias” (INEA, 2011, p. 191).

Finalmente, el Modelo educativo del INEA conocido como Modelo Educación para la Vida (MEV) durante esta época se transformó en el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo. Este punto lo desarrollaremos con mayor amplitud en el apartado *1.4 Modelo Educación para y el Trabajo (MEVyT)*.

En otro orden de ideas, el periodo 2006-2012 en materia educativa durante la gestión presidencial en México de Felipe Calderón Hinojosa, mostraba que aproximadamente 30 millones de mexicanos se encontraban en rezago educativo, de los cuales, la mitad eran jóvenes de entre 15 y 35 años que no habían concluido su educación básica. Ante esta complejidad y, los acuerdos políticos internacionales en dicha materia con la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), México se propone trabajar en un plan educativo derivado de dichos acuerdos políticos que son el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (PIA) (2007-2015) y el llamado Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización: la Educación para Todos.

De esta manera, durante esta gestión presidencial, la Secretaria de Educación Pública representada por Josefina Vázquez Mota propone crear el Plan Sectorial de Educación a partir de que se reconoció en dicha administración que en nuestro país se encontraban “5 millones 747 mil analfabetas, 9 millones 825 mil sin primaria y 14 millones 573 mil sin secundaria” (INEA, 2011).

Bajo este panorama, se planteó reducir el analfabetismo en 1.4 por ciento y, en general, el rezago educativo en 4.8 puntos porcentuales además de que de este 1.4 por ciento, el 40 por ciento de estas personas que se alfabetizarían concluirían tanto la primaria como la secundaria.

Así, el objetivo de este programa en materia de educación para adultos es:

Ofrecer servicios educativos gratuitos a jóvenes y adultos de 15 años o más que se encuentren en condición de rezago educativo con el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, para la adquisición, acreditación y certificación de los conocimientos y aprendizajes, en el marco de la educación integral y en atención a su formación ciudadana. (INEA, 2011, p. 220)

Del mismo modo que sus estrategias son:

- Impulsar el desarrollo curricular y la innovación pedagógica como base para la construcción de modelos educativos flexibles que respondan a las necesidades de grupos específicos de población, como mujeres, indígenas y jóvenes y adultos de 15 a 39 años de edad, entre otros, y que motiven su permanencia en los servicios hasta concluir la educación básica.
- Contar con nuevos elementos para reorientar y fortalecer los modelos de atención dirigidos a la población en situación de rezago educativo, mediante la realización de evaluaciones sistemáticas que consideren distintas dimensiones, tales como los aprendizajes, la pertinencia y relevancia del modelo educativo, la eficiencia de los esquemas de atención en la disminución del rezago educativo.
- Hacer más estrecha la colaboración del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) con programas nacionales y estatales de desarrollo y participación social, así como con otros enfocados a los jóvenes y a la promoción del deporte y la cultura, para potenciar el impacto de las acciones dirigidas a la población sin escolaridad básica, con el fin de que un mayor número de personas curse o concluya sus estudios, en el marco de una atención integral.
- Revisar los proyectos que involucran el empleo de las tecnologías de la información y comunicación en la atención de los adultos, y mejorar su operación con base en una planeación estratégica que permita diversificar y ampliar la oferta de atención, así como alentar el desarrollo de nuevas iniciativas que incluyan el uso de estas herramientas.
- En la vertiente de la educación para la vida, continuar y consolidar la atención de la población adulta que no ha concluido su educación secundaria, a través de Secundaria a

Distancia para Adultos (SEA), mediante esfuerzos coordinados de la Subsecretaría de Educación Básica y el INEA.

- Consolidar al INEA como un instrumento de competitividad económica y desarrollo social, a través de una mejor focalización de sus programas de combate al rezago educativo hacia personas entre 15 y 39 años, por estar en una edad productiva clave para el resto de sus vidas y por su incidencia positiva en la continuidad educativa de sus hijas e hijos.
- Establecer acuerdos o en su caso convenios con organizaciones de la sociedad civil que se encuentran participando en acciones colaterales o directas de atención a grupos en situación de vulnerabilidad.
- Fortalecer el desempeño del personal voluntario que atiende los servicios, mediante la revisión y reformulación de los esquemas de incorporación, inducción, actualización, permanencia y del sistema de estímulos vigente para que, además de la gratificación que se les proporciona por sus resultados, se consideren otros beneficios.
- Continuar y fortalecer la participación con las comunidades de mexicanos en el extranjero, con el fin de ofertar los servicios de educación básica a los connacionales que así lo demanden. (INEA, 2011, pp. 220-221)

Ahora bien, durante este sexenio se implementaron una serie de estrategias que permitieron encauzar y dar ciertas formas a los objetivos planteados en el Plan Sectorial de Educación en materia de educación para adultos. Estas estrategias son: la atención regionalizada del rezago educativo, el programa Por un México sin Rezago Educativo (antes programa Cero Rezago Educativo), Programa Desarrollo Humano Oportunidades y el fortalecimiento de las plazas comunitarias (INEA, 2011, p. 228).

En tal sentido, como parte de las tareas se actualizó el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo y se elaboraron nuevos módulos que respondieran a las necesidades de las regiones que se encontraban en condición de rezago educativo, asimismo se elaboraron nuevas ediciones de los que se consideraron debían tener continuidad en tanto elementos constitutivos de la educación básica para adultos.

Específicamente, en alfabetización se elaboró la segunda edición del módulo de La palabra. Del mismo modo, se fortaleció el CONEVyT con el propósito de extender los servicios educativos de capacitación para la vida y el trabajo a la población mexicana, asimismo por la necesidad de facilitar tanto el acceso a la educación básica como la promoción de su conclusión en la población joven y adulta, lo que pondría como uno de sus objetivos principales el poder elaborar un camino que orientara la transición entre la conclusión de la educación básica y otros niveles de educación y la capacitación laboral (INEA, 2011). El CONEVyT “Además, busca incentivar que más mexicanos concluyan su educación básica mediante el reconocimiento de los aprendizajes y capacidades adquiridos a lo largo de la vida y de una mayor vinculación entre el quehacer educativo con el sector productivo” (INEA, 2011, p. 222).

Del mismo modo, se implementaron las Jornadas Nacionales de Incorporación, Acreditación y Certificación (JNIAC) como parte de la estrategia “vivir mejor” (INEA, 2011). Estas jornadas:

[...] están especialmente diseñados para que las personas jóvenes y adultas interesadas en obtener el certificado de primaria y/o secundaria acudan a una sede autorizada para presentar un examen diagnóstico o exámenes finales a fin de acreditar los módulos necesarios del MEVyT o, en caso de no acreditar el examen diagnóstico en su totalidad, incorporarse a los servicios educativos del INEA. (p.242)

Además, se buscaba posicionar a la educación de adultos en la agenda política, empresarial y social, sobre lo cual, INEA (2011) comenta lo siguiente:

Como se observa, desde su nacimiento el reto del INEA ha sido el ser capaz de despertar y motivar la participación de todos aquellos involucrados directamente con el rezago educativo o de los que cuentan con medios para contribuir a su disminución. Para ello, en el transcurso de su historia ha solicitado apoyo a los diferentes sectores de la sociedad con el propósito de cumplir su misión de brindar enseñanza básica a jóvenes y adultos mediante la formalización de acciones a través de convenios. (INEA, 2011, p. 244)

Finalmente, el 9 de febrero del 2012 se aplicó una reforma al artículo 3ero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en la que se enuncia lo siguiente:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias” (DOF, 2012). (INEA, 2016, p. 118)

Por otra parte, en el periodo 2012 -2018 durante la gestión presidencial en México de Enrique Peña Nieto se implementó la Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo (2014-2018).

De acuerdo con INEA (2016) la Campaña se desarrolló bajo las siguientes acciones estratégicas:

1. Microplaneación y negociación con autoridades de los sectores público, privado y social. Se identificó la totalidad de localidades en el país con población en condición de analfabetismo, a fin de establecer cuáles tienen mayor carga de habitantes por educar. Las localidades que concentran más de 85% de población analfabeta se establecieron como objetivo prioritario de la campaña.
2. Promoción y difusión. Se diseñó una estrategia nacional de medios que coordina el Instituto junto con la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se compartirán materiales para que cada entidad diseñe su estrategia local con los medios públicos estatales.
3. Formación de figuras educativas. Se crearon esquemas de adiestramiento específicos para cada figura solidaria.
4. Registro y organización de los servicios. A fin de identificar a la población analfabeta, se instrumentaron acciones:
 - Integración de padrones de beneficiarios de programas sociales del gobierno federal.

- Levantamiento casa por casa en colonias, barrios, localidades con alta incidencia de analfabetismo según el Censo General de Población 2010 (INEGI, 2010) y la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015)

5. Alfabetización. Se realiza mediante la asignación a becarios en las localidades atendidas por el INEA. En las comunidades atendidas por el CONAFE se realiza a través del instructor comunitario, en las atendidas por PROSPERA, por medio de la vocal o el becario de educación media o que haya concluido la secundaria, y en comunidades indígenas a través de promotores de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) como formadores, quienes preparan a jóvenes bilingües que han concluido su secundaria y se encuentran en su comunidad.

6. Acreditación. Se lleva a cabo en los puntos en que el INEA cuenta con aplicadores que pueden calendarizar las fechas de presentación de exámenes. En los lugares en los que no se cuenta con presencia del INEA, se convino con el sector salud que los promotores de salud comunitarios, así como las enfermeras o auxiliares de enfermería, realicen la acreditación y apliquen los exámenes en las comunidades de su área de influencia.

7. Administración. El área de administración se encarga de la distribución de módulos educativos. Apoya la operación con las coordinaciones de zona y la probable creación de nuevas coordinaciones en los puntos estratégicos de atención. También coordina la transferencia de gratificaciones a las figuras solidarias.

8. Seguimiento operativo. El INEA designa un funcionario como enlace operativo en cada entidad federativa, a fin de que funja como gestor ante el Instituto y se fortalezca el avance del programa en el estado (INEA, 2014). (pp. 122-123)

Recuperando un poco mi experiencia participando en calidad de figura solidaria en el rol de Enlace regional durante un año y en el rol de Formador especializado durante 4 años aproximadamente en la Coordinación de zona Chalco vinculada a la Delegación del INEA en el Estado de México me gustaría comentar que, desde que ingresé a desarrollar actividades en el 2014, tuve la oportunidad de estar poco tiempo después de iniciar dicha Campaña que tuvo distintos momentos que se manifestaban cambiantes en la medida en la que se iban aproximando al año 2018.

Desde que ingresé me di cuenta que una de las estrategias del instituto era plantearse metas anuales sobre la alfabetización y certificación de primaria y/o secundaria de jóvenes y adultos. Durante la Campaña, la alfabetización era un tema importante, del mismo modo, en que la primaria y la secundaria también lo fueron, sobre todo en 2015 y 2016, por supuesto, sin descuidar el tema de alfabetizar a las personas que se encontraran en condición de analfabetismo.

Al leer las estrategias sobre las que la Campaña se movería, vienen a mi mente dos ideas, primeramente, que si se hubiese complementado bajo una lógica integral con el mismo nivel de importancia lo cuantitativo con lo cualitativo para combatir el rezago educativo, la Campaña hubiese sido una estrategia muy importante en el país en materia de atención al rezago educativo en el campo de la educación para jóvenes y adultos.

Después, viene a mi mente la siguiente pregunta: ¿Por qué tuvo tanta importancia el interés de reducir el rezago educativo en términos cuantitativos dejando de lado de manera considerable la dimensión cualitativa del proceso educativo de los jóvenes y adultos en educación básica, aun cuando se cuenta con un Modelo Educativo de mucha calidad, aun cuando hay un sinnúmero de recursos educativos de calidad como herramientas propias del INEA para la formación académica de las figuras educativas, solidarias e institucionales, aun cuando el discurso histórico de la educación para adultos ha sido el de proporcionar herramientas a la población joven y adulta para que puedan tener una vida activa, productiva y participativa en cuanto a la construcción de su comunidad, aun cuando reducir el rezago educativo significa tanto que las personas contemos con la educación básica en su totalidad como que contemos con los recursos educativos que nos permitan construir un entorno mejor para todos y satisfacer nuestras necesidades distintas y diferenciadas?

Tratando de reflexionar lo anterior, me gustaría comenzar por recuperar que durante el desarrollo de las actividades que tuve la gran oportunidad de desempeñar en el instituto pude percatarme que el interés de cumplir estas metas anuales de forma cuantitativa era la base prioritaria para diseñar estrategias que permitieran “avanzar” en la reducción del

rezago educativo. Se realizaban convenios con los sectores privados, públicos y sociales para poder atender a las personas que se encontraran en condición de rezago educativo en el nivel básico y eso considero que era una estrategia muy importante, ya que, podrían acercarse los servicios educativos a lugares donde el tiempo para estudiar podría ser un factor que obstaculizara certificar el nivel educativo básico a la población joven y adulta del país.

Se promovieron y difundieron los servicios educativos mediante estrategias de radio, perifoneo, platicas informativas, medios de comunicación, etc., con el propósito de aumentar el número de personas que se alfabetizara y terminara la educación básica, estrategia que pude ver que dio excelentes resultados, puesto que, muchas personas se incorporaron a estudiar al INEA.

Hasta ahí, se podían visualizar muchos avances que permitirían enfocar los esfuerzos en la dimensión cualitativa de la alfabetización, la educación primaria y la educación secundaria, dado que, se estaba comenzando a dar un incremento en la inscripción de personas que no contaban con su educación básica al INEA a través de esas estrategias, sin embargo, particularmente sobre la formación de figuras educativas, me llama la atención el termino adiestramiento en el sentido de que me lleva al planteamiento de las siguientes preguntas: ¿Para qué necesitaban adiestrar a las figuras educativas? ¿Para buscar las formas que exclusivamente los llevaran al cumplimiento cuantitativo de las metas? ¿Para construir espacios de interacción que propiciaran la formación académica resignificando lo educativo en y desde los contextos de los Educandos o para realizar una serie de actividades específicas que permitieran el cumplimiento cuantitativo exclusivamente de las metas planteadas para reducir el rezago educativo?

Sin duda se crearon históricamente grandes estrategias educativas en materia de formación como los diplomados a distancia en colaboración con la Universidad Pedagógica Nacional, la posibilidad de que todos pudieran estudiar cursos de distintos temas en la página del CONEVyT, tener acceso al Modelo Educación para la Vida y el Trabajo también en línea y de manera virtual, ampliar y enriquecer el Área de Servicios

Educativos para reforzar la formación de las figuras educativas, solidarias e institucionales en los ejes básicos (Lengua y Comunicación, Matemáticas, Ciencias) del MEVyT y en un área conocida como Habilidades Pedagógicas, así como, la promoción constante de cursos y talleres en diversas áreas de conocimiento para Asesores Educativos de manera presencial y en línea.

Revisando el bosquejo histórico del INEA en los apartados precedentes, esto ha sido un gran avance en materia de formación educativa pero también creo importante recuperar que en algunos momentos de la Campaña lo anterior no tenía mucho impacto en el proceso educativo de los Educandos como fruto de las formaciones de los Asesores Educativos que construían con ellos su proceso educativo, sobre todo, cuando se estaba cerca de terminar el año y aún faltaba una cantidad importante para cumplir la meta de Educandos alfabetizados y de Educandos que certificaran la primaria y/o la secundaria, dado que, algunas experiencias cotidianas compartidas por ellos en los Círculos de estudio mencionaban que les entregaban un certificado de primaria y/o secundaria o una constancia de alfabetización sin haber presentado un examen, sin saber leer y/o escribir o sin tener los conocimientos elementales correspondientes a esos niveles educativos. Por ello, creo que las preguntas anteriores tienen sentido bajo este contexto.

Con respecto al tema de la alfabetización, recuerdo que en los años 2017 y 2018 tomó mucho auge e importancia, puesto que, se comenzaba a presentar el fin de la Campaña y no se había avanzado lo suficiente para llegar a los 3.4 puntos porcentuales planteados como objetivo de la misma de los 6.8 que existían en rezago educativo a su inicio en México y levantar así la bandera blanca para declarar al país libre de rezago educativo ante la UNESCO.

Los periodos estipulados para la alfabetización fueron cambiando conforme avanzaba el tiempo, inicialmente se había estipulado que un Educando analfabeta puro se alfabetizaría aproximadamente de 6 meses a 12 meses y que un Educando analfabeta funcional lo podría hacer en 6 meses o menos. El proceso de alfabetización consta de tres momentos de evaluación que se conocen como evaluación formativa 1, evaluación

formativa 2 y evaluación final (Examen de la Palabra), cada uno de ellos se aplicaba cada 2 o 3 meses dependiendo del avance del Educando en su proceso educativo de alfabetización. Posteriormente, este tiempo se fue reduciendo, ya que, no se lograban alcanzar las metas estipuladas de forma cuantitativa.

Derivado de ello, se dieron momentos donde estas evaluaciones se podrían aplicar incluso en 15 días de separación entre una y otra a todos los Educandos que estuvieran alfabetizándose, el discurso que lo sustentaba era que “si una persona ya sabía (tenía conocimiento) para que detenías su avance académico”. Parte de esa estrategia para lograr cumplir las metas era que el Área de Servicios Educativos tenía que realizar visitas a las casas de los Educandos que ya no asistieran a los Círculos de estudio a estudiar para aplicarles el examen. Para la Coordinación de zona y el cumplimiento de su meta era importante regresar con al menos una cantidad mínima aplicada.

Los testimonios de los Educandos sobre sus faltas a los Círculos de estudio versaban desde que lo dejaron por enfermedad, trabajo, actividad familiar, hasta el hecho de que ya no iban porque les exigían que aplicaran los exámenes lo más rápido posible, en algunos casos sin saber, es decir, sin tener los recursos (conocimientos) para aplicarlos.

Esta necesidad por cumplir las metas fue ocasionando que las personas involucradas en los procesos administrativos y de atención educativa tuvieran que acelerar los procesos educativos de los Educandos, siendo algunas figuras institucionales las encargadas de presionar la aplicación de los exámenes para lograr el cumplimiento de las metas, regularmente las que se asumían como parte de los pequeños grupos de poder, incluso hasta el punto en el que en los exámenes finales sobre los que la normatividad del INEA indica que no es posible prestar ayuda para realizar un examen final a un Educando, se pausara en la práctica y algunas figuras con distintos roles les apoyaran a realizar sus exámenes para acreditarlos.

Era comprensible la estrategia de acercar los recursos educativos a un Educando para que pudiera continuar o culminar su proceso educativo toda vez que no pudiera

trasladarse a realizar el examen por algún motivo de salud o por alguna condición específica que requiriera de otras estrategias para desarrollar su proceso educativo desde sus propios espacios de movilidad pero la pregunta es si era necesario en todos los casos sólo para cumplir la meta en número y poder mencionar en el discurso político-educativo que se “estaba reduciendo el rezago educativo”, dado que, revisando el bosquejo histórico, el INEA ha estado trabajando de cerca algunas de sus estrategias en materia de educación para adultos con actividades políticas.

Las metas que se describen más abajo podrían ayudarme a darle un poco más de sentido a lo compartido hasta ahora, pues, de acuerdo a INEA (2016) son las que se estipularon de manera oficial para la Campaña y se enuncian de la siguiente manera:

- a. Reducción de 50% en el índice de analfabetismo, que debe pasar de 6.9 a 3.4 % en 2018. Para ello se requiere alfabetizar a 2, 225, 000 personas.
- b. Para alcanzar esta meta, es necesaria la incorporación de 2.6 millones personas en condición de analfabetismo a la campaña.
- c. Conclusión del nivel secundaria de 2.7 millones de personas, para disminuir de 38 a 33% el índice de rezago educativo.
- d. Lograr la conclusión del nivel primaria de 2.2 millones de personas y ofrecer continuidad educativa para reducir el analfabetismo funcional. (INEA, 2016, p. 123)

Continuando con el intento de recuperar un poco de la experiencia construida en el INEA, parte de las voces compartidas por Asesores Educativos y Educandos en las reuniones de acompañamiento educativo y en las visitas a Círculos de estudio enunciaba que no era justo que tuvieran que acelerar los procesos educativos de los Educandos cuando estos no contaban con los recursos que les permitieran avanzar con su desarrollo educativo y tuvieran que mandarlos a aplicar exámenes finales de los módulos que tenían en la terminología del INEA en atención, (es decir, los módulos que estaban estudiando de manera activa y formal ante el instituto), a través de la estrategia de acreditación en la que un aplicador de exámenes iba a una sede de aplicación a aplicar los exámenes y, posteriormente, ver reflejado en la mayoría de los resultados que habían acreditado pero escuchar en la cotidianidad educativa en los Círculos de estudio testimonios tales como:

“yo sigo trabajando con el módulo de La palabra con la señora porque aún no sabe leer y escribir pero ya acreditó el módulo de La palabra, ya le van a dar su constancia de alfabetización”, “ayer aplicó el examen final del módulo La palabra pero hoy vamos a revisar la palabra medicina (del módulo La palabra) porque aún necesita reforzar la lectura, la escritura y el aprendizaje de las matemáticas básicas”, “yo tengo ya mi certificado de primaria pero no sé escribir ni leer”.

Parte de las estrategias del INEA durante esta Campaña fue crear el Programa Especial de Certificación de Saberes Adquiridos en el año 2016. En este programa se valoraban y reconocían los aprendizajes adquiridos en la cotidianidad y con ello tener la posibilidad de acreditar la primaria y/o secundaria si aprobaban los exámenes elaborados para evaluar dichos niveles educativos respectivamente.

Sobre este programa INEA (2016) dice lo siguiente:

Ante la deuda social del Estado con relación a la educación básica para adultos, el INEA ha establecido programas ambiciosos e innovadores con los que ha logrado reducir considerablemente el rezago educativo. Aunado a lo anterior, se ha considerado determinante la demanda de certificación por parte de la población en situación de rezago educativo... Se pretende reconocer y, en su caso, acreditar y certificar los conocimientos adquiridos de manera autodidacta o por experiencia laboral de personas adultas en situación de rezago educativo, en primaria o secundaria. Una de las prioridades del PEC es fortalecer la equidad y la inclusión educativa para que más mexicanos tengan la oportunidad de formarse y cuenten con herramientas para mejorar sus condiciones de vida. (p. 149)

Recuerdo que dentro de las actividades del convenio con PROSPERA, se convocaban a los beneficiarios del programa que no habían concluido la primaria y/o la secundaria para que realizaran el examen que ofrecía el PEC para cada nivel y así, en su caso, certificar uno u otro nivel. El término beneficiario también se aplicó en los procesos formales de inscripción a los Educandos para concebirllos como Educandos del instituto, lo cual, nos invita a pensar en la siguiente pregunta: ¿El INEA perdía su esencia educativa como

instituto de educación para ser una institución asistencialista y poner al servicio de la comunidad un producto llamado educación?

Muchas de las personas que iban a aplicar los exámenes no sabían leer ni escribir, pero certificaron su primaria y/o secundaria en algunos casos, las experiencias compartidas a través de las voces de la cotidianidad y, en su caso, de los beneficiarios de PROSPERA que aplicaban el examen en la dinámica de las aplicaciones de exámenes PEC debatían sobre si los aplicadores de exámenes debían ayudar a los beneficiarios que realizaban el examen para que lo acreditaran y así pudieran certificar la primaria y/o la secundaria derivado de la necesidad de los pequeños grupos de poder por aumentar la meta y reducir cuantitativamente el rezago educativo, lo que para ellos (los pequeños grupos de poder), suponía un “gran avance” en el cumplimiento de la meta porque se había “reducido” considerablemente el rezago educativo en cantidad, situación que comenzaba a ocultar y dar forma a un gran problema para el país en materia de educación básica para adultos porque se eufemiza la complejidad de lo que implica el proceso educativo en su dimensión cualitativa de los Educandos en el propósito prioritario de disminuir cuantitativamente el rezago educativo en esta materia.

Sin duda lo anterior es sólo una parte que toma vida en las formas mediante las que pude construir mi experiencia y en las que los demás que cotidianamente participan desarrollando actividades en roles tales como Asesores Educativos, Educandos, Formadores Especializados, Enlaces regionales, Técnicos docentes, etc., han construido y compartido en el día a día de su labor educativa. Me parece que, desde dentro de toda esa parte que es constitutiva de la realidad educativa y que se construye en las voces y experiencias de todos, es importante preguntarse en qué sentido se cumplieron los objetivos planteados por la Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo y cuál es su impacto en la atención de las problemáticas que en dicha materia son parte de la sociedad.

Los objetivos de dicha Campaña, fueron de acuerdo a INEA (2014) citado en INEA (2016) los siguientes:

- a. Instrumentar un proyecto educativo de largo alcance que dé continuidad al combate contra el analfabetismo y reduzca el rezago educativo dotando de herramientas formativas a sectores desfavorecidos, con el fin de propiciar la plena inclusión social de todos los mexicanos.
- b. Reducir en 50% el índice de analfabetismo de 2010 al concluir 2018.
- c. Revertir la cifra de 32.3 millones de personas mayores de 15 años en rezago de educación básica a 30.7 millones.
- d. Ofrecer continuidad educativa para reducir el analfabetismo funcional, para lo cual debe fomentarse la conclusión de la educación básica del mayor número de educandos.
- e. Movilizar a 529 mil personas inscritas en el programa PROSPERA (anteriormente Oportunidades), estudiantes con beca del Programa Nacional de Becas y Financiamiento, instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y otras figuras, como asesores educativos para los niveles de alfabetización e inicial.
- f. Movilizar a 200 mil asesores solidarios para abatir el rezago de los niveles primaria y secundaria. (INEA, 2016, p. 119)

Si bien es cierto que el logro de estos objetivos tiene un respaldo en una serie de datos que se consideran oficiales por quienes gestionaron dicho avance de los mismos, también lo es el hecho de que es parte constitutiva de este análisis del logro aquello que se encuentra en las voces y experiencias de las figuras solidarias e institucionales, así como, de los Educandos, y que termina por ocultarse en los sesgos desde donde se fueron tejiendo los modos, los discursos y respaldos oficiales del cumplimiento de los objetivos para combatir el rezago educativo en materia de educación para adultos durante este periodo.

Por ello, creo que el mejor espacio para reflexionar sobre las complejidades y los avances en cuanto a la disminución del rezago educativo en materia de educación para adultos se encuentra en la interacción que el lector y la riqueza de sus diversas miradas podría

realizar con lo compartido en este apartado y que insisto, exclusivamente refiere a la experiencia compartida que es sólo una mirada pequeña que intenta poner a la luz la importancia que para la Psicología Educativa tiene el recuperar los sentidos y significados compartidos en las voces y experiencias como recursos metodológicos de la investigación de esta disciplina de vital importancia para el campo de la educación.

En los siguientes apartados revisaremos la estructura que actualmente es base de las actividades que como institución ejerce el INEA en materia de educación para adultos.

1.3.2 Misión

Normar, promover, desarrollar y brindar servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria; así como facilitar la formación para el trabajo, para que jóvenes y adultos incrementen sus capacidades, eleven su calidad de vida y contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (INEA, 2018).

1.3.3 Visión

Institución pública que proporciona servicios de educación básica para jóvenes y adultos, así como formación permanente para la vida y el trabajo, con calidad, equidad y pertinencia, con base en la coordinación institucional y la solidaridad social, enfocada en mantener los índices de analfabetismo por debajo de los niveles aceptados internacionalmente y en contribuir al abatimiento del rezago educativo, para la mejora de las competencias de la población del país (INEA, 2018).

En este sentido, vemos que las bases que sustentan lo estipulado en la misión y visión del INEA como institución conducen sus acciones educativas en el desarrollo de competencias enfocadas especialmente en los rubros del trabajo y la mejora de la calidad de vida en función de ello, a través de la participación social de la comunidad y en la coordinación institucional principalmente con la finalidad de que esto les permita construir una sociedad más justa y equitativa. Lo cual nos muestra de acuerdo con Bolívar (2007), que la escuela como arquetipo de institución moderna para la formación, socialización e integración social de los individuos ha funcionado durante mucho tiempo como un

dispositivo primordial para la reproducción de las sociedades y como un conducto que proporciona los mecanismos considerados como los más “aprobados” y “correctos” a fin de que sean reproducidos y reproducibles a través de un proceso de interiorización de normas culturales y sociales sistematizado en la idea de escuela como institución “aprobada” para tal fin.

1.3.4 Política

En el INEA existe el compromiso de proporcionar servicios educativos integrales a través de estrategias de atención para abatir el analfabetismo; acreditar y certificar a los Educandos en los niveles de primaria y secundaria de la población en situación de rezago educativo, mediante un modelo educativo basado en la calidad, equidad y pertinencia, satisfaciendo sus necesidades y expectativas, apoyados en la participación interinstitucional y solidaridad social, con un enfoque de mejora continua (INEA, 2018).

Con la intención de reflexionar al respecto, quizá podría plantearse la posibilidad de que una de las prioridades es lograr el abatimiento del rezago educativo que atañe a la educación básica y al analfabetismo a través de la certificación de los niveles de primaria y secundaria correspondientes a lo que se considera como educación básica desde el cumplimiento de metas (números) que subyace de una perspectiva cuantitativa. Bolívar (2007), plantea que “Socializar en la tradición clásica de la sociología, da lugar a la autonomía en la medida en que los individuos interiorizan los principios generales” (p. 24).

Esto es, la adquisición de los mecanismos que propone la cultura hegemónica como los “correctos” para el funcionamiento y la organización social, dosifica la libertad de los individuos en función de que se vayan apropiando de ellos y, a su vez, sean aprobados y certificados de forma estandarizada por las instituciones sociales que fueron “aprobadas” por dichas sociedades mayoritarias para esta función. En este sentido, se corre el riesgo de que la escuela como institución social se acentúe como un espacio para la mercantilización de los conocimientos más que un espacio social para su configuración y discusión de su aplicación en función de su vínculo con lo cotidiano.

1.3.5 Objetivos

Siguiendo la línea planteada en su misión y visión, así como en las políticas que los conducen, el INEA plantea los siguientes objetivos:

- Asegurar que las personas adultas que lo requieran tengan la oportunidad de alfabetizarse o concluir la educación primaria y secundaria.
- Fortalecer la formación de agentes educativos que apoyen el aprendizaje de personas jóvenes y adultas.
- Desarrollar y mejorar el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) en todas sus vertientes, para responder a expectativas de desarrollo de los adultos.
- Incrementar el uso de las tecnologías para favorecer el acceso a la educación de las personas adultas y la adquisición de competencias digitales.
- Eficientar los procesos de acreditación y certificación de los conocimientos adquiridos y brindados por el INEA.
- Otorgar material didáctico necesario para la conclusión de la educación básica de la población en atención. (INEA, 2018)

De los objetivos planteados por el INEA recuperaremos para analizar nuestro objeto de estudio los siguientes:

- 1) *Asegurar que las personas adultas que lo requieran tengan la oportunidad de alfabetizarse o concluir la educación primaria y secundaria*
- 2) *Fortalecer la formación de agentes educativos que apoyen el aprendizaje de personas jóvenes y adultas*
- 3) *Desarrollar y mejorar el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) en todas sus vertientes, para responder a expectativas de desarrollo de los adultos.*

En este orden de ideas, sobre *Asegurar que las personas adultas que lo requieran tengan la oportunidad de alfabetizarse o concluir la educación primaria y secundaria* resulta fundamental asegurar que todas las personas que por distintos motivos no han tenido acceso a la Educación Básica lo tengan, primeramente porque tanto la crianza como lo que convencionalmente se conoce como la escuela son dos sistemas educativos que necesariamente deben ser complementarios en el sentido que Bolívar (2007) nos plantea

acerca de que la familia y las instituciones sociales restantes tienen funciones educativas que fundamentalmente deben trabajar de manera interinstitucional para fortalecer el proceso educativo de los ciudadanos y, a su vez, posibilitarles construir espacios de interacción en los que construyan recursos que les permitan tener una mayor consciencia sobre los asuntos comunes que son parte de todos en los distintos ámbitos en los que existimos.

En tal sentido, el papel de la alfabetización para lograr dichos propósitos me parece que resulta fundamental pero no como un proceso en el que se desarrollan exclusiva y prioritariamente competencias de lectura y escritura y competencias matemáticas elementales como lo plantea el INEA sino en el sentido que plantean tanto Freire y Macedo (1989) como Ferreiro (2002) en el que se refieren a un proceso de resignificación de lo histórico, lo social y lo cultural en el que el lenguaje como medio de construcción y resignificación de todo ello juega un papel trascendental en el desarrollo histórico-cultural del sujeto (Vygotsky, s.f.) porque lo que fundamentalmente se debe aprender es justamente a leer dichas resignificaciones diversas y constantes de lo cotidiano, es decir, a leer, escribir y reflexionar los sentidos y significados que se configuran y resignifican sobre la realidad circundante y no la decodificación de los códigos lingüísticos como constructos elaborados.

De esta manera, asegurar el acceso a la Educación Básica en el sistema de la Escuela, significa integrar la dimensión Educativa que tiene el proceso de crianza como sistema educativo con el proceso escolarizado en la formación educativa de los ciudadanos, aproximarnos de manera más consciente a las problemáticas cotidianas de la comunidad, dotarlos de los recursos necesarios para participar activamente en cada una de ellas para así construir y resignificar activamente el entorno que les rodea para atender las distintas y diferentes necesidades de todos.

Con respecto a *Fortalecer la formación de agentes educativos que apoyen el aprendizaje de personas jóvenes y adultas*, creo que es muy importante comprender la complejidad de la labor educativa, de lo que respecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje por

un lado, y por el otro, la importancia que tiene la recuperación de las experiencias cotidianas de los agentes educativos y de las instituciones sociales (como la familia y la escuela) en el proceso educativo en torno a la configuración de la identidad ciudadana y de la educación misma.

Intentando construir los propósitos de esta tesis, quisiera compartir a manera de reflexión un poco de la experiencia que he tenido a través de mi participación en el INEA como figura solidaria en las actividades educativas. En este sentido, he notado que existen dos grandes categorías conceptuales para identificar a las personas que participan en el instituto y que son: Figuras Institucionales y Figuras Solidarias. Las primeras se encuentran vinculadas al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para Adultos (SNTEA), las segundas con el Patronato del Fomento Educativo hasta el 2018. Cada una desempeña sus actividades en distintos roles, algunos son de carácter administrativo y otros de carácter educativo. He notado que las actividades educativas de asesoría se delegan en su totalidad a las personas que deciden participar de manera solidaria y voluntaria en el INEA como Asesores Educativos y que se encuentran colaborando con una persona que ocupa el rol de Técnico docente y que está vinculada al SNTEA.

Durante esta aventura como Formador Especializado en el INEA me he percatado de que los Técnicos docentes son los que más contacto tienen con las actividades de los Asesores, y que a su vez, sus actividades se inclinan más hacia lo administrativo en cuanto a los procesos operativos se refiere, creo importante mencionarlo, puesto que, de lo anterior, en el andar de mis pasos en el INEA he tratado de responder al siguiente cuestionamiento: ¿Qué significa ser Técnico docente? Sin duda alguna, he tenido muchas dificultades para responderlo y en el intento, he tomado como referencia lo cotidiano de sus actividades, así como también, he partido de las etimologías de las palabras técnico y docente. En este sentido averigüé que la palabra Técnico es una derivación de la palabra Técnica que proviene del griego (*tekhnicos*= relativo al que hace) y se refiere a la destreza y habilidad para hacer un oficio. Por otra parte, la palabra docente proviene del latín, del participio de presente *docens, docentes*, (el que enseña)

del verbo latino *docere* (enseñar). No sin antes dejar claro que esto puede ser un producto de mi mera interpretación, he observado que hay un desconocimiento importante de esto en muchos de nosotros.

Al tener este panorama etimológico y el que posibilita mi participación en el instituto, me pregunto si lo cotidiano de la educación para adultos, las necesidades vinculadas con esa cotidianidad y las distintas formas de vida de los Educandos suponen el reto de pensar en la Figura de Técnico docente como un profesional que debería tener un rol que va más allá de las actividades administrativas y que supone (incluso desde la etimología) un papel de gran importancia en la construcción de una educación que nos permita configurar a la escuela como un espacio en el que desde estos vínculos podamos decidir como comunidad educativa y social la educación que necesitamos todos.

Los discursos políticos acerca de las actividades educativas que le confieren al instituto han sido variables, sin embargo, no han dejado de lado esta cuestión del cumplimiento de las metas cuantitativas como eje rector prioritario, aunque en él se planteen la posibilidad de lograr la “calidad educativa”, por lo que las figuras institucionales y solidarias, de alguna manera, han tenido que seguir esta línea cuantitativa que marca los lineamientos para lo educativo, dejando de lado en muchos aspectos, desde esta lógica, lo fundamental de las experiencias cotidianas en el proceso educativo por lo que pienso que, de seguir en ello, nos encontramos lejos de configurar una identidad ciudadana que nos permita aproximarnos de fondo desde la sensibilidad de nuestras propias necesidades emanadas de las distintas formas de vida humana a la construcción de una comunidad humana. Considero que el desconocimiento de lo esencial de la educación como una posibilidad de aproximación al conocimiento de nuestro entorno y a las diversas formas de vida social y cultural, obstaculiza pensar a la educación como un espacio socio-educativo que contribuya en la construcción de la identidad ciudadana en la que la interculturalidad “[...] sea un hecho social que involucre la cuestión de la convivencia social en su conjunto [...]” (López, 2009).

Por ello, me parece que la formación de los Asesores Educativos, Técnicos docentes y de los agentes educativos en general, debe tener un vínculo entre lo educativo y la cotidianidad, pues de nada sirve mantenerlo en un discurso político que desea trabajar en la “calidad educativa” sin que esta nazca de vincular la educación con la cotidianidad. En cuanto a nuestro objeto de estudio me parece que mencionar esto posibilita visualizar que los intereses políticos de los grupos hegemónicos y el “confort institucional” son un obstáculo para la configuración de una identidad ciudadana que nos permita pensarnos en términos de igualdad social desde dentro de las diversas formas de vida humana sociales y culturales.

Con respecto a *Desarrollar y mejorar el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) en todas sus vertientes, para responder a expectativas de desarrollo de los adultos* pienso que, de acuerdo con Bolívar (2007), los modelos educativos deben abandonar las bases neoliberales que los configuran y constituirse en un sistema que permita a la educación tomar un rumbo en el que todos seamos participes activamente de la configuración de aquello que necesitamos como educación contemplando nuestras distintas formas de vida cultural y social como una posibilidad para aproximarnos al conocimiento de lo que nos rodea sin jerarquizar y estigmatizar a alguna de ellas como “la correcta o incorrecta”. En virtud de ello, cuestionar el sentido de trabajo y de política que plantea la lógica neoliberal como forma de vida humana, es probablemente un ejercicio que queda en el aire y que en la educación debe pensarse como un ejercicio constante en la construcción de la identidad ciudadana.

Ahora bien, en cuanto a los objetivos restantes, se consideró que no era conveniente recuperarlos para el análisis, puesto que, *Incrementar el uso de las tecnologías para favorecer el acceso a la educación de las personas adultas y la adquisición de competencias digitales* en la mayoría de los talleres en los que tuve la oportunidad de participar para aprender lo relacionado con la dimensión administrativa y la dimensión pedagógica del INEA y con relación al Módulo Para ser asesor del MEVyT que se utiliza en dichos talleres y en la formación constante de las figuras solidarias e institucionales, se refiere al hecho de dotar al campo de la educación de recursos tecnológicos para

ampliar sus caminos y así intentar llegar a los lugares de difícil acceso para proporcionar servicios educativos del nivel básico.

Sin embargo, es importante mencionar que, a través de esta estrategia, el INEA busca ampliar los caminos para que un mayor número de personas tengan acceso a la educación básica. Aun con todo esto, me parece que es de vital importancia considerar que debemos trabajar los profesionales de la educación en otras formas que de la misma manera permitan ampliar las vías para que todas las personas (sobre todo y especialmente en la alfabetización) aun las que se encuentran ubicadas en los lugares de difícil acceso, puedan tener la posibilidad de estudiar la educación básica y así participar conscientemente y activamente en la atención de las necesidades distintas y diferenciadas y en los asuntos comunes de todos con el mismo nivel de importancia e igualdad social sin dejar de lado que dicha igualdad principalmente se encuentra constituida tanto desde el ámbito natural como desde el ámbito cultural por la diversas formas de vida humana.

Por otro lado, sobre *Eficientar los procesos de acreditación y certificación de los conocimientos adquiridos y brindados por el INEA* el instituto parece, en un primer momento, referirse más a los procesos administrativos que implican el proceso de calificación de exámenes, reflejo de calificaciones en el historial académico y tramitación del certificado de estudios que a los factores educativos y de formación en los ejes de conocimiento que delinear al MEVyT.

Si bien es cierto que existe una dimensión que esquematiza un plan de formación para los Asesores Educativos y los Formadores Especializados que se encarga de llevar un seguimiento académico con ellos, de acuerdo a la experiencia que pude construir en conjunto con compañeros de actividades del Área de Servicios Educativos y Asesores Educativos, dicho plan de formación sobre el ejercicio de asesoría y guía educativa que los Asesores tienen para con los Educandos se encuentra en constante modificación en cuanto a los tiempos estipulados para cumplir las metas cuantitativas sobre certificaciones y personas “alfabetizadas” que el INEA asigna anualmente a las Coordinaciones de zona

(que funcionan como extensiones institucionales en todo el país) por la “urgencia” que los pequeños grupos de poder enfatizan para cumplir con las certificaciones y personas “alfabetizadas” en cantidad más que en calidad en muchos de los casos y no precisamente por la labor educativa del Asesor Educativo sino por la injerencia prioritaria de las “necesidades” de los pequeños grupos de poder, lo que rompe con la posibilidad de llevar a cabo una relación educativa constante con el Educando tanto en la revisión y el trabajo de los contenidos educativos como con la posibilidad de vincular dichos contenidos con la cotidianidad.

Finalmente, el objetivo *Otorgar material didáctico necesario para la conclusión de la educación básica de la población en atención* se consideró que no era conveniente recuperarlo para el análisis en este proyecto dado que el INEA con ello se refiere específicamente a la proporción gratuita de los materiales didácticos a los Educandos que estudien en el instituto para que puedan concluir sin invertir recursos económicos su educación básica. El siguiente apartado versa sobre los antecedentes, características, vertientes y propósitos del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo.

1.4 Modelo Educación para la Vida y el trabajo (MEVyT)

En este apartado expondré algunos aspectos complementarios como ya lo he mencionado en la descripción del capítulo con el propósito de recuperar lo más relevante de aquello que estructura al MEVyT, asimismo se retomarán los puntos que nos permitan analizar el objeto de estudio desde la literatura sobre la identidad ciudadana.

1.4.1 Desarrollo del modelo/ antecedentes

De acuerdo con INEA (2004), México se integra a la planificación internacional sobre la Educación de personas jóvenes y adultas y a la alfabetización permanente que fue propuesta en la *declaración mundial sobre educación para todos*, llevada a cabo en los años noventa.

En 1995, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, con la tarea de atender las necesidades de la población joven y adulta en la educación básica, decide

reestructurar sus propuestas educativas con el objetivo de identificar dichas necesidades más cercanas a la cotidianidad de las personas y atender de la misma manera a los grupos marginados. De acuerdo con INEA (2004), en los años posteriores el instituto inicia con el trabajo en el proyecto del Modelo Educación para la Vida que posteriormente se transformaría en el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo.

El Modelo de Educación para la Vida comienza a implementarse (como estudio piloto) en diez estados de la república en el 2001 para después incorporarlo de manera consecuente en el resto de los estados. Esto se hizo con la finalidad de garantizar “la formación y acompañamiento de los agentes que intervienen en su aplicación”. (INEA, 2004, p. 2)

En torno a ello, los esfuerzos por reestructurar el modelo educativo del INEA para atender las necesidades cotidianas de los adultos teniendo como foco central la atención de los grupos marginados presuponían un camino que “visibilizara” a los grupos marginados frente a los “aceptados” socialmente en el campo de la educación para adultos; sin embargo, estos retos que se plantearon para ser atendidos tomaban prioritariamente como puntos de partida los rubros acerca del desarrollo de competencias para el trabajo y el de la satisfacción de las necesidades de la vida desde la individualidad. Atender a las comunidades marginadas desde sus propios espacios de vida es un paso importante, empero, se corre el riesgo de que el resultado sea la *dualización* o la *fractura social* (Bolívar, 2007) en el intento de construir una identidad ciudadana que se fundamente en la diversidad cultural.

Respecto a esto el informe Delors nos dice que:

No se trata sólo de las disparidades ya mencionadas que existen entre las naciones o entre las regiones del mundo, sino de fracturas profundas entre los grupos sociales, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo [...] El desarraigo provocado por las migraciones o el éxodo rural, la dispersión de las familias, la urbanización desordenada, la ruptura de las solidaridades tradicionales de

proximidad, aíslan y marginan a muchos grupos e individuos. (pp.56-57, citado en Bolívar, 2007, p. 29)

Lo que enfatiza la importancia de conocer de fondo los motivos y causas que constituyen nuestra historia, todo aquello que forma parte de ella y que no está escrito en los oficialismos (Rockwell, 2009). Asimismo, la posibilidad de cuestionar en la escuela como un espacio para la reflexión social los modelos de civilización occidentales que conducen nuestros modos de vida en las mayorías y que bajo la condición de colonizadores han establecido las bases mediante la imposición de culturas, ideologías, religiones, etc., que excluyen, en esa lógica, a las comunidades culturales originarias y colonizadas por dichos modelos hegemónicos.

Por otra parte, el MEVyT es el modelo educativo del INEA, eje rector de la alfabetización, de la educación primaria y de la educación secundaria de las personas jóvenes y adultas en México en la actualidad. Este modelo educativo se estructura por 64 módulos de los cuales 18 son básicos y 46 son diversificados. En el Estado de México actualmente se cuenta con 18 módulos básicos y 32 módulos diversificados para la formación educativa de los Educandos. Esto es a razón de que para algunos Estados de la República Mexicana existen módulos que se trabajan y se estudian específicamente partiendo de las necesidades particulares y las peculiaridades contextuales de dichos Estados.

El INEA decide implementar una nueva estrategia de operación a fin de que el nuevo modelo educativo en el que trabajarían impactara como resultado en el incremento en el rubro de la productividad entendida sobre la idea de comenzar con la atención del rezago educativo en que se encontraba la población joven y adulta de 15 años en adelante en México en la educación básica con resultados cuantitativos sin dejar de lado la “calidad educativa”; esta estrategia se fundamenta en dos principios básicos:

- a) El pago por productividad para el personal voluntario
- b) La puesta en marcha de los puntos de encuentro

En el año 2002, se crea el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT) con el objetivo de elaborar estrategias que permitan la ampliación y mejora de la atención educativa de los educandos del INEA. En este año, se integraron a las estrategias las plazas comunitarias con la intención de asociar para su uso simultáneo, los espacios de aprendizaje presenciales y los servicios de multimedia e informáticos. De la misma manera, deciden redefinir el Modelo de Educación para la Vida, otorgando en este proceso, mayor peso a las necesidades educativas en el contexto del trabajo, dando paso a la transformación del modelo educativo que actualmente organiza la estructura curricular de la educación básica para la población joven y adulta en México, El Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (INEA, 2004).

En este sentido, podemos recuperar que el contexto socio-político de nuestro país ha estado sujeto durante mucho tiempo a una lógica neoliberal que delinea las bases mediante las que se conducen otros sectores como el de la educación que lejos de permitir una socialización entre los individuos en la escuela como actividad educativa constante en la que se replanteen a partir de compartir sus experiencias entre sí y con los Asesores Educativos la construcción de una identidad ciudadana que nos lleve a la inclusión de las diferencias para aprender a vivir juntos conviviendo y reconociendo las distintas formas de vida del ser humano, sustentan la creación de modelos educativos que dirigen sus esfuerzos curriculares al desarrollo de competencias para el trabajo prioritariamente. En este tenor, Antonio Bolívar nos invita a pensar: “cuando la educación pública deja de ser un modo propio de socialización de la ciudadanía, el asunto se torna en cómo proporcionar más eficientemente mejores servicios para atraer a los potenciales clientes” (Bolívar, 2007, p. 28).

En este sentido, es posible ver que la educación que se constituye bajo un modelo neoliberal hegemónico, no solo oscurece el hecho de que tenemos la necesidad de construir la educación que necesitamos como ciudadanos en función de nuestras necesidades distintas y diferenciadas (López, 2009), sino que también nos lleva a la mercantilización de los espacios sociales (como la escuela) y los servicios públicos (como la educación). Por lo que “en estos casos, de una institución que contribuye a construir la

identidad ciudadana se pasa a una institución -de servicios-, que ofrece a elección por los padres” (Bolívar, 2007, p. 28).

1.4.2 Propósitos del MEVyT

De acuerdo con (INEA, 2004), la finalidad de actualizar al MEVyT consiste en proporcionar opciones educativas que atiendan las necesidades cotidianas de los Educandos en las esferas de la vida y el trabajo, razón por la cual, parte fundamental de los propósitos del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo, consiste en elaborar y ofrecer opciones educativas vinculadas con sus necesidades e intereses en dichas esferas que les propicien desarrollar una serie de competencias, habilidades, actitudes y valores que les permitan obtener los recursos que necesitan para actuar y orientarse en el entorno en el que se desarrollan.

Por otra parte, los propósitos del MEVyT de igual manera se constituyen en la idea del desarrollo de las habilidades y competencias que permitan y estimulen el aprendizaje permanente. De acuerdo con INEA (2004), las actividades educativas que se proponen para el estudio de los contenidos curriculares procuran que se construya una relación indisoluble entre la adquisición de conocimientos y el ejercicio de reflexión y análisis o de habilidades intelectuales como INEA lo denomina bajo la premisa de que: “no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, y tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si estas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales” (INEA, 2004, p. 3).

Además, el MEVyT pretende que las personas jóvenes y adultas:

- Desarrollen capacidades y actitudes que les permitan transformarse y transformar su entorno, con una visión de futuro;
- Reafirmen su conciencia individual y social, con un sentido de compromiso, responsabilidad y coparticipación en el ejercicio de la democracia;
- Fortalezcan y ejerzan valores éticos individuales y sociales relacionados con el desarrollo integral del ser humano;

- Reconozcan que todas las personas tenemos derechos. Estos derechos representan principalmente necesidades básicas a partir de lo cual se derivan las necesidades básicas de aprendizaje, establecidas en Jomtien en 1990, derecho a la libertad de expresión en distintas situaciones de la vida cotidiana;
- Solucionen problemas en diferentes ámbitos -familiar, comunitario, comercial, laboral- mediante el manejo y aplicación de la matemática;
- Construyan explicaciones sobre fenómenos naturales y sociales, a partir del desarrollo de la creatividad, la investigación y la aplicación de conceptos, métodos y procedimientos derivados de los avances científicos y tecnológicos. (INEA, 2004, p. 3)

En este sentido, vemos que los propósitos en sí del MEVyT plantean rebasar el mero desarrollo de competencias y habilidades para el trabajo como punto medular del proceso educativo, sin embargo, recuperando un poco mi experiencia como Formador Especializado y la compartida por los Asesores Educativos en la cotidianidad de las reuniones de acompañamiento pedagógico, las visitas a Círculos de estudio y las capacitaciones, las prioridades políticas que subyacen de pequeños grupos de poder y que han conducido el quehacer del INEA como institución pública, han soslayado el quehacer educativo al sostener dichos propósitos bajo una perspectiva cuantitativa que supone el cumplimiento de metas construyendo una mirada hacia los Educandos de números de lejos pensándolos como sujetos sociales capaces de construir una educación que responda a sus necesidades desde dentro de la comunidad.

Pensamos que esto obstaculiza que el INEA se visualice como una institución educativa que constituya un espacio social que permita la construcción de una identidad ciudadana que se configure en la interculturalidad como un enfoque que oriente la elaboración de políticas educativas y sociales con base en la recuperación de las experiencias de los ciudadanos y de sus distintas formas de vivir (López, 2009).

1.4.3 Enfoque educativo

Ahora bien, el MEVyT concibe a la educación de personas jóvenes y adultas como un proceso en el que los estudiantes reconocen, construyen y fortalecen aprendizajes y

conocimientos que les permiten desarrollar habilidades, competencias, actitudes y valores que les darán la pauta para continuar aprendiendo de manera individual y colaborativa durante toda la vida; estos conocimientos y habilidades así como las competencias, las actitudes, los valores y los aprendizajes están vinculados con las áreas de lectura, escritura, matemáticas básicas, expresión oral y, comprensión del entorno natural y social.

Por otra parte:

El MEVyT sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje considera que el tratamiento de los contenidos y temas desde la recuperación de las experiencias, saberes y conocimientos de las personas, da prioridad al aprendizaje más que a la enseñanza porque reconoce que las personas a lo largo de su vida desarrollan la capacidad de aprender y que cada persona vive esa experiencia de distinta manera. (INEA, 2004, p. 4)

Asimismo, concibe al sujeto educativo como: “una persona que posee conocimientos, habilidades, experiencias, saberes y valores; capaz de aprender de sus errores, de las demás personas, en diversas circunstancias y a lo largo de su vida” (INEA, 2004, p. 4).

Lo anterior nos muestra que los Asesores Educativos participan activamente en el terreno del aprendizaje en el que se encuentran los Educandos, puesto que, de la misma manera aprenden con las personas jóvenes y adultas que estudian en INEA durante su proceso educativo. Para que esto tenga sentido, cabe mencionar que los Asesores Educativos, primeramente, son personas que participan en el INEA de manera voluntaria y solidaria y que tienen estudios terminados que van desde el nivel secundaria hasta el nivel de licenciatura y en casos excepcionales de maestría.

En este orden de ideas, es importante enfatizar que, de acuerdo a los perfiles que durante mi participación como Formador Especializado pude conocer en el apoyo a la revisión de expedientes para su ingreso al INEA y en las charlas cotidianas en los distintos espacios en los que compañeros del Área de Servicios Educativos y Asesores Educativos

coincidiámos durante las labores educativas, la mayoría tiene estudios terminados de nivel secundaria y no cuenta, al igual que en algunos de los demás casos (quisiera incluirme en tal situación en el tiempo en que entré por primera vez al INEA), con una formación de mayor profundidad que le permita adentrarse a los temas sobre Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua y Comunicación como ejes temáticos básicos del MEVyT, sino que muchos de ellos a la par van estudiando los módulos que estudian los Educandos para posteriormente enseñarles sobre esos temas en las asesorías.

Sin embargo, el discurso que el INEA contempla sobre la recuperación de los saberes previos pudiera dentro de sus ventajas diversas mostrarnos una desventaja que vale la pena analizar, esta podría encontrarse en que, de primer momento, son esos saberes previos los que parecen “ser suficientes” para que el instituto pueda concebir a un Asesor Educativo como tal desde el momento en el que se forma de manera muy general en las peculiaridades del MEVyT, no así en los contenidos de los ejes temáticos que los constituyen antes de iniciar con las actividades educativas con los Educandos.

Al decir esto no podría omitir la importancia que el plan de formación anual tiene en esta área porque permite mantener una constante en la formación de los Asesores Educativos con respecto a estos ejes temáticos, y con mayor fuerza, en los ejes temáticos básicos (Matemáticas, Ciencias y Lengua y Comunicación) que constituyen al MEVyT.

Sin embargo, la constante inasistencia de los Asesores Educativos (en mucho provocada de acuerdo a sus experiencias compartidas por la falta de congruencia que el instituto tiene para con ellos en cuanto a las entregas en tiempo y forma de sus gratificaciones (en ocasiones por largos periodos), por la amenaza constante de su desvinculación aun en esas condiciones si no colaboran con los “ajustes temporales” que no consideran la dimensión cualitativa y sí la cuantitativa en la aceleración del proceso educativo de los Educandos cuando tienen (para cumplir dichas metas) que aplicar exámenes para acreditar y/o avanzar de nivel aun cuando no se encuentran listos o apenas van entrando a estudiar, por la actividad educativa y/o laboral que realizan fuera del INEA, por las

actividades hogareñas y en ciertos casos por la desatención y desinterés de los Asesores Educativos, por la poca proyección en algunos casos sobre la especialización de los Formadores Especializados en sus respectivos ejes y la falta de recursos que permitan ampliar en forma y fondo la estructura tanto profesional como académica del Área de Servicios Educativos y la satisfacción de las “necesidades” político-educativas de los pequeños grupos de poder en el INEA, dificulta que se replantee la noción de Asesor Educativo y sus bases teóricas y metodológicas “mínimas” para el quehacer docente que, por supuesto, implica desde mi punto de vista la ida y vuelta constante y presencial en el espacio del Educando como Educando y en el espacio de asesoría como asesor que guía, orienta, enseña, construye y resignifica la cotidianidad y sus diversas dimensiones.

1.4.4 Características del MEVyT

Hasta este punto, es importante mencionar que, durante el paso del tiempo, este modelo educativo ha tenido algunas modificaciones que le han permitido mejorarse en ciertos aspectos. De acuerdo con INEA (2004), el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo anteriormente contaba con las siguientes características:

- Modular
- Diversificado
- Flexible y Abierto
- Integral
- Con intencionalidades definidas

Sin embargo, con el paso del tiempo se eliminó la característica *Con intencionalidades definidas* y se le agregaron las siguientes:

- Actualizado
- Incluyente

Razón por la cual el MEVyT actualmente tiene seis características que lo conforman y son las siguientes:

- Modular
- Integral
- Diversificado
- Incluyente
- Flexible y Abierto
- Actualizado. (INEA, 2013, p. 29)

Cada una concentra una descripción de lo que esencialmente constituye la estructura curricular del MEVyT por lo que creo pertinente recuperarlas con la finalidad de mostrar una mirada que nos muestre su orientación educativa.

Modular

- Los módulos no son asignaturas o materias como las que se cursan en la escuela regular.
- Los módulos son unidades independientes unas de otras en torno a diferentes temas de interés, es decir, en general se pueden estudiar sin seguir una secuencia fija.
- El contenido y las actividades de cada módulo del MEVyT se desarrollan en diferentes materiales, como libros, revistas, folletos, fichas, etcétera.

Integral

- Porque favorece el desarrollo de las personas jóvenes y adultas en los diferentes ámbitos de su vida, desde lo individual o personal, hasta lo familiar, lo comunitario y lo social.

Diversificado

- Porque las personas que estudian en INEA son diferentes y tienen distintas necesidades e intereses, por lo que no todas tienen que estudiar lo mismo.
- El MEVyT da respuesta a las necesidades de aprendizaje de diversos sectores de la población, e incluye contenidos de interés general y no solo para las personas a quienes les falte concluir su educación básica.

Incluyente

- Porque aborda temas de interés que permiten el desarrollo de los educandos y el de las personas que participan directa o indirectamente en el proceso educativo.
- Comprende contenidos pedagógicos sobre valores, competencias y el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC)
- Considera necesidades pedagógicas diferenciadas, esto es, hablantes de otras lenguas, así como las de discapacitados visuales, entre otras.

Flexible y abierto

- Porque las personas pueden definir el lugar donde van a estudiar, en
- qué horario, con qué periodicidad y a qué ritmo.
- Las personas pueden decidir con cuales módulos desean iniciar su proceso educativo.
- La organización modular posibilita que la persona defina su ruta, es decir, el camino que quiere seguir para su aprendizaje.
- Se reconocen los cursos o talleres de capacitación para el trabajo que las personas hayan recibido o deseen cursar.

Actualizado

- El MEVyT se actualiza permanentemente porque se desarrolla, revisa y mejora de manera continua para que los módulos respondan a las necesidades de la población joven y adulta, así como a los avances de las disciplinas y las sugerencias de los asesores.
- Por lo mismo, es posible que se presenten diversas ediciones de un mismo módulo, todas con igual validez y vigencia abierta. (INEA, 2013, pp. 29-34)

1.4.5 Metodología del MEVyT

El Modelo Educación para la Vida y el Trabajo promueve el aprendizaje a través de una metodología que se estructura en 4 momentos metodológicos. El propósito de esta metodología es favorecer el aprendizaje de los Educandos buscando la vinculación de esta metodología con situaciones y actividades relacionadas con su vida cotidiana.

Cada uno de estos momentos suponen actividades específicas que se entretajan en torno a los posibles vínculos entre los contenidos que corresponden a los paquetes modulares y la vida cotidiana de los Educandos. Dichos momentos metodológicos del MEVyT son los siguientes:

- Recuperación y reconocimiento de experiencias y saberes previos
- Búsqueda y análisis de nueva información
- Comparación, reflexión, confrontación y cambio
- Síntesis, reconceptualización y aplicación de lo aprendido. (INEA, 2013, p. 62)

En este apartado con respecto a la metodología, se consideró que es importante rescatar los aspectos que la constituyen de manera general, puesto que, es complementario al Modelo Educación para la Vida y el Trabajo y nos permite visualizar la lógica pedagógica sobre la que se fundamenta el proceso educativo de los Educandos en el INEA. Al ser un método que exclusivamente enfoca sus esfuerzos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da entre Asesores Educativos y Educandos, los momentos metodológicos enfocan sus aportaciones teórico-metodológicas exclusivamente a dicho proceso.

1.4.6 Competencias del MEVyT

A lo largo de nuestra vida, vamos adquiriendo conocimientos y experiencias que nos permiten desarrollar diversas competencias y habilidades que nos posibilitan resolver problemas, tomar decisiones, construir herramientas que nos sean de utilidad para la realización de nuestras actividades y, en general, que nos permitan desenvolvernos y llevar a cabo una vida activa en términos individuales y sociales. Esto es, a través de la integración de nuestros conocimientos desarrollamos un conjunto de habilidades, actitudes, y destrezas para construir y adquirir todos los recursos que nos permitan llevar a cabo nuestras actividades en todos los ámbitos en que existimos para así atender nuestras necesidades. En razón de ello, el MEVyT nos indica que entiende por competencia: “La capacidad de las personas para desarrollar y enriquecer conocimientos,

experiencias, habilidades y actitudes, y utilizarlos integralmente para desempeñarse en los contextos en que viven para transformarlos” (INEA, 2013, p. 26).

Es por esto que, de acuerdo con INEA (2013), en la educación básica para adultos el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo se orienta hacia el desarrollo de competencias que satisfagan las necesidades individuales y sociales de los Educandos para así propiciar su desarrollo en condiciones más favorables.

A estas competencias se les conoce en el MEVyT como *competencias generales* y son las siguientes:

- Razonamiento
- Comunicación
- Solución de problemas
- Participación

Estas pretenden ser la base para el desarrollo posterior de competencias más específicas que le permitan al Educando continuar con su proceso de aprendizaje y que le sean de utilidad durante el curso de su vida.

Bajo esta misma lógica de análisis que hemos venido siguiendo en nuestra tesis, intentaré analizar el objeto de estudio recuperando las competencias denominadas *razonamiento* y *participación*. Acerca de estas competencias, el MEVyT nos dice que:

Razonamiento: “Es la aplicación de los recursos del pensamiento que permiten la comprensión, el desarrollo, la creación y la recreación del conocimiento” (INEA, 2013, p. 28).

Participación: “Posibilidad de interactuar con otros, intervenir y tomar decisiones colectivas para transformar distintas situaciones, además de valorar y enriquecer la vida personal y social” (INEA, 2013, p. 28).

Lo cual nos muestra que:

Una teoría democrática de la educación se ocupa de lo que podría denominarse- reproducción social consciente-, es decir, la forma en que los ciudadanos adquieren o deberían adquirir la potestad para influir en la educación que formará los valores políticos, actitudes y formas de comportamiento de los futuros ciudadanos (Guttman, 2001, p.39 citado en Bolívar, 2007, p. 35).

En este sentido, es importante enfatizar que tanto el razonamiento como la participación no solamente son dos competencias cognitivas que se deberían considerar en lo individual del sujeto, sino que, en términos de democracia, la educación debe apostar por el vínculo entre la cotidianidad y la posibilidad de que los ciudadanos en un ejercicio consciente de la aceptación, la convivencia y el respeto por las diversas culturas, construyan de manera activa a partir del razonamiento y la participación una educación que como espacio público y social sea aquella que forme ciudadanos con base en los valores, las políticas sustentadas en la diversidad, aptitudes y actitudes que permitan construir una identidad ciudadana horizontal.

1.4.7 Vertientes del MEVyT

Avanzando en nuestro razonamiento, la **Declaración Mundial sobre Educación para Todos** en el artículo 5, “Ampliar los medios y el alcance de la educación básica”, menciona que: “Las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos son diversas y pueden satisfacerse mediante sistemas variados” (INEA, 2013, p. 22). En virtud de ello, el MEVyT propone diferentes vertientes para la atención educativa de la población adulta en el INEA, las cuales son:

Vertiente para la población hispanohablante

Esta vertiente está diseñada para atender a toda la población que tenga como lengua materna el español. La mayoría de las personas que estudian en INEA, lo hacen a través de esta vertiente. En esta, también se contempla a la población mexicana que se encuentra en el extranjero que no ha podido concluir sus estudios de educación básica.

Vertiente MEVyT indígena bilingüe (MIB)

Esta vertiente está diseñada para atender a toda la población hablante de diferentes lenguas maternas. A diferencia de la vertiente MEVyT Hispanohablante, las personas que no saben leer y escribir que se inscriben aquí, se alfabetizan en su lengua materna promoviendo el aprendizaje bilingüe de los contenidos que corresponden a la educación desde su propia lengua y posteriormente con el español como segunda lengua.

Vertiente MEVyT 10-14

Esta vertiente está diseñada únicamente para la atención de la educación primaria de niños, niñas y jóvenes que tengan de 10 a 14 años de edad que por algún motivo no hayan podido iniciar, continuar y/o concluir sus estudios asistiendo a la primaria regular. Ellos también podrían estudiar en la vertiente MEVyT hispanohablante en una versión especial en la que pueden estudiar 11 módulos básicos y 12 módulos diversificados que se relacionan con temáticas sobre jóvenes, familia, trabajo, salud, cultura ciudadana y ambiente. La finalidad de esta vertiente es proporcionar las herramientas educativas que se ofertan en la educación primaria para que puedan continuar sus estudios de secundaria de manera regular.

Vertiente MEVyT Braille

Esta vertiente está diseñada para la atención de personas que tengan algún problema de enfermedad visual severa o alguna condición de ceguera. Es una alternativa educativa que se adapta a las necesidades, condiciones de salud visual y características de esta población elaborando materiales didácticos en el código Braille. Las personas que estudian en esta vertiente, cuentan con el apoyo de un **orientador educativo para personas en condiciones de discapacidad** que domine el código Braille. “Hasta el momento se han impreso en código Braille nueve módulos básicos de nivel inicial e intermedio del MEVyT. Los módulos básicos de nivel avanzado están en proceso de adaptación al código, así como los audios respectivos”. (INEA, 2013, pp. 22-23)

Tomando como punto referencial el hecho de que, el modelo neoliberal en el que vivimos en México ha marcado sin duda la pauta para el diseño de los modelos y programas educativos asimismo las políticas que los conducen, debemos rescatar que nos

encontramos ante la necesidad de rebasar estos límites y trabajar en la estructuración de un sistema que nos permita formar ciudadanos que lejos de ocupar el rol de cliente que satisface sus necesidades inmediatas, sea un ciudadano que participe activamente con equidad y configure la educación que necesita implicando ir más allá de sólo limitarse a elegirla (Bolívar, 2007).

Por otra parte, si bien es cierto que el MEVyT en su carácter de modelo educativo trata de rebasar las fronteras del desarrollo de competencias para el trabajo y la vida como ejes rectores de la enseñanza en la educación básica para adultos, aún existe una gran brecha entre la construcción de una identidad ciudadana que pretenda ser unificadora desde una perspectiva nacionalista y la construcción de una identidad ciudadana que se constituya desde la interculturalidad, desde la convivencia y la aceptación de las distintas formas de vida social y cultural, pues, hasta ahora, pretende integrar a las comunidades que son consideradas como minoría a una sociedad mayoritaria como lo es la hispanohablante.

Por lo que precisamente, de acuerdo con Bolívar (2007):

Esto reclama la intervención activa del Estado para ofrecer un servicio público de educación en condiciones de igualdad para toda la ciudadanía, adoptando medidas compensadoras para los desventajados, en lugar de la lógica mercantilista de evaluar y clasificar por *rankings* los centros escolares. (p. 29)

Lo que enfatiza la importancia de construir políticas educativas que no solo piensen el acto de integrar a las minorías como una posibilidad que se les ofrece para entrar a las mayorías, sino que replanteen el enfoque de la integración y la inclusión desde la aceptación y el respeto por la existencia de las diversas culturas y sus modos de vida y, en este sentido, que desde dentro de las cotidianidades que emanan de los distintos modos de vida humana se configuren las políticas educativas que se traduzcan en modelos educativos que nos enseñen a vivir juntos dentro de la diversidad cultural.

1.4.8 Niveles Educativos del MEVyT

Ahora bien, en el MEVyT los contenidos que corresponden a los módulos básicos y a los módulos diversificados que componen la estructura curricular, se encuentran organizados en tres niveles:

- Inicial
- Intermedio
- Avanzado

Para fines de nuestra investigación, únicamente nos enfocaremos en la descripción general de los aspectos que componen al nivel inicial y analizaremos su relación con la identidad ciudadana.

El nivel inicial está compuesto por tres módulos básicos que complementan al nivel intermedio equivalente a la primaria en el MEVyT. Los módulos que lo conforman son tres:

- La palabra
- Para empezar
- Matemáticas para empezar

Con el módulo de La palabra se busca que los Educandos que no están alfabetizados desarrollen competencias de lectura y escritura, y competencias matemáticas básicas que les permitan reflexionar y participar activamente en y sobre los asuntos relacionados a sus vivencias cotidianas.

Con los módulos restantes se busca que el Educando refuerce su proceso de alfabetización y continúe desarrollando competencias más complejas y adquiriendo conocimientos de mayor nivel.

De esta manera, podemos ver que el módulo de La palabra se enfoca en el desarrollo de competencias de lectura y escritura, así como, en el desarrollo de conocimientos y competencias básicas en el área de las matemáticas. Los otros dos módulos se diseñaron para ampliar y reforzar lo anterior al mismo tiempo en que se tocan otras temáticas relacionadas con la familia, lugares de origen, las palabras y el mundo, comunidad, México en el tiempo, aritmética y operaciones matemáticas básicas por lo que en el trabajo curricular en este nivel se comienza a trabajar con temas relacionados con la comunidad lo que puede permitirnos construir una consciencia colectiva en torno a la construcción de una identidad ciudadana que nos conduzca a aprender a vivir juntos en y dentro de la diversidad, sin embargo, en las entrevistas y en las actividades cotidianas algunos Asesores Educativos mencionan que una de las problemáticas que impide tener un proceso educativo constante sobre estos temas es la aceleración frecuente de este proceso que las “necesidades” de los pequeños grupos de poder sobreponen para lograr preferentemente lo cuantitativo en certificaciones y personas “alfabetizadas”.

En esta lógica, es posible advertir que gran parte de los Asesores Educativos se encuentran en una constante lucha con estas “necesidades” de estos pequeños grupos de poder para construir un proceso educativo de calidad que les permita obtener a los Educandos y a todos los agentes educativos los recursos que necesitan para atender sus necesidades individuales, diferenciadas y colectivas conscientemente y de la mejor manera posible. Derivado de ello, de manera extrainstitucional elaboran estrategias para trabajar con mayor profundidad y frecuencia estos temas, por lo que con toda certeza podría decir que convierten a la asesoría y a la cotidianidad de los Educandos en espacios de reflexión sobre lo social y sobre la importancia de lo educativo en la construcción de una comunidad que reconozca, acepte, conviva y construya en y para la diversidad y que no sobreponga las necesidades e intereses de los pequeños grupos de poder sobre las necesidades de todos.

Sobre la certificación de los niveles educativos, en el nivel inicial se reconocen dos grados de desempeño para los Educandos:

- Cuando acredita el módulo *La palabra* la persona se considera *alfabetizada*, y puede solicitar su primera constancia.
- Cuando además acredita los módulos *para empezar* y *Matemáticas para empezar* se le considera *educando que concluye el nivel inicial* y puede solicitar su segunda constancia. (INEA, 2013, p. 88)

1.4.9 Espacios Educativos

En este apartado, revisaremos cuáles son los espacios educativos que el INEA concibe, sus características y las actividades que se realizan en cada uno de ellos con la finalidad de intentar mostrar un panorama que nos permita adentrarnos a las implicaciones que todo esto pudiera tener en la configuración de los sentidos y significados en torno a la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización.

Dicho lo anterior, en el INEA se asumen tres espacios educativos que prioritariamente albergan las actividades correspondientes al proceso educativo que construyen día a día Asesores Educativos y Educandos. Estos espacios de los que hablamos son los Círculos de estudio, los Puntos de encuentro y las Plazas comunitarias mismos que son definidos por el instituto de la siguiente manera:

Los Círculos de estudio refieren a:

[...] un grupo de personas se reúne en un espacio físico que se ha conseguido para tal fin, como puede ser: una escuela, un centro de salud o un centro comunitario, entre otros. Lo hacen de manera colectiva en los días y horarios acordados con el apoyo de su asesor u asesora. (INEA, 2019)

Lo anterior nos dice que dichos espacios físicos no son propios de la estructura del INEA sino que se consiguen y se utilizan para los fines educativos que involucran específicamente el proceso educativo de los Educandos mediante pequeños convenios

que Técnicos docentes y Enlaces regionales crean en representación del instituto (los primeros como figuras institucionales y los segundos como figuras solidarias que participan de manera voluntaria con el mismo) con otros espacios que son extensiones de otras instituciones, públicas, privadas y sociales ajenas al INEA.

Ahora bien, quisiera comentar que, de acuerdo a la experiencia compartida por los Asesores Educativos, por compañeros que participan desempeñando otras actividades en el INEA, así como, por la propia construida durante mi participación en el mismo como figura solidaria, las condiciones de estos espacios dependen totalmente de esas instituciones a las que pertenecen, por lo que, en gran parte, estos Círculos de estudio, en un principio no cuentan con las condiciones necesarias para iniciar con un proceso educativo.

Estas condiciones se construyen en conjunto entre Asesores Educativos, Educandos, Técnicos docentes y Enlaces regionales. Sin embargo, cabe mencionar que, en mayor medida en dicho conjunto son Asesores Educativos y Educandos los que se encargan de adquirir la mayor parte de los materiales que necesitan para transformar dicho espacio en un espacio de Asesoría en sus dimensiones físicas (pizarrón, marcadores, hojas extras a los materiales que se les proporcionan en los módulos de manera gratuita, sillas, mesas, etc.). En casos excepcionales, hay figuras institucionales que se encuentran comprometidas y relacionadas con las complejidades cotidianas de manera consciente y participan a la par con ellos. En sus dimensiones curriculares y de guía del proceso educativo, son los Asesores Educativos y los Formadores Especializados quienes en mayor porcentaje trabajan en la construcción del proceso educativo de la comunidad educativa *in situ*.

En los Círculos de estudio se pueden atender Educandos de todos los niveles (inicial (alfabetización), intermedio (primaria), avanzado (secundaria)). Algunos Asesores Educativos organizan las actividades correspondientes al proceso educativo de los Educandos de manera independiente, es decir, separan los grupos de Educandos de distintos niveles que conforman los Círculos de estudio en horarios distintos para

atenderlos por nivel. Hay quienes prefieren atender a los Educandos de todos los niveles en un mismo horario. La mayoría de ellos lo hace de la segunda manera, puesto que, consideran que es importante que se vayan construyendo los procesos educativos de todos mediante su participación con el otro desde y dentro de los distintos niveles en los que se encuentran.

Esto construye una noción de comunidad en el día a día en la que todos se van resignificando recuperando las posiciones y roles dentro de la comunidad como recursos más que como condicionantes de relación jerárquica. Dichas estrategias son recursos elaborados en su mayoría por los Asesores Educativos involucrados en las complejidades educativas y sociales de quienes van a estudiar a los Círculos de estudio.

Sin embargo, las dinámicas anteriores, se ven viciadas en muchos aspectos por las formas en las que los pequeños grupos de poder “orientan” y “transforman” los caminos para acercarse al cumplimiento de la metas en términos prioritariamente cuantitativos promoviendo así el desánimo y desinterés de los Asesores Educativos por el trabajo educativo cotidiano, por la “reorientación” de las dinámicas educativas de los propios Asesores Educativos desde el trabajo de escritorio mediante la amenaza constante de su desvinculación del INEA, por las gratificaciones en ocasiones frecuentes excesivamente tardías a los Asesores Educativos y a las figuras solidarias en general por sus actividades, entre otras. Aun con todo esto, algunos Asesores Educativos deciden seguir trabajando desde las complejidades de los Educandos con todos estos obstáculos de manera constante porque se dan cuenta que mucho más que obtener un certificado, se trata de construir espacios de interacción que permitan atender los asuntos comunes de todos mediante la elaboración de los recursos que nos hagan partícipes y conscientes de nuestras complejidades cotidianas.

Por otro lado, los Puntos de Encuentro [...] “son lugares de reunión fácilmente identificables donde se concentran asesores y educandos que se organizan en varios Círculos de estudio y tienen acceso a un servicio educativo más integral” (INEA 2019). Prácticamente podríamos decir que los Puntos de Encuentro son espacios físicamente

con mayor amplitud que permiten que dos o más Círculos de estudio se reúnan para desarrollar las actividades educativas que construyen al proceso educativo. A diferencia de los Círculos de estudio en su dimensión como espacio físico, en estos lugares pueden interaccionar Educandos de diferentes Círculos de estudio, compartir sus experiencias y resignificar su proceso educativo mediante la puesta en juego de los elementos constitutivos de estos Círculos de estudio en las interrelaciones que se dan entre la comunidad educativa.

Finalmente, las Plazas Comunitarias:

Son espacios abiertos a todas las personas. En ellas se aprende usando la computadora, el internet, los discos compactos y videos, entre otros recursos. También ofrecen otros servicios, como aplicación de exámenes, formación y capacitación para los asesores y asesoras [...]. (INEA 2019)

En tal sentido, las Plazas Comunitarias, son lugares que se encuentran constituidos por tres espacios en los que también se puede estudiar utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación, asimismo en los que se pueden realizar actividades complementarias a las de las asesorías. Cada uno de estos cuenta con características particulares y se conciben como sala presencial, sala de cómputo y sala de usos múltiples.

En la sala presencial, se pueden impartir asesorías de corte presencial (sobre todo con Educandos de alfabetización), se pueden sesionar reuniones de acompañamiento educativo, reuniones de balance operativo y pláticas informativas sobre temas de interés de la comunidad educativa, entre otras actividades. En la sala de cómputo, los Educandos pueden estudiar en línea o de manera virtual, consultado los módulos en estas modalidades, la comunidad educativa, en general, puede estudiar cursos de la misma manera, se pueden aplicar exámenes en línea, se pueden consultar distintos tipos de materiales educativos y disponer de distintos servicios de comunicación, entre otras. Y en la sala de usos múltiples, se pueden llevar a cabo actividades de capacitación, de

proyección de documentales, películas, etc., en general, actividades que permitan apoyar mediante recursos audiovisuales el proceso educativo de la comunidad educativa.

Existen Plazas Comunitarias en colaboración e institucionales. En general, las primeras son aquellas que se establecen mediante un convenio con otras instituciones públicas, privadas y/o sociales con las que se comparten esfuerzos para ampliar los recursos que permitan el acceso a la Educación Básica a todas las personas que aún no la han iniciado y/o concluido. Las segundas, son Plazas Comunitarias en las que el INEA se hace cargo de proporcionar todos los recursos en todas las áreas y aspectos, ya que, se encuentran ubicadas en sus espacios institucionales o estipuladas con un carácter institucional en los otros espacios institucionales en algunos casos.

Estos espacios pueden existir bajo la estructura de Plazas Comunitarias o de Plazas Comunitarias de Servicios Integrales y/o Reingeniería. La diferencia entre ellas es que prácticamente en las Plazas Comunitarias de Servicios Integrales, se pueden aplicar exámenes en casi todos los días del mes a excepción de los últimos días (después del 28 de cada mes hasta principios del siguiente), se pueden incorporar (inscribir Educandos) como si se estuviera en la Coordinación de zona (espacio institucional que gestiona y administra todos los procesos y espacios de todas las áreas que constituyen al INEA en las microrregiones correspondientes).

Sin embargo, en ambos conceptos de Plaza Comunitaria, se realizan actividades de asesorías, de capacitación a Asesores Educativos, de aplicación de exámenes (con la salvedad de que, en la Plaza Comunitaria que no es de Servicios Integrales y/o Reingeniería se tienen que gestionar con anticipación las aplicaciones de exámenes), actividades en equipo, estudiar en línea y/o de manera virtual, actividades audiovisuales que apoyen el proceso educativo de la comunidad educativa, entre otras.

Por otro lado, las características sociales en cualquiera de estos espacios educativos mencionados en los párrafos precedentes prácticamente dependen de las condiciones en las que se encuentra la comunidad social en las que se gestionan. Por lo que son muy

variables aspectos como, acceso, seguridad, transporte, condición física del lugar, disponibilidad de recursos como pizarrón, mesas, sillas, computadoras, etc., a excepción de las Plazas Comunitarias y sus distintos conceptos, puesto que, en todas existen estos recursos antes mencionados.

Ahora bien, me he podido dar cuenta durante la recopilación de los registros de campo y durante mi participación en el INEA como figura solidaria que *grosso modo* existe una relación más cercana y horizontal entre Asesores Educativos y Educandos y de manera excepcional entre ellos y algunas personas que participan (participamos, participábamos) como figuras institucionales y/o como figuras solidarias en otras áreas desarrollando otras actividades en estos espacios educativos.

Pareciera que la dinámica es de carácter empresarial en algunos aspectos dentro de la dinámica educativa (dentro de un instituto de educación), primeramente, por estas relaciones jerárquicas que se encuentran muy marcadas entre quienes son figuras institucionales (especialmente quienes ocupan los cargos de gestiones microrregionales, regionales o zonales y/o estatales) y las figuras solidarias.

Posteriormente, por las amenazas constantes de desvinculación por parte de estas figuras institucionales a las figuras solidarias, porque algunos eventos de entrega de certificados se hacen procurando la participación de personas que desarrollan actividades políticas de manera activa en donde la comunidad educativa (especialmente los Educandos y figuras solidarias) son llevados en masa, aunque no hayan certificado y/o participado en lo anterior para vitorear a dichas figuras políticas que desarrollan actividades en el ámbito municipal o estatal (pero no en el INEA), porque el cumplimiento de estas metas cuantitativas condiciona en muchos aspectos por periodos distintos (más lejanos o más cercanos al fin de año) y mediante los intereses de los pequeños grupos de poder los procesos educativos dejando de lado la dimensión cualitativa tanto de lo que le confiere a lo educativo como de la tan mencionada “calidad educativa” en los discursos político-educativos porque muchas de esas actividades que emanan de esos pequeños grupos de poder son impuestas bajo el discurso que amenaza con el levantamiento de

extrañamientos, reportes, etc., a figuras institucionales y la desvinculación del instituto de las figuras solidarias que ocupan roles de “menor jerarquía y complejidad” en dicha estructura jerárquica.

Asimismo, porque muchas de las decisiones que se toman para “beneficio” de los procesos educativos y de la comunidad educativa son construidas en el trabajo de escritorio sin tener una cercanía horizontal *in situ* de quienes gestionan en los puestos que se consideran como “más altos e importantes” con las complejidades educativas cotidianas y las diferentes y distintas necesidades de todos y por muchas razones que seguro desconozco y que podemos recuperar en las voces compartidas de la comunidad educativa en el día a día de sus andanzas.

En este sentido, en general podemos ver que se ponen de manifiesto las relaciones jerárquicas que se construyen bajo una lógica estructural descendente en donde se asume que el grueso de las figuras institucionales tiene mayor “capacidad, jerarquía y recursos teórico-metodológicos” para atender las necesidades de la comunidad educativa, así como, para modificar los procesos educativos con el propósito de que se logren las metas cuantitativas antes mencionadas de manera prioritaria.

En cuanto al tema de la configuración de los sentidos y significados en torno a la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización es posible darnos cuenta de que en lo simbólico aunque existe un vínculo de todos desde distintos lugares y en distintas actividades con el INEA en estos espacios, no se ha logrado configurar una noción de comunidad que permita, independientemente de si dichos vínculos son institucionales o solidarios, atender en la dinámica misma que propone el INEA en sus distintas dimensiones como en la horizontalidad que nos debería ser inherente y constitutiva de toda noción de comunidad que se pronuncie en términos de igualdad social, las distintas necesidades diferentes de todos.

Es decir, la finalidad no es aportar recursos con los que no se cuentan y/o aquellos que nos supongan situarnos en una problemática, sino esforzarnos para contribuir, construir

y utilizar aquellos recursos de los que cada quien dispone en y desde sus posibilidades, siendo partícipes en su totalidad de aquello que nos compete, que forma parte de la comunidad y de las necesidades de todos y en las que no hemos logrado participar activamente para atenderlas hombro a hombro con el otro de manera alterna.

En el proceso educativo, aunque existen las figuras institucionales denominadas Técnicos docentes, no existe un vínculo de proximidad con la dimensión educativa en asesorías con los Asesores Educativos de la mayoría para construir un espacio educativo más enriquecedor en los aspectos de formación y proceso educativo. La mayor parte de estas actividades solo quedan en los Asesores Educativos, Educandos y el Área de Servicios Educativos con todas sus complejidades, virtudes y precariedades en la cotidianidad.

Si bien es cierto que para ello se creó esta área denominada Servicios Educativos prioritariamente, es importante no olvidar que dentro de la construcción conceptual de Técnico docente se involucra de entrada la relación de dos conceptos con una base etimológica y teórica en los que se puede ver claramente que desde ahí, existe un vínculo inherente con la necesidad e importancia de involucrarse, de estar dentro de la realidad educativa y sus complejidades fenomenológicas cotidianas que no se pueden desatender de su parte y que supone un reto de formación profesional tanto en el plano autodidacta como en el plano colectivo que debe pensarse y asumirse constante tanto en los aspectos administrativos de los que se encargan como en los educativos de los que la mayoría no son partícipes.

Sin olvidar que todo lo anterior también se encuentra relacionado de manera profunda con todas las figuras institucionales y solidarias que participan (participamos, participábamos) independientemente de los roles y actividades que de ellos emanen, puesto que, ninguno de ellos (nosotros) somos ajenos (independientes) de la comunidad, de sus complejidades, de sus necesidades y de las responsabilidades que nos atañen para construir una educación que sea de todos, que sea para todos y que nos permita mediante la participación activa y horizontal elaborar aquellos recursos que nos guíen a

atender las necesidades de la comunidad humana y de su inherente diversidad cultural bajo una lógica de igualdad social que se signifique siempre en las bases de la diversidad de vida humana.

1.5 Método de la palabra generadora

El método de La palabra generadora es un método psico-social de alfabetización para adultos creado por Paulo Freire. La adaptación que realizó el INEA al método de la Palabra Generadora y que se utiliza actualmente como recurso teórico y metodológico para la alfabetización de sus Educandos es la siguiente:

Se estructura de 7 momentos metodológicos, estos momentos promueven el desarrollo gradual de las competencias de lectura y escritura, así como la adquisición y desarrollo de conocimientos y competencias básicas en matemáticas, de igual manera, estimula el desarrollo de habilidades cognitivas como el análisis, la reflexión y la capacidad de elección y de toma de decisiones con la finalidad de que el sujeto alfabetizado sea actor y participe de su propia comunidad de manera activa y constante (INEA, 2013).

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos realizó una adaptación del método de *La palabra generadora* de Paulo Freire respetando la misma secuencia metodológica propuesta por él.

Así, la adaptación que el INEA realizó consistió en la búsqueda de 14 palabras que cotidianamente fueran de uso común de la población joven y adulta en México. Las palabras que lo componen se organizan en tres fases que se exponen en la siguiente tabla:

Fase 1	Fase 2	Fase 3
Nombre propio, vocales	Basura Medicina Casa Vacuna Cantina	Mercado Trabajo Tortilla Leche Guitarra México
Pala Piñata Familia	Conteo del 1 al 10, del 1 al 15 y del 1 al 30, conteo en bloques de 2 en 2	Conteo del 31 al 100, Conteo de 5 en 5, uso del dinero en contextos cotidianos

Recuperada del taller Nivel inicial para el alfabetizador elaborado por INEA

1.5.1 Momentos metodológicos

De acuerdo con INEA (2013), los momentos metodológicos que sistematizan al Método de la palabra generadora son 7:

1. Diálogo de la palabra y su significado
2. Separación de la palabra en sílabas y presentación de familias silábicas
3. Formación de otras palabras con significado
4. Integración de elementos funcionales del lenguaje escrito
5. Integración y producción de textos significativos
6. Asignación y revisión de tareas
7. Reflexión y evaluación del avance

En este punto de somero análisis, se recuperan los aspectos más relevantes de manera general acerca del Método de La palabra generadora con el que se realizan actualmente las actividades educativas referidas a la alfabetización en el INEA porque es el punto de partida y sobre el que se fundamenta, con la finalidad de mostrar un panorama más amplio con respecto al proceso de alfabetización desde un ángulo teórico-metodológico.

Para fines de nuestra de investigación, no discutiremos nuestro objeto de estudio desde el Método de La palabra generadora, puesto que, es un método que se sistematiza exclusivamente para la alfabetización de las personas adultas y que pretende desarrollar

competencias de lectura y escritura, así como, promover la adquisición de conocimientos elementales de matemáticas recuperando los conocimientos previos que tienen los Educandos acerca de las palabras que estructuran este método de alfabetización.

1.6 Asesores Educativos

Este punto tiene a bien recuperar desde sus distintas miradas el concepto y el papel del Asesor Educativo en el INEA, de igual modo, indagar sobre cómo esto se involucra en la construcción de la identidad ciudadana. En este sentido, el instituto se apoya, en gran medida, para realizar sus actividades educativas de la participación voluntaria de Figuras Solidarias que se vinculan a través del Patronato del Fomento Educativo en el Estado de México. Los Asesores Educativos quienes también pueden ser Alfabetizadores, Orientadores 10-14, Asesores MIB (MEVyT Indígena Bilingüe) o Asesores Braille, entre otros, desempeñan sus actividades educativas de enseñanza y aprendizaje con los Educandos a través de este vínculo que generan con el Patronato como voluntarios, de la formación constante que reciben por el Área de Servicios Educativos en los ejes de conocimiento básicos y diversificados del MEVyT y, a través del uso y dominio del material didáctico, así como, a partir del aprendizaje y dominio de los conocimientos y temas que constituyen a cada módulo con el que estudian los Educandos.

En charlas cotidianas durante las visitas a Círculos de estudio que realizaba participando como Formador Especializado a través del mismo vínculo generado con el Patronato como voluntario, comentaban los Asesores Educativos con mucho énfasis que una de las grandes problemáticas que existe en el instituto es la invariabilidad que se da en los procesos educativos a partir del constante cambio conceptual sobre cómo se concibe a la educación para adultos y a los Educandos derivado de los intereses de los pequeños grupos de poder que “orientan” las actividades administrativas y educativas del INEA.

De la misma manera, observaba que existía una constante discusión en talleres de formación educativa, reuniones de acompañamiento y visitas a Círculos de estudio sobre las funciones educativas que desempeñan durante sus asesorías en sus Círculos de estudio con los Educandos en comparación con los maestros, puesto que, compartían

algunos comentarios tales como: “nosotros hacemos más actividades que los maestros”, “sí, ellos solo se dedican a enseñar en un horario específico a un grupo que ya se presenta a clases sin buscar a nadie y nosotros somos hasta psicólogos porque escuchamos los problemas de los Educandos (algunos dicen usuarios o beneficiarios), a veces, toda la asesoría”, “nosotros tenemos que captarlos para que vengan a estudiar y ellos no”, “además de escuchar a los usuarios, tenemos que buscar la manera de poder ayudarlos en sus problemas sin que dejen de estudiar y es muy difícil”, “nosotros hacemos el trabajo del Técnico docente porque tenemos que llenar los formatos para inscribirlo, requisitar las sedes de aplicación e incluso solicitar el material cuando en su mayoría les corresponde a ellos”.

Sin embargo, la mayoría no tenía una idea específica sobre las actividades que realizan como Asesores Educativos en el Círculo de estudios, pues, sus actividades también se desarrollan en lo administrativo en algunos casos y de alguna manera esto dificultaba el poder elaborar un concepto que englobara la complejidad de su labor educativa en INEA y específicamente en el proceso de alfabetización.

Para este proyecto recuperamos dos conceptos acerca del Asesor Educativo, el propuesto por el *Diario Oficial de la Federación (DOF)* en los apartados que corresponden al INEA y el que propone el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) en el Módulo *Paquete para el asesor del MEVyT 3era edición*.

El Diario Oficial de la Federación (DOF) con numero de acuerdo 28/12/17 mediante el que se estipulan las reglas de operación del programa de educación para adultos en INEA para el ejercicio fiscal 2018, concibe al Asesor Educativo en su apartado del glosario de la siguiente manera: “Denominación genérica para referirse a las figuras solidarias que facilitan el aprendizaje, conforme lo establecido en el anexo 4: “apoyos económicos a figuras solidarias por incorporación, atención y avance” [...]” (DOF, 2017).

Por otra parte, en el Módulo *Paquete para el asesor del MEVyT 3era edición*, encontramos que se entiende por Asesor Educativo lo siguiente: “El asesor o asesora es

la persona que ha decidido acompañar a una o varias personas en su proceso de aprendizaje, desde que se incorporan, hasta que terminan sus estudios” (INEA, 2013, p. 18).

En este sentido, las actividades del Asesor Educativo no son exclusivamente educativas, sino también de carácter administrativo y operativo, sin embargo, en el aspecto educativo dichas actividades se plantean desde la lógica en la que se les asume como guías y/o acompañantes del proceso educativo de los Educandos, lo que pretende promover una relación de igualdad entre ellos.

Por otro lado, recuperando un poco de lo vivido durante mi estancia en los Círculos de estudio y como Figura Solidaria que participó en el INEA en el rol de Formador especializado en el eje de ciencias, quisiera decir que, en la cotidianidad, la mayoría de los Educandos establecen una relación jerárquica con el Asesor Educativo en la que se asumen como “inferiores porque no conocen”, al mismo tiempo en que el cambio constante en la forma en que se concibe a los Educandos (ya sea como usuarios o beneficiarios) también interviene como factor para que los Asesores establezcan una relación políticamente jerárquica con las personas que acuden a estudiar con ellos.

A su vez, de acuerdo con lo estipulado en el Módulo *Paquete para el asesor del MEVyT 3era edición*, las tareas que debe realizar el Asesor Educativo teniendo como eje principal el proceso de atención educativa de los Educandos, son las siguientes:

- Evaluar el aprendizaje continuamente
- Acompañar y realimentar a las personas en su aprendizaje
- Favorecer un ambiente adecuado de trabajo
- Preparar la asesoría
- Integrar los círculos de estudio
- Incorporar y registrar a las personas
- Promover la educación de jóvenes y adultos. (INEA, 2013)

En este sentido, las tareas del Asesor Educativo que plantea el INEA tienen una relación constante y permanente entre sí, puesto que, conforman una parte importante del proceso de atención educativa en el que se involucran los Asesores Educativos y los Educandos. (INEA, 2013)

Dichas tareas están organizadas en tres etapas con la finalidad de identificar el momento de la atención educativa en las que se ubican. Las etapas en que se organizan son las que se muestran en la siguiente tabla:

COMPETENCIA		
ANTES	DURANTE	DESPUÉS
De la atención educativa	La atención educativa	De la atención educativa
Promover la educación de jóvenes y adultos. Incorporar y registrar a las personas. Integrar los círculos de estudio. Preparar la asesoría.	Favorecer un ambiente adecuado. Acompañar y realimentar a las personas en su aprendizaje Evaluar el aprendizaje continuamente.	Evaluar el aprendizaje <i>(evaluación final)</i>

Tomada del Módulo *Para ser asesor del MEVyT 3era edición*, pág. 122

En consecuencia, consideramos que, en torno a la construcción de una identidad ciudadana, no existe una relación entre los propósitos del MEVyT y las actividades de los Asesores Educativos que se encuentran descritas por el mismo Modelo educativo, así como, en sus formas de concebirse en lo político estipulado en el Diario Oficial de la Federación en las reglas de operación que le corresponden al INEA y en el MEVyT. En cambio, a lo largo de nuestro análisis acerca de la identidad ciudadana hemos podido recuperar de las experiencias descritas por los Asesores Educativos en las actividades que he realizado con ellos en la cotidianidad educativa, que llevan a cabo actividades que promueven la enseñanza y el desarrollo de valores y la convivencia entre los Educandos desde sus distintas formas de vida social y cultural, al tiempo en que buscan las

estrategias educativas que les permitan vincular todo ello con los contenidos teóricos propuestos por el esquema curricular del MEVyT.

1.7 Educandos

De acuerdo a mi experiencia como Formador Especializado en el INEA en la cotidianidad de mis actividades y, a través de las experiencias compartidas por los compañeros en el día a día, he notado que históricamente el concepto de Educando a pasado por varias transformaciones. En esta última etapa que corresponde a la Campaña Nacional de Alfabetización que inició en 2014 y culminó en 2018, fue más notorio, puesto que, el término Educando a transitado al menos por dos conceptos distintos para referirse a la persona que estudia en algún Círculo de estudios. Estos dos conceptos son *usuario* y *beneficiario*.

A lo largo de 38 años aproximadamente, el INEA se ha encargado de la educación básica de adultos y jóvenes mayores de 15 años. Los Educandos que reciben atención educativa en el instituto son personas que no tienen estudios de primaria y/o secundaria en su mayoría y/o que no están alfabetizados. Según el MEVyT tienen ciertas características que los identifican y que deben ser consideradas para su atención educativa en los Círculos de estudio, mismas que enunciaremos más adelante.

Como lo mencionaba unos párrafos atrás, entre la cotidianidad de las charlas con Asesores Educativos y la cotidianidad en la operatividad en oficina, observaba que la forma en que se concebía a los Educandos dependía en gran medida del vínculo socio-político entre el INEA y las instituciones de apoyo social con las que colabora a partir de convenios acordados en distintas épocas. Sin embargo, en el Diario Oficial de la Federación (DOF) con número de acuerdo 28/12/17 mediante el que se estipulan las reglas de operación del programa de educación para adultos en INEA para el ejercicio fiscal 2018, se define al educando/a(s) en su apartado del glosario de la siguiente manera:

Educando/a(s).- Niñas, niños (de 10 a 14 años de edad que no tengan concluida la primaria y que por su situación de extra edad no son atendidos en el sistema escolarizado), adolescentes, personas adultas o personas adultas mayores que reciben algún servicio educativo del INEA, de los IEEA o de las Delegaciones del INEA y que de conformidad con los Lineamientos podrán tener diferente estatus en el sistema de control escolar de acuerdo con su actividad dentro del proceso de acreditación; estos pueden ser:

- Educando activo
- Educando dado baja
- Educando incorporado y/o inscrito
- Educando inactivo
- Educando reactivado
- Educando reincorporado. (DOF, 2017)

Por otra parte, el MEVyT nos dice que las características de las personas adultas y jóvenes mayores de 15 años que se encuentran en situación de rezago educativo son las siguientes:

- Son hombres y mujeres que pertenecen a diversos grupos de población, viven en distintos medios, tienen diferentes edades, ocupaciones y costumbres.
- [...] Forman parte de los 32 millones de personas jóvenes y adultas que, en nuestro país, no han iniciado o concluido su educación básica; es decir, que no saben leer ni escribir o que no han terminado la primaria o la secundaria.
- Son personas que trabajan en la casa, en la fábrica, en el comercio, en su negocio y, además, tienen responsabilidades con su familia y con la comunidad donde viven. También son hombres y mujeres jóvenes que buscan mayores y mejores opciones de vida.
- Todas las personas, independientemente de que hayan asistido o no a la escuela, tienen conocimientos, saberes y experiencias que les han permitido dar respuesta a situaciones de su vida diaria y que pueden aplicar y compartir para seguir aprendiendo. (INEA, 2013, pp.13-14)

Como se puede ver, existen varios estatutos que forman parte de la estructura del concepto de Educando, sin embargo, en todos los casos no deja de concebirse como una persona que recibe los servicios educativos por parte del INEA en los Círculos de estudio, es decir, que asiste a estudiar con un Asesor Educativo y, aunque los términos *beneficiario* o *usuario* no modifican que esencialmente un Educando asiste a estudiar a un Círculo de estudios, pensamos que obedecen a situaciones de carácter político y no educativo, mismas que de alguna manera han propiciado acelerar el proceso educativo de los Educandos teniendo a bien configurar a la escuela como espacio público y a la educación como servicio público (Bolívar, 2007) como un espacio que mercantiliza a la educación para adultos.

1.7.1 Perfil de egreso del Educando de alfabetización

Finalmente, en el INEA cada módulo cuenta con una hoja al final de sus páginas que se conoce como *hoja de avance*. En ella se concentran todos los dominios (habilidades por desarrollar) que pertenecen a las competencias que estructuran el perfil de egreso del Educando. Dicho perfil de egreso del Educando se elaboró en función de lo estipulado como competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas que se consideran en el instituto son las que deben desarrollar y adquirir los Educandos que se alfabeticen.

Estas competencias que estructuran el perfil de egreso del Educando en la alfabetización y que se recuperan de la 3era edición del módulo de La palabra, son las siguientes:

- Comunicación oral
- Lectura
- Escritura
- Matemáticas (INEA, 2012).

Retomando esto de las charlas cotidianas con mis compañeros de actividades en el INEA, he notado que los perfiles de egreso de los Educandos, y específicamente, el perfil de egreso del Educando de alfabetización, lo han compartido a través de cursos en los que nos han citado para capacitarnos sobre los temas que corresponden a la alfabetización

en el INEA. Sin embargo, no encontramos un documento distinto a la hoja de avance que trate sobre el perfil de egreso del Educando.

Particularmente, se hace mención en esta investigación de las competencias que estructuran el perfil de egreso del Educando de alfabetización con la finalidad de posibilitar un panorama lo más cercano a la descripción de lo esencial de sus características que permita llevar a cabo un ejercicio analítico desde nuestro objeto de estudio con la mayor cantidad de recursos posibles.

En este sentido, vemos que el perfil de egreso al que se pretende llegar finalizado el proceso educativo de alfabetización preferentemente se enfoca en el desarrollo de competencias lecto-escritoras que le permitan al Educando la adquisición y el dominio de la lengua, así como, el desarrollo de competencias básicas en el área de las matemáticas por lo que acerca de la identidad ciudadana, de acuerdo con Bolívar (2007), es importante plantear en el diseño de modelos educativos en todos los niveles, incluyendo la alfabetización, contenidos que promuevan la construcción de una identidad ciudadana retomando los recursos del lenguaje como un medio para recuperar desde lo cotidiano las diversas construcciones que se hacen acerca de la realidad y que dan como resultado una diversidad de culturas, una diversidad de comportamientos y una diversidad de formas de vida del ser humano.

Capítulo 2. Personalidad, identidad y ciudadanía

He aquí mi secreto, que no puede ser más simple: sólo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible para los ojos.

El principito

Antoine de Saint-Exupéry

En el siguiente capítulo revisaremos las particularidades de la personalidad, la identidad y la ciudadanía con el propósito de analizar y comprender aquellos elementos funcionales que, en el desarrollo histórico-cultural del sujeto forman parte constitutiva de su personalidad como función psicológica superior reguladora del comportamiento que encuentra su funcionalidad en la concatenación sistémica y compleja que se da entre sus funciones afectivas, cognitivas y volitivas. La construcción de la identidad en sus dimensiones tanto colectiva como individual como un proceso de interiorización personalizada de la cultura, de los repertorios culturales que la configuran como una cosmovisión del entorno y de la resignificación de los mismos en otros entornos, así como el papel que todo ello juega en la configuración de los modelos de civilización que son la base de la comunidad como ciudadanía y en consecuencia marcos referenciales tanto para que los sujetos desarrollen su sistema de actividades e interrelaciones como para la cimentación en muchos casos de la elaboración de los ajustes culturales que moldean e “integran” (en el mejor de los casos) a las comunidades comunitarias consideradas “minoritarias” a los modos de convivencia comunitarias implementados por los modelos hegemónicos.

Finalmente, en este capítulo tenemos la intención de construir una mirada que nos permita desde una postura analítico-interpretativa adentrarnos a la compleja interrelación que se da entre la personalidad, la identidad y la ciudadanía y el papel que la alfabetización juega tanto en dicha interrelación como en la configuración de una identidad ciudadana retomando algunas posturas filosófico-moralistas que nos permitan repensar aquello que nos hace falta recuperar desde la literatura en la cotidianidad educativa para configurar las bases de una identidad ciudadana que nos conduzca a la construcción de una comunidad humana de la diversidad, horizontal (Skliar, 2007) e intercultural (López, 2009).

2.1 Teorías de la personalidad

A manera de introducción, en este apartado me gustaría rescatar que a lo largo de la historia acerca de las investigaciones sobre la personalidad, de acuerdo con González y Mitjás (1999), esta ha sido estudiada desde una perspectiva mecanicista como un sistema psicológico que se constituye y que culmina con el desarrollo de ciertos rasgos y características que se traducen en el comportamiento humano de manera mecánica y estática. Sin embargo, veremos más adelante desde la mirada de la psicología histórico-cultural que la personalidad se constituye por una estructura integral, que es dinámica y que es un resultado histórico-cultural (Bozhovich, 1976; González, 1985) en el que la alfabetización como medio y espacio para reconocer y elaborar representaciones conceptuales sobre la realidad juega un papel determinante, no como la suma de una serie de competencias de lectura y escritura sino como una serie de recursos que dan movilidad a la estructura alfabética del lenguaje (Ferreiro, 2002) que funcionan de manera integral en la elaboración de su sistema de conocimientos (Freire y Macedo, 1989) que se encargará de dar forma y orientar tanto su sistema de actividades como su comportamiento.

Por otro lado, este trabajo no pretende detenerse en el análisis de cada teoría de la personalidad propuesta por las distintas corrientes psicológicas únicamente con el propósito de recuperar una visión que nos permita identificar su transición conceptual y teórica para comprender mejor su estructura y desarrollo, sino que, es importante enfatizar que como lo mencionaba en el párrafo anterior, recuperaré las aportaciones teóricas en torno a la personalidad que se han hecho desde la literatura psicológica histórico-cultural para desarrollar el marco teórico que la sustenta, así como para comprender desde este enfoque su concepción, su estudio y su relación con el comportamiento como función psicológica superior reguladora del mismo.

De ninguna manera es intención de este trabajo cuestionar las aportaciones teóricas del resto de las corrientes psicológicas, por el contrario, el propósito es mirar *grosso modo* cómo se ha desarrollado el estudio de la personalidad en el intento de comprender el comportamiento del hombre. Finalmente, coincido plenamente con la idea de que la

personalidad tiene en su proceso de configuración una relación integral y dinámica con las condiciones del entorno por un lado y, con las funciones psíquicas del sujeto por el otro, todo ello mediante una participación activa que este tiene durante su transición histórico-individual con lo histórico-cultural durante toda su vida (Ortiz y Martínez, 2003).

Dicho lo anterior, González y Mitjás (1999) nos dicen que, el estudio de la personalidad ha sido materia de investigación de la psicología por mucho tiempo y que, en el intento de definirla y sistematizarla como un conjunto de rasgos y características universales que estructuran el comportamiento humano, ha sido reconceptualizada desde distintas posiciones teóricas. En este sentido, afirman que a pesar de las diferentes aportaciones teóricas que se han realizado, existen un conjunto de problemas que ponen de manifiesto la necesidad de plantear el pensamiento psicológico desde una perspectiva cualitativa que permita su comprensión y explicación como una construcción dinámica e integral donde el sujeto tiene un papel activo.

Asimismo, González y Mitjás (1999) enfatizan que el planteamiento que se pone en evidencia en las múltiples perspectivas psicológicas que mencionan la necesidad de la categoría personalidad como su campo de estudio y el valor heurístico que tiene en la investigación psicológica, inicia con la ruptura de comprenderla y explicarla desde una concepción clásica que tiende a universalizarla, a nublar su dinamismo y la conformación de su estructura como una psiquis integral que además plantea la definición de los contenidos psicológicos que regulan el comportamiento humano desde una posición estandarizada y universal.

Para comprender un poco más lo anterior, proponen como ejemplo el planteamiento que hace la teoría de los rasgos la cual “expresa una relación lineal entre contenidos psicológicos atomizados, representados por los rasgos y comportamientos concretos del sujeto” (González y Mitjás, 1999, p. 2). Dicho de otra manera, los rasgos que se representan mediante el comportamiento del sujeto se definen por su contenido, mismo que a su vez, se conceptualiza por los tipos de comportamientos específicos del sujeto.

Del mismo modo, también nos dicen que:

Los rasgos, las dimensiones, los factores, son unidades psicológicas que identifican tipos concretos de conducta de una manera descriptiva, pero no pueden utilizarse para explicar funciones diferentes de esos contenidos de acuerdo a su significación en relaciones más complejas dentro de la personalidad. (González y Mitjás, 1999, p. 2)

En otro sentido, con relación a las aportaciones teóricas realizadas por el psicoanálisis acerca del tema de la personalidad. Mencionan que si bien es cierto que esta corriente teórica planteó un modelo sobre la personalidad en el que las funciones de sus diferentes componentes se transfiguraban conforme a las relaciones de estos elementos entre sí dentro de un rango determinado, se considera de acuerdo a González y Mitjás (1999) como un modelo cerrado de la personalidad que funda sus bases dentro de una serie de mecanismos e interrelaciones estandarizadas y definidas “de manera absoluta en el *ello*, el *yo* y el *súper yo*” (González y Mitjás, 1999, p. 2).

Ahora bien, las aportaciones teóricas sobre la personalidad de Freud, encuentran en un contexto particular con respecto a los trabajos que hacía la psicología en la época en la que él desarrollo dichas aportaciones, su nacimiento. A principios de los años 1900, la psicología era una disciplina relativamente nueva que intentaba demostrar que los fenómenos mentales también podían ser estudiados desde una perspectiva científica como los fenómenos naturales, así, los psicólogos en ese tiempo intentaban demostrarlo a través del estudio de la mente desde las corrientes positivistas.

En virtud de ello, las aportaciones de la psicología con las que Freud contaba en esos tiempos estaban dirigidas al estudio de la génesis de la conciencia (DiCaprio, 1989), puesto que, ahí consideraban que se encontraba situada la mente. Sigmund Freud fue inicialmente de profesión un médico que se especializó en neurología. La psiquiatría en ese entonces se encontraba vinculada estrechamente con esta disciplina y era lo más cercano a lo relacionado con lo psicológico.

Parte fundamental de esta disciplina era atender las patologías de la mente a partir de la clasificación y descripción mecánica. Sin embargo, “Freud buscaba entender las dinámicas o causas de la psicopatología en la vida del paciente, más que solo clasificar síntomas” (DiCaprio, 1989, p. 35).

En términos generales, dedicó toda su vida al estudio del inconsciente, pues consideraba que ahí se encontraban las causas ocultas de las patologías de los sujetos. Posterior a publicar sus obras literarias más importantes *la interpretación de los sueños, la psicopatología de la vida diaria y sus trabajos sobre la sexualidad infantil* se dedicó a ampliar su teoría del psicoanálisis principalmente a partir de dos enfoques: el del desarrollo y el interactivo (DiCaprio, 1989). El enfoque interactivo estudia lo relacionado a la personalidad, la motivación y el conflicto mientras que el enfoque del desarrollo estudia el desglose de los instintos sexuales y los tipos de carácter.

Con respecto al enfoque interactivo que es el que estudia la personalidad y el tema que nos interesa en este trabajo (DiCaprio, 1989), nos dice que bajo el enfoque interactivo para Freud, la personalidad está constituida por un conflicto constante que se da entre sistemas opuestos que forman parte del sujeto, estos pueden ser ideas, formas de comportamiento, creencias, actitudes, etc., su estudio en este enfoque se encuentra situado en tres etapas psicológicas, las cuales son: *el id, el ego y el superego*. De manera general, DiCaprio (1989) comenta que el *id* es el sistema que describe los impulsos psicobiológicos del individuo o el yo inferior. El *ego* es el sistema de lo consciente o el yo controlador y el *superego* es el sistema que se configura a partir de lo moral y lo social de la personalidad o el yo superior. Al respecto, (González y Mitjans, 1999) mencionan lo siguiente: “La personalidad, desde el punto de vista psicoanalítico, es un campo de batalla, cuyos resultados orientan de manera inmediata el comportamiento del hombre, sin que este pueda hacer nada sin cambiar dicho rumbo” (p. 2)

Lo anterior nos permite ver que Sigmund Freud mostró un escenario más complejo para entender el comportamiento humano que posibilitó el estudio y la comprensión de la actividad psíquica desde los conflictos y las contradicciones y desde sus distintos contenidos, empero, las categorías que estructuraron las bases de esta dinámica “tenían un carácter ahistórico y se definían por contenidos inherentes a todos los individuos” (González y Mitjás, 1999, p. 2).

Incluso desde esta perspectiva que nos ofrece el psicoanálisis vemos que tales sistemas en contradicción son producto del desarrollo histórico-cultural del sujeto, es decir, que no se encuentran totalmente establecidos en él una vez que se “consolidan” de manera “única” e “inamovible” sino que siempre estarán en constante cambio y transformación en un proceso histórico-cultural constante, de este modo, creemos que estos conflictos y contradicciones entre los dos sistemas opuestos son creados y elaborados a partir de las representaciones conceptuales y los sentidos y significados que se les dan mediante los procesos de lectura y escritura que el sujeto realiza teniendo como punto de partida la alfabetización como espacio integrativo y de la funcionalidad entre estos procesos y la estructura alfabética del lenguaje.

Por otra parte, si bien es cierto que el psicoanálisis plantea una determinada gama de categorías que conforman a la personalidad, el hecho de que se expliquen como una actividad interna que sucede en la psique del sujeto en la configuración de su personalidad, podría limitar su comprensión como una función psicológica superior reguladora del comportamiento que se constituye como una estructura integral y dinámica y no de manera aislada y a través de la actividad interna solamente. Sobre este último punto, Enrique Pichón Riviere citado en González y Mitjás (1999) recupera que los indicadores de la relación entre la realidad y el sujeto son parte fundamental de la construcción de la personalidad.

Esta realidad y su dimensión cualitativa son interpretadas y elaboradas en representaciones mediante la lectura que el sujeto realiza de su entorno evaluando sus sistemas de conocimientos con la nueva información proveniente del entorno en el que

se desenvuelve y de su sistema de actividades. Este sistema de conocimientos y la nueva información no podrían tener configuraciones cambios ni transformaciones si la alfabetización como medio para la elaboración de las estructuras culturales, simbólicas y significativas del entorno y su interiorización personalizada mediante la funcionalidad concatenada entre la lectura y la escritura que junto con muchos otros recursos permiten la actividad mental del sujeto, no se encontraran en su formación integral.

En este sentido, la alfabetización no sólo encuentra lugar en la escuela como un proceso educativo formalizado institucionalmente sino que también tiene una dimensión fuera de ello y esta es la que, en la cotidianidad educativa a través de la movilidad de los símbolos, los signos, los sentidos y significados construidos sobre el entorno y “fuera” de sus estructuras sistematizadas también dota de elementos a los sujetos para realizar representaciones sobre su realidad y configurar una conciencia colectiva e individual desde este espacio que Galperin (s.f.) denomina conciencia lingüística.

Esto da cuenta de que la actividad del sujeto también tiene una dimensión externa que es en su interacción con la actividad interna, la que determina la formación del comportamiento del sujeto en una constante y no como un resultado (Leóntiev, 1978).

De tal manera que este mismo autor nos dice lo siguiente:

[...] en la investigación de la personalidad no hay que limitarse a explicar premisas, sino que es preciso partir del desarrollo de la actividad, de sus tipos y formas concretos, y de los vínculos que se establecen entre ellos, por cuanto su desarrollo modifica radicalmente la significación de esas mismas premisas. Por consiguiente, la investigación debe estar orientada no a partir de los hábitos, habilidades y conocimientos adquiridos hacia las actividades que los caracteriza, sino del contenido y los vínculos de las actividades a la búsqueda de cómo, mediante qué procesos se realizan y se hacen posibles. (Leóntiev, 1978, p.145)

En este orden de ideas, de acuerdo con González y Mitjans (1999), la personalidad es dinámica-integral, así como sumatoria, y su comprensión es posible a través de la

relación entre las distintas categorías que la definen y los comportamientos que le consiguen. A diferencia de las corrientes psicológicas humanistas, cognitivas y conductistas, la psicología histórico-cultural no se declina por el descubrimiento de su desarrollo en lo interno o únicamente por los estímulos externos, sino que, plantea que, el sujeto como personalidad es una construcción de sus relaciones sociales y que sus actividades mentales no se llevan a cabo de manera aislada en lo interno o en lo externo, por el contrario, estas adquieren su funcionalidad a través de la relación dialéctica entre los aspectos biológicos y los histórico-sociales, lo cual nos muestra que su desarrollo encuentra sus bases y funcionalidad en un sistema integral en el que de manera concatenada sus aspectos funcionales y estructurales interaccionan como un todo complejo que elabora, orienta y regula el comportamiento del sujeto.

Ahora bien, la psicología soviética a diferencia de la psicología norteamericana y la psicología europea occidental:

“parte de la posición de que la psiquis del hombre posee una naturaleza social y se desarrolla bajo la influencia determinante del medio social. En un determinado nivel de desarrollo social y psíquico, el hombre deviene en una personalidad. De esta forma la personalidad se estudia en nuestra psicología no como una esencia espiritual, sino como un producto del desarrollo histórico cultural. (Bozhovich, 1976, p.99)

Esto significa que el sujeto como personalidad es una construcción histórico-cultural de sus relaciones sociales con el entorno en el que se desenvuelve, esto es, el sistema orientativo del comportamiento y su todo complejo integral reguladora (personalidad) no encuentran sus bases en lo interno del sujeto sino en sus relaciones sociales y en el desarrollo de su sistema de actividades.

En tal sentido, la personalidad entonces no es entendida como la suma de un conjunto de funciones aisladas, sino como un sistema integral complejo que encuentra su funcionalidad en la concatenación sistémica y compleja de las esferas que la componen y que son, las funciones afectivas, las funciones cognitivas y las funciones volitivas.

De esta manera:

Este enfoque nos conduce necesariamente a la tesis sobre la esencia histórico-social de la personalidad, tesis que implica que la personalidad surge por primera vez en la sociedad, que el hombre entra en la historia (y el niño entra en la vida) sólo como individuo dotado de determinadas propiedades y capacidades innatas y que sólo se convierte en personalidad como sujeto de las relaciones sociales. Dicho de otro modo, a diferencia del individuo, la personalidad del hombre no es algo preexistente en ningún sentido con respecto a su actividad, lo mismo que su conciencia, su personalidad es *engendrada* por ella. (Leóntiev, 1978. p. 135)

Lo que pone de manifiesto que la personalidad no es entonces un mecanismo equipado biológicamente que le posibilita al sujeto orientarse en el medio y conducir su comportamiento, por el contrario, este en su concepción de individuo, es un ser que con una serie de propiedades y capacidades innatas y la interrelación que con ellas se dé con el entorno en el que se desenvuelve construirá las bases de sus actividad mental y por ende, la formación de sus funciones psicológicas superiores justamente en el sistema de conocimientos que será la constante construcción de dicha interrelación, lo que, de la misma manera dará forma a sus sistema de motivaciones y a su sistema orientativo comportamental que será regulado por la personalidad como función superior reguladora del mismo, en otras palabras, el sujeto es individualidad en el sentido de que posee una serie de características y capacidades innatas particulares que le son propias como especie y personalidad toda vez que es un sujeto social que se desarrollará histórico-culturalmente.

Finalmente, debemos decir que la personalidad como construcción constante del desarrollo histórico-cultural del sujeto se encuentra ligada sobre todo en sus funciones afectivas estrechamente con la alfabetización y con su dimensión de conciencia lingüística toda vez que como Gramsci recuperado por Giroux en Freire y Macedo (1989) nos dice que esta es un concepto y práctica social que se encuentra vinculada históricamente a las formas y modos mediante los que se configura el conocimiento y las relaciones de poder que podrían entenderse como la construcción de los modelos de

civilización que son referentes del entorno en los que se desenvuelve el sujeto. Es decir, a la construcción tanto de esos aspectos que constituyen al entorno como a las posibilidades que mediante la lectura y la escritura tiene el sujeto para realizar representaciones conceptuales de su realidad y a partir de ello, elaborar un sistema de conocimientos, motivos y emociones que serán dotadas de una carga afectiva a partir de los sentidos y significados que tengan para sí mismo.

En el siguiente apartado revisaremos la construcción conceptual de la personalidad desde la perspectiva teórica de la psicología histórico-cultural.

2.2 Concepto de personalidad

En el apartado anterior sobre las teorías de la personalidad, podemos advertir sin duda que a lo largo del tiempo el concepto de personalidad ha pasado por distintas etapas que, en sí mismas, ponen a la vista la complejidad de su estudio. A la luz de dicha complejidad observamos que muchos de estos teóricos muestran acuerdos en común sobre que la personalidad se encuentra ligada de muchas formas con los aspectos motivacionales y emocionales del sujeto, así como, de su relación con el entorno, sin embargo, muestran un claro desacuerdo en cuanto a la forma en que la conciben. Esperando que lo revisado en el tema anterior sirva como un preámbulo para adentrarnos al concepto de personalidad, en este apartado revisaremos su construcción conceptual.

Dicho lo anterior, DiCaprio (1989) nos dice que la personalidad es prácticamente nuestra *naturaleza psicológica individual*, es decir, refiere al conocimiento que se estima sobre una persona, lo que le es muy particular o único. Por otro lado, lo anterior resulta aún muy general para lograr una comprensión de las funciones que la componen y de su complejidad procesual. Por ello, para ahondar con mayor profundidad en el tema diré que posiblemente la propuesta conceptual de DiCaprio sobre la personalidad podría expandirse como una propia configuración personalizada de los signos, herramientas y repertorios histórico-culturales que conforman el sistema de información personalizada, el sistema de motivos y motivaciones y la esfera afectiva del sujeto donde todo esto procesualmente adquiere sentido a través de las elaboraciones y evaluaciones que se

hace de dichos repertorios histórico-culturales de manera concatenada con las funciones afectivas y las funciones cognitivas de la personalidad entre estos y los sistemas y esfera antes mencionados (Vygotsky, s.f.; Bozhovich, 1976; González, 1985).

Ahora bien, resulta importante mencionar, como ya lo hemos visto antes, que la personalidad se concibe de muchas maneras desde distintas perspectivas teóricas en el campo de la psicología, sin embargo, situado en las aportaciones de la psicología histórico-cultural que comenzó a trabajar Vygotsky en los años 1930 aproximadamente y que posteriormente fue tomando mayor fortaleza epistemológica con el trabajo de los psicólogos rusos sucesores y en América Latina con González-Rey, resulta fundamental mencionar que con el avance científico que fue enriqueciendo a esta psicología científica por la que apostaba Vygotsky, se ha comprendido que el comportamiento del sujeto es un metaproceso complejo que toma su forma en la concatenación de los procesos biológicos y los procesos histórico-culturales del mismo y que se regula y orienta a través de la personalidad entendida como una función psicológica superior que le es posible desarrollar a los seres humanos.

Retomando esta idea de que la personalidad es *Nuestra naturaleza psicológica individual*, de acuerdo con DiCaprio (1989), el conocimiento que se tiene de esa persona se basa en la descripción de sus rasgos, por ejemplo, que sea muy seria, o muy atractiva socialmente o muy divertida, etc., de esta manera, para él la constituyen componentes centrales y componentes periféricos sobre los que enfatiza lo siguiente: “los componentes centrales definen a la persona, mientras que los componentes periféricos son limitados y están sujetos a cambios. Conforme conocemos a alguien, adquirimos conocimientos de su identidad central” (ibid., 1989, p. 6).

Lo anterior nos dice que los componentes centrales son aquellos que definen el comportamiento global del sujeto mientras que los componentes periféricos podrían definirse como las preferencias que el sujeto tienen en una determinada situación, por ejemplo, la preferencia por el agua en lugar de té o el gusto por la comida china.

Desde esta postura que nos plantea, la personalidad es definida entonces por los factores centrales que la constituyen. Por ello, de acuerdo con DiCaprio (1989), los aspectos centrales de la personalidad en la concepción de este autor, son materia en una constante de una ecuación (en este caso, la ecuación de la personalidad). Los aspectos centrales como ser muy sentimental, el trato amable hacía los demás o el ser tímido determinan el funcionamiento global de la persona, es decir, lo dotan de un determinado contenido que orientará su comportamiento.

A su vez, también nos plantea que podemos observar la personalidad, en situaciones en las que una persona parece no ser “quien es siempre”. En este sentido, cuando un componente central se encuentra en ausencia temporal o se ha cambiado, pensamos en que la persona ya no es ella misma, es decir, se comporta de manera distinta con respecto al modelo que se tiene de dicha persona (DiCaprio, 1989).

En tal sentido, desde la perspectiva que nos plantea la psicología dialéctica, los componentes periféricos no tendrían mucho sentido que se consideren parte de las funciones de la personalidad, ya que, no influyen en la orientación y regulación comportamental del sujeto.

Asimismo, sobre los componentes centrales es preciso decir que DiCaprio propone una mirada psicoanalítica de la personalidad, puesto que, no profundiza en las interrelaciones que se dan entre la psique del sujeto y su entorno histórico-cultural y sí nos permite visualizar que la procesualidad de las funciones que la constituyen preferentemente son internas entre los sistemas negativos y positivos del sujeto por lo que cabría resaltar que desde la propuesta teórica que nos hace la psicología dialéctica, no es ni una construcción meramente social ni una construcción meramente biológica lo psicológico y todas sus funciones superiores sino que (incluida la personalidad), como ya se ha mencionado anteriormente, es el resultado constante e inacabado que se encuentra en configuración en el proceso biológico-histórico-cultural, es decir, en la concatenación de los procesos biológicos y de los procesos histórico-culturales, o dicho de otra manera, del proceso psicológico (Vygotsky, s.f.).

Por otro lado, de acuerdo con Leóntiev (1978), la existencia de un enfoque personal en psicología en mucho se entiende en el sentido de que, el investigador debe enfocarse en las peculiaridades individuales en el estudio de los procesos psíquicos. Sin embargo, desde su perspectiva esto no resuelve el problema en el estudio de las funciones psíquicas del hombre de manera aislada ni mucho menos en el estudio de la personalidad, ya que, en sus palabras:

[...] a priori no podemos juzgar cuáles de estas peculiaridades caracterizan a la personalidad y cuáles no ¿Quedan incluidas en la caracterización psicológica de la personalidad, por ejemplo, la velocidad de las reacciones del hombre, la capacidad de retención de su memoria o su habilidad para escribir a máquina? [...] Uno de los modos de soslayar esta cuestión capital de la teoría psicológica consiste en entender por el concepto personalidad al hombre en su totalidad empírica. (p. 127)

Lo cual, desde esta postura nos indica que, el estudio de la personalidad no puede concebirse como una serie de características que la conforman y que cumplen una serie de funciones por separado que no se relacionan y que no interaccionan entre sí, dicho de otra manera, que el estudio de las funciones psíquicas por la psicología funcionalista, sin duda ha realizado aportaciones importantes con relación al conocimiento de las funciones psíquicas, sin embargo, la personalidad se desarrolla en la actividad que el sujeto realiza en sí mismo y con el entorno, es decir, de manera integral y dinámica.

El hecho de que la actividad sea un factor determinante de acuerdo con este autor, nos dice que, es necesario estudiar las formas en que la actividad se desarrolla y como las funciones psíquicas y el entorno se interrelacionan en la formación histórico-cultural del sujeto en donde la personalidad es el resultado constante de este proceso dinámico.

De tal suerte que, bajo esta mirada, la psicología de la personalidad en algún sentido adquiere un enfoque especial antropológico que incluye todo lo relacionado con el sujeto en distintas esferas, es decir, puede abarcar “desde la investigación de las propiedades de los procesos metabólicos hasta la investigación de las diferencias individuales en ciertas funciones psíquicas” (Leóntiev, 1978, p. 127).

Lo que significa que la personalidad no podría concebirse ni como el resultado de la maduración de las funciones psíquicas del hombre ni como una serie de rasgos que se desarrollan de manera aislada en sus funciones psicológicas independientes una de la otra ni como el resultado de los factores exteriores del entorno de los que se apropia el sujeto en su interacción con el entorno. Del mismo modo, que no podría concebirse como un proceso que se desarrolla únicamente en el espacio interno psicológico del hombre.

En otras palabras, lo dicho por este autor pone a la vista que la personalidad es un proceso complejo, integral y dinámico que se configura en la interacción que se da entre los aspectos orgánicos, biológicos y psíquicos del hombre y el entorno en el que se desenvuelve mediante su actividad y que, en este sentido, su configuración será en todo momento un proceso inacabado e incompleto que estará por su carácter dinámico siempre en cambio y transformación constante.

De este modo nos advierte que:

Ningún sistema de conocimientos sobre un objeto total nos brinda su verdadera comprensión si falta en él una de sus características específicas esenciales: Eso ocurre con el estudio del hombre: la investigación psicológica del mismo como personalidad no puede ser compensada por un conjunto de datos morfológicos, fisiológicos y psicofuncionales confrontados entre sí. (Leóntiev, 1978, p. 127)

Lo que nos permite identificar la característica integral en la concepción de la personalidad en el sentido de que no sería posible estudiar su desarrollo únicamente tomando por separado sus características, puesto que, al hacerlo sin lugar a dudas se soslaya la importancia que tiene la interfuncionalidad entre las características psíquicas internas del sujeto y las características externas del entorno en los sistemas de actividad del hombre y que son fundamentales para el desarrollo de su personalidad.

Es así que, el sistema interfuncional que posibilita el estudio y el desarrollo de la personalidad, es el sistema integral en el que a través de una serie de interrelaciones

complejas entre sus aspectos funcionales y estructurales se sustenta su desarrollo y no de manera aislada como lo proponen las corrientes psicológicas funcionalistas.

Así, Josefina López en la nota introductoria a la edición cubana del libro *la personalidad y su formación en la edad infantil* de Bozhovich (1978), nos dice que, desde la corriente histórico-cultural planteada por Vygotsky en psicología y que continuaron estudiando otros autores rusos (entre ellos Bozhovich), el estudio de la personalidad se realiza en los intentos de comprender la psiquis del hombre como una estructura integral recuperada en cada una de sus interrelaciones complejas con la realidad circundante del sujeto, es decir, del entorno en el que este se desenvuelve.

Por ello, para Leóntiev (1978) el punto central para construir la auténtica concepción psicológica desde una perspectiva científica de la personalidad se sostiene justamente en que la investigación sobre su nacimiento y transformación se realice a partir del estudio del funcionamiento del sistema de actividad del hombre que se desarrolla en ciertas condiciones sociales concretas.

2.3 Desarrollo de la personalidad

Como hemos visto en los apartados anteriores, la variedad de perspectivas teóricas ha propuesto distintos caminos que intentan descubrir de qué maneras se desarrolla la personalidad. Los modelos psicodinámicos estudiados por Freud, Jung y Murray principalmente proponen que esta se desarrolla a partir de los conflictos internos que se dan entre dos sistemas opuestos en la psique del sujeto, por otra parte, la psicología humanista de Allport y Maslow empieza a reconocer la influencia de los motivos y del entorno en los que se desenvuelve el sujeto, sin embargo, aún se quedan en que su desarrollo se da principalmente en los procesos cognitivos del sujeto primordialmente.

Por otro lado, la psicología histórico-cultural rusa termina por describir y estudiar el desarrollo de la personalidad enfatizando la importancia de la interrelación que existe entre la psique del sujeto desempeñando un papel activo con su entorno histórico-cultural.

Particularmente, en esta tesis compartimos la idea planteada por la psicología histórico-cultural soviética sobre el desarrollo de la personalidad, por ello, recuperaremos los planteamientos teóricos hechos por algunos de los autores de esta corriente teórica. De este modo, Bozhovich (1976) nos dice que: “La condición fundamental que determina la formación de la personalidad del hombre, es el lugar que él ocupa en el sistema de las relaciones sociales y la actividad que en el mismo cumple” (p.99).

Esto nos muestra varios aspectos, en un primer plano que en el entorno en el que se desenvuelve el sujeto existen una serie de repertorios culturales que constituyen los modos de vida de la comunidad, en un segundo plano que el sujeto tiene un conjunto de funciones psíquicas con las que interactúa con dicho entorno, en un tercer plano que, el sujeto tiene un papel activo en el que se ponen en juego las interacciones entre sus funciones psíquicas y los repertorios culturales que constituyen los modos de vida del entorno en el que se desarrolla a través del papel activo que cumple desde el momento en el que existe. El resultado de dichas interacciones es la formación de la conciencia y la personalidad que como función psicológica superior es la que regula sus comportamientos mediante una serie de condiciones propias de la personalidad.

En este sentido, desde la perspectiva histórico-cultural, la personalidad que es el resultado constante del desarrollo histórico cultural del sujeto, se desarrolla mediante una formación integral que se da entre las funciones psíquicas del sujeto y los repertorios culturales e históricos con los que interactúa. En otras palabras: “El desarrollo de la personalidad debe ser entendido como una transformación dialéctica de los sistemas de actividad que el sujeto establece consigo y con la sociedad” (Ortiz y Martínez, 2003, p. 143).

Esta relación dialéctica de la que nos hablan estos autores involucra la lectura y lo que Ferreiro (2002) menciona en su concepción sobre la escritura; la *representación del lenguaje* y del *código de transcripción gráfico de las unidades sonoras*. Esto es, la alfabetización nos permite mediante la adquisición y el desarrollo de competencias de lectura y escritura de un sistema alfabético que representa la lengua de un determinado

entorno, elaborar de la realidad circundante representaciones, conceptos, sentidos y significados, así como, una gama de conocimientos sobre ella. Esto nos muestra que el lenguaje es el factor central de la comunicación y que los intercambios dialécticos se encuentran también en las formas en las que se comparten estos códigos estructurados por el lenguaje y en las formas en las que adquieren una representación de la realidad.

En este sentido, la personalidad encuentra su desarrollo en los procesos mediante los que a través del diálogo dialéctico-materialista se realizan intercambios de información en la relación código-codificación, es decir, en lo que podría decirse “que es” y lo “que se interpretó” (Ferreiro, 2002) mismos que en su elaboración de significación y resignificación adquieren una carga significativa que configura su esfera afectivo-emocional.

Esto nos indica que, el lenguaje como un medio que posibilita el acceso al entorno, tiene un papel fundamental en las formaciones psicológicas (aprendizajes, pensamiento, conductas, conciencia) que son el resultado de las interacciones antes mencionadas, así mismo que la personalidad no debe ser pensada como el punto máximo de maduración que pueden alcanzar las funciones psicológicas en la génesis del sujeto con el paso del tiempo, del mismo modo, tampoco como el desarrollo de un conjunto de habilidades cuantitativas o conductas y aprendizajes sistematizados.

Sino que, el desarrollo de la personalidad a partir de este proceso constante de recepción y elaboración de información que tiene el sujeto a partir de la actividad que ejerce con su entorno, sucede mediante la internalización y transformación individualizada cualitativa de la información principalmente ocurriendo en las condiciones histórico-culturales del entorno y que se suscita en la vida histórico-individual del sujeto, es decir, debemos referirnos a su formación como un proceso activo en el que, el sujeto, a partir de lo anterior, crea constantemente un conjunto de sistemas funcionales psicológicos que constituyen su personalidad y que son configurados en los sistemas de actividad que ejecuta en y con su entorno.

De este modo, Bozhovich (1976) nos dice que:

La formación de la personalidad tiene una importancia decisiva para la caracterización del hombre: le garantiza formas de conducta y actividad más elevadas y consientes y permite la unidad de todas sus actividades hacia la realidad. En consecuencia, las reacciones del hombre y todo el sistema de su vida afectiva internas, son determinados por aquellas particularidades de la personalidad que se formaron en él durante el proceso de su experiencia social. (p. 99)

Ahora bien, la internalización de lo histórico-cultural en el sujeto no tiene el mismo impacto con todos los repertorios culturales, las pautas de comportamiento y las prácticas culturales, en cada una de ellas, se tienen distintos niveles de motivación para su interacción por lo que no podría decirse que se relacionará con cada una de ellas con el mismo nivel de voluntad.

En este sentido, Pávlov planteaba en su teoría del condicionamiento operante que, el reflejo que se condiciona no adquiere forma en un individuo si dicho reflejo no se es reforzado por una serie de excitantes que se vinculen directamente con el individuo de manera útil o nociva, dicho de otra manera, como reforzamientos positivos o negativos, esto es, que tengan un nivel alto de importancia para este individuo. Al respecto N.F. Dobrinin enfatiza que un error de esta asociación se visualiza justamente en la falta absoluta de comprensión del papel que la actividad juega en la formación de los sistemas asociativos (Bozhovich, 1976).

Por ello:

Es insuficiente sólo una coincidencia en el tiempo de los excitantes que actúan, para que entre ellos se forme una conexión reflejo-condicionada, es decir, asociativa; es necesario que uno de ellos posea para el organismo un significado vitalmente importante, pues entonces los otros excitantes con él relacionados adquieren también un significado vitalmente importante. (Bozhovich, 1976, p.102)

Lo que enfatiza que, el sujeto no con todos los elementos culturales de su entorno interacciona para crear esta asociación, ni mucho menos que se formará en él una conducta que lo lleve a actuar únicamente por la comprensión que tenga sobre un determinado fenómeno, sino que, también, en una posición muy importante, actuará por el nivel de motivación que le genere dicha comprensión.

Esta motivación no es algo que de manera somera se manifiesta en el sujeto, es decir, no es un sinsentido que no juega un papel importante en el proceso de comprensión, al contrario, primeramente, esta motivación se configura en la base del sistema de las necesidades y motivos del sujeto y justamente dicho sistema es el que proporciona la energía su comportamiento (González, 1985).

Cabe mencionar que, en este apartado no profundizaremos sobre el tema de la motivación, puesto que, más adelante dedicare un espacio en el que se profundizará sobre este tema en el apartado acerca de la esfera afectiva-cognitiva de la personalidad.

Dicho esto, Bozhovich enfatiza lo siguiente:

[...] a diferencia de los animales, para los cuales la formación de conexiones temporales está basada en excitantes biológicamente importantes, en el hombre los excitantes vitalmente importantes (o, en otras palabras, los “personalmente significativos”) son las influencias de orden social. (Bozhovich, 1976, p. 102)

Esto nos muestra que los humanos como especie animal construimos nuestros modos de vida con algo que va más allá del instinto, esto es, en la posibilidad que tenemos de configurar el pensamiento y la palabra como un resultado constante de nuestras interacciones entre nuestras funciones psíquicas y el entorno cultural en el que nos desenvolvemos mediante del lenguaje.

Aquello que va más allá del instinto, en este orden de ideas, es la posibilidad de construir sentidos, significados y conocimientos sobre la realidad circundante que se entretajan en

la cotidianidad y la literatura. Esto sólo es posible mediante el lenguaje y la alfabetización puesto que son de los medios más importantes que tenemos para interrelacionarnos con el entorno y dar lectura a dicha realidad.

Ahora bien, en este sentido, sobre esta lectura existen las posturas a priori y las a posteriori. Sobre las primeras, si bien es cierto que en un momento determinado se encuentran situadas en el establecimiento de categorías para observar un fenómeno determinado desde ahí, también en su momento se construyeron en esta relación cotidianidad-literatura. La cuestión aquí es que se establece con anterioridad observar los comportamientos de estas categorías en un fenómeno x, contrariamente a las cuestiones a posterior que, en todo momento se construyen en esta relación desde la cotidianidad con la literatura.

En todo caso, ambas posturas nos permiten elaborar representaciones conceptuales sistemáticas que denominamos conocimientos y que cumplen una serie de requisitos científicos que posteriormente conformarán a través de su interiorización personalizada, el sistema afectivo del sujeto que dará movilidad de manera concatenada a las funciones cognitivas del sujeto y forma a sus comportamientos mediante las funciones volitivas.

Lo que quiero decir es que, nuestras necesidades no son únicamente de carácter fisiológico, sino que también lo son de carácter psicológico y social. Lo cual pone un particular énfasis en que cada uno de los repertorios culturales y cada una de las relaciones sociales y afectivas, así como, cada una de nuestras actividades que desarrollamos en los distintos espacios en los que nos desenvolvemos, así como los papeles que en ellos jugamos, tienen un nivel de motivación distinta y que este se da en función de los contenidos que configuramos sobre dichas motivaciones.

Es así que, independientemente de los significados que existen de forma consensuada en lo colectivo y que no cambian, aunque el sujeto le de ciertos sentidos personales, sus motivaciones subyacen de la carga afectiva que el sujeto les da a esas elaboraciones de sentido personal, es decir, a esas formas individuales de relacionarse con las actividades

que realiza en el entorno que se convierten en sus propias metas y fines cotidianos. Ahora bien, para aclarar este punto recuperamos lo que Leóntiev (citado en Bozhovich, 1976) plantea por significado y sentido, es así que sobre el primer término nos dice que: “se revela en el objeto o en el fenómeno de forma objetiva en el sistema de vínculos, relaciones, interacciones objetivas” (p. 100).

Lo que nos muestra, de acuerdo con Bozhovich (1976) que, el significado es todo aquello que es posible generalizar y consensuar colectivamente de la realidad como construcción histórico-cultural y que queda fijado en la palabra. Es decir, el significado es la construcción del mundo objetivo que se da en la consciencia social y que es reflejado por el sujeto. Así “[...] el significado pertenece ante todo al mundo de los fenómenos histórico-objetivos” (Leóntiev, citado en Bozhovich, 1976, p. 100).

Por otro lado, sobre el concepto de sentido nos dice que:

el sentido está dado por la relación objetiva que se refleja en el cerebro del hombre entre aquello que lo impulsa a actuar y aquello a lo que su acción está dirigida y que es su resultado directo. En otras palabras, el sentido consciente expresa la relación entre motivo y objetivo. (Leóntiev citado en Bozhovich, 1976, p. 101)

De manera que, lo planteado por Leóntiev nos muestra de acuerdo con Bozhovich (1976), que el significado al entrar al terreno de la conciencia individual, no pierde su contenido objetivo, esto es, en este terreno de la conciencia individual se encuentra lo que yo pienso, lo que yo conozco y lo que yo comprendo sobre un determinado tema o sobre una determinada situación pero esto independientemente de que sea así no necesariamente podría coincidir con el significado que dicho tema o situación tienen en el mundo objetivo por lo que Leóntiev en Bozhovich nos dice que no se tratará de buscar una contradicción entre lo lógico y lo psicológico, sino que esto va en función de la diferencia entre “lo general de lo único, de lo individual” (Leóntiev citado en Bozhovich, 1976, p. 101).

De aquí que, para Cattell (1972), resulta muy importante tener en todo momento la situación en el estudio de la personalidad, puesto que, su impacto en el sujeto puede producir una respuesta conductual temporal por el efecto de estado de ánimo transitorio o una respuesta conductual de mayor estabilidad y no transitoria que se constituye como rasgo y que encuentra su base en el estado psicológico. Asimismo, porque tener presente la situación y su impacto en el sujeto, reducirá notablemente caer en un enjuiciamiento erróneo de la personalidad.

Ahora bien, acerca del concepto de rasgo, este mismo autor nos dice que:

Por rasgo entendemos una tendencia a reaccionar, relativamente permanente y amplia. Por lo general los rasgos se dividen en tres modalidades: *habilidades*, *rasgos temperamentales* y *rasgos dinámicos*. La habilidad se manifiesta en la forma de responder a la complejidad de una situación, cuando el individuo ve claramente qué objetivo quiere alcanzar en esa situación. Un rasgo temperamental o general de la personalidad es normalmente estilístico, en el sentido de que se refiere al ritmo, forma, persistencia, etc., y abarca una gran variedad de respuestas específicas. Por ejemplo, una persona puede ser temperamentalmente lenta, o descuidada, o irritable, o atrevida. El rasgo dinámico se refiere a las motivaciones o intereses. Hablamos de rasgos dinámicos cuando se describe a un individuo como enamorado, o ambicioso, o interesado por el atletismo, o manifestando una actitud antiautoritaria. (Cattell, 1972, p.18)

Más aún, en este sentido, para Cattell (1972), el estado de ánimo y el papel, es decir, el humor y el rol respectivamente, relacionados con la situación y su impacto, tienen un matiz central en el desarrollo de la personalidad. Sin embargo, resulta importante destacar dar respuesta a lo siguiente: ¿En verdad la personalidad de un sujeto cambia al ajustar su respuesta conductual ante un determinado papel? Dicho autor nos dice que el proceso de ajuste conductual es una cuestión de semántica que se encuentra sostenida en la frontera que se trace entre lo relacionado con personalidad y lo relacionado con lo que no le constituye, esto es, el significado de los roles y las conductas que se derivan

de ellos más en un estado de ánimo transitorio, así como en las concepciones estandarizadas.

Es así que, Leóntiev (1978) enfatiza lo siguiente:

A veces el hombre desempeña uno u otro rol, pero éste de todos modos sigue siendo para él sólo un “rol independientemente del grado en que este sea internalizado”. El “rol” no es la personalidad, sino más bien una representación tras la cual ésta se oculta. Utilizando la terminología de P. Janet, el concepto de rol no responde al concepto de (*personnalité*), sino al de (*personnage*). (pp. 133-134)

En ese sentido, lo que Leóntiev enfatiza es la importancia de distinguir a la personalidad como una función psicológica superior que es reguladora del comportamiento y que se define esencialmente en la configuración inacabada y en el desarrollo integral y dinámico de la actividad interna y externa del sujeto con el entorno, de aquello que, en una determinada situación, implica asumir una conducta específica que se encuentra sujeta más a una serie de pautas determinadas por una situación particular que es momentánea y que podría denominarse en el concepto que él recupera de P. Janet como *personnage*, que a la personalidad como función psicológica superior reguladora del comportamiento.

En otras palabras, el hecho de que un sujeto desempeñe un papel de investigador o que asista a una reunión de trabajo o a una reunión familiar como la pareja de alguien no modifica en ese mismo momento su personalidad, sino que se ajusta a una serie de pautas que son determinadas por la situación y que implican adoptar momentáneamente una conducta particular en relación con dicha situación.

De este modo, enfatiza que el sentido personal pone a la luz las formas de relación que el sujeto tiene con los fenómenos objetivos conscientes para él (Bozhovich, 1976).

Por otro lado, González (1985) señala que:

La proyección esencial del hombre en su vida, el planteamiento de los objetivos a alcanzar, el hecho de asumir conscientemente una ideología y una determinada concepción del mundo, que mediatiza sus diferentes posiciones en la vida, constituyen procesos psicológicos de la más elevada complejidad que exigen una actividad volitiva constante del hombre en estas direcciones. Este tipo de actuación, refleja las potencialidades reguladoras superiores del psiquismo humano, y su explicación no se puede encontrar en una función psíquica en abstracto, sino en el sujeto de la actividad, como portador consciente de los diversos procesos que integran su individualidad. (p. 12)

Es así que, este autor nos dice que la personalidad es la que constituye el nivel de regulación psicológico más complejo, puesto que, en la personalidad convergen los elementos que pueden explicar las conductas más complejas del sujeto. Estos elementos ubicados en las esferas afectiva, cognitiva y volitiva de la personalidad y que la constituyen de acuerdo con la psicología histórico-cultural, tienen un funcionamiento integral e interfuncional en la configuración y funcionalidad de la personalidad, por lo que estudiarlos de manera aislada, es decir, su funcionamiento de manera independiente, aporta elementos enriquecedores para su comprensión en términos de sus características y funcionamiento individual empero no alcanzaría para estudiar y para poder responder, de acuerdo con (Bozhovich,1975; González, 1985) al porqué actúa el hombre así como la complejidad integral de las relaciones interfuncionales de su psique con el entorno que de esta manera lo llevan a la configuración de sus comportamientos.

Finalmente, debemos decir hasta este punto que la personalidad como ya lo mencionábamos algunos párrafos atrás, se forma de manera integral y es un proceso que nunca está terminado propiamente como un conjunto de caracteres o rasgos que definen a un sujeto ni como la maduración de las funciones psíquicas del sujeto, por el contrario, la personalidad es un proceso sistémico integral que como característica fundamental tiene el ser inacabada y encuentra su funcionalidad en la concatenación de las funciones afectivas, cognitivas y volitivas.

Esto es, se encuentra en constante configuración a través de las actividades que, el sujeto ejecuta en el entorno en el que se desenvuelve, así como en las relaciones comunicativas mediante las cuáles, a través de un proceso de internalización, configura un conjunto de información en la esfera materialista-dialéctica que se da en la relación entre sujeto-objeto (Leóntiev, 1978) y en sus funciones afectivas, cognitivas y volitivas (González, 1985; González y Mitjás, 1999).

En los siguientes apartados revisaremos los elementos y funciones que constituyen a la personalidad, así como sus relaciones interfuncionales y sus características, mismas que en su conjunto posibilitan su configuración compleja e integral.

2.4 Elementos y funciones afectivas de la personalidad

Hasta este punto, hemos visto que la personalidad como un sistema psicológico superior integral y complejo del sujeto, es un sistema que desde la perspectiva histórico-cultural tiene que ser pensado como un conjunto de aspectos que lejos de interactuar desde sus particularidades individuales de manera aislada, es un sistema en el que confluyen tanto los aspectos de la génesis psicológica del sujeto como los instrumentos histórico-culturales a través de la transformación dialéctica que se origina en la actividad que el sujeto ejecuta con su entorno y consigo mismo.

Tales elementos y funciones antes mencionadas en el trascurso de los apartados anteriores son afectivos, cognitivos y volitivos. Ahora bien, sobre este punto quisiera hacer un espacio para mencionar que si bien es cierto que estos elementos han sido estudiados y propuestos desde distintas miradas teóricas con el propósito de comprender el comportamiento humano con ciertos matices particulares, debo decir que opté por la propuesta teórica que hace la psicología histórico-cultural al respecto puesto que las premisas teóricas que propone acerca de que el comportamiento humano se elabora, toma formas y se orienta, como ya se ha mencionado en los párrafos precedentes, a través de un metaproceso que se constituye de la concatenación compleja de los procesos biológicos y de los procesos histórico-culturales, no estudia de manera aislada e independiente dichos elementos y sus funciones, es decir, en términos teóricos y

epistemológicos han confirmado que el comportamiento humano es una elaboración compleja e integral que se constituye mediante las relaciones interfuncionales de los reflejos que se llevan a cabo de forma integral y compleja entre los diversos sistemas de reflejos que componen a la conciencia que no podrían ser ni meramente reflexológicos ni meramente culturales (Vygotsky, s.f.).

Finalmente, aunque los revisemos en algunos casos por separado, de acuerdo a los aspectos en los que sea necesario puntualizar ciertas particularidades, no quiero omitir de ningún modo que ninguno de estos elementos y funciones se manifiesta de manera independiente en la personalidad, por el contrario, todo el tiempo confluyen entre sí en un proceso dinámico, integral e interfuncional de manera indisociable.

Ahora bien, en esta lógica analizaremos cada uno de ellos recuperando sus particularidades sobre su génesis, su desarrollo, su procesualidad y funcionalidad individual y en confluencia con las demás esferas haciendo énfasis en que dichas particularidades se comprenden en relación concatenada con las otras esferas y/o funciones de la personalidad. Lo que significa que deben ser comprendidas en la relación en que sus particularidades cualitativas se concatenan con las particularidades cualitativas de las otras funciones, no como parte de un todo homogéneo, sino como parte de un todo complejo integral (Ortiz y Martínez, 2003).

En este sentido, para referirnos al tema de la afectividad, es necesario hablar de la emoción como componente de dicha esfera afectiva. Es así que, primeramente, veremos que sobre la definición de emoción Moltó (1995) nos dice: [...] “las emociones son fenómenos complejos multifactoriales que se pueden manifestar, simultáneamente, a través de tres tipos de componentes: el neurofisiológico-bioquímico, el conductual expresivo y el cognitivo experiencial” (p. 42).

Asimismo, Kleinginna y Kleinginna (1981) citadas en Moltó (1995) nos dicen que:

La emoción es un conjunto complejo de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediatizados por sistemas neurales/hormonales, que pueden (a) dar lugar a experiencias afectivas tales como los sentimientos de arousal, de placer/displacer; (b) generar procesos cognitivos como los efectos perceptuales que son relevantes emocionalmente, las evaluaciones, los procesos de etiquetado; (c) activar ajustes fisiológicos amplios a las condiciones elicitoras; y (d) llevar a una conducta que es, a menudo, pero no siempre, expresiva, dirigida a una meta y adaptativa. (p. 42)

Como vimos en la definición planteada por Moltó, la emoción como una respuesta multifactorial a un conjunto de estímulos significativos, se genera a partir de la interrelación procesual que se da entre tres sistemas que la componen y que son: el neurofisiológico-bioquímico, el motor o conductual-expresivo y el cognitivo o experiencial-subjetivo (Lang citado en Moltó 1995). Esto es, la emoción es una respuesta en la que se involucran en una interrelación compleja los aspectos fisiológicos, motores y cognitivos.

Ahora bien, este mismo autor nos dice que:

La categoría emoción de manera clásica ha sido distinguida entre expresión emocional y experiencia emocional. “La *experiencia emocional* se refiere a los estados subjetivos que sólo se conocen a través de la introspección consciente. Por el contrario, las *actividades emocionales expresivas* se pueden medir objetivamente e implican respuestas conductuales, al igual que cambios autonómicos y otros cambios fisiológicos. (Moltó, 1995, p. 45)

Esto nos dice que la emoción tiene una manifestación reflexológica y una comportamental en las que, a través de ciertos patrones gesticulares y conductuales, es posible identificar objetivamente qué tipo de emoción expresa un sujeto de acuerdo a la manifestación de dichos patrones. Asimismo, que las emociones tienen un contenido significativo-subjetivo que se constituye mediante la internalización de lo histórico-cultural del entorno en el que, el sistema de actividad del sujeto juega un papel fundamental para tal proceso de internalización y significación subjetiva.

En este punto, los procesos de lectura como la lectura de las representaciones de la realidad, tienen un papel importante ya que, esta subjetividad es el resultado de la selección de los elementos y las relaciones de la realidad así como de su exclusión, en otras palabras, es la forma en la que se vincula el sujeto con las características de la realidad y de las que, a través de un proceso personalizado de interiorización, les otorga una carga afectiva que formará parte de su emoción y su manifestación en un comportamiento.

Este proceso nos muestra un tercer elemento en la emoción que para LeDoux (citado en Moltó, 1995) es la *evaluación*. Este elemento, es un ejercicio comparativo que, el sujeto realiza en torno a lo que sucede en una situación en la que se encuentra involucrado, es decir, la posibilidad de internalizar los aprendizajes, las ideas, etc., en otras palabras, los contenidos resultantes del proceso evaluativo.

Sin embargo, al respecto vemos que:

No todos los estímulos sensoriales que llegan al cerebro provocan expresiones emocionales o llevan a experiencias emocionales conscientes. El cerebro necesita evaluar las señales que entran, comparándolas con la información almacenada en la memoria para determinar su significación emocional. (Moltó, 1995, p. 45)

Lo anterior significa que, existen una serie de estímulos sensoriales que son automáticos y que satisfacen nuestras necesidades primarias de distintas maneras en las diferentes etapas del desarrollo humano, por ejemplo, retomando la etapa bucoanal de Freud, un niño que siente una sensación de placer cuando succiona su dedo pulgar o cuando defeca, buscará repetir esa sensación en él mismo o incluso en otros compañeros, sin embargo, eso no significa que lo haga de manera consciente en los primeros dos años de su vida (Moltó, 1995), por el contrario, es una reacción automática de sus funciones orgánicas que, en esa etapa del desarrollo, en él se manifiestan para ayudarlo a sobrevivir mediante la creación de vínculos de apego con un adulto (Ortiz y Martínez, 2003).

Por otra parte, existen estímulos secundarios que cuentan con una carga significativa que delinea el contenido de la emoción y, una vez que entran a través de los órganos sensoriales, son evaluados en el sistema de conocimientos y posteriormente elaborados e internalizados como nuevos conocimientos con una carga afectiva personalizada y con un determinado significado y sentido, de esta manera se modifica su contenido significativo que formará en lo posterior parte constitutiva de su experiencia emocional y de las formas volitivas de expresión.

Ahora bien, como vimos en la definición planteada por Moltó, la emoción se compone de tres sistemas o componentes. Con respecto al primer sistema y/o componente de la emoción, es decir, el sistema neurofisiológico-bioquímico debemos decir que, básicamente es el lugar en el que suceden todas las reacciones y cambios a nivel orgánico en nuestro cuerpo cuando sentimos una emoción. “Estos cambios fisiológicos que afectan a las vísceras y al aparato cardiovascular, resultan de la activación combinada del sistema nervioso autónomo y de las glándulas endocrinas” (Moltó, 1995, p. 49).

En este sentido, es importante mencionar que nuestros órganos no reaccionan de la misma manera cuando tenemos una emoción que cuando no la experimentamos. Un ejemplo claro de acuerdo con Moltó (1995) es cuando sentimos ira, cuando eso sucede nuestro corazón empieza a latir con mayor fuerza, la respiración se acelera, los músculos se tensan y un aflujo de sangre se sitúa en gran cantidad en el rostro. Una vez que dejamos de experimentar esa emoción, las funciones orgánicas regulares toman su curso habitual.

En relación con esto:

LeDoux (1993), ha mostrado que la amígdala es una región cerebral esencial en el procesamiento de la significación emocional de los eventos ambientales. La amígdala evalúa la significación emocional de las características sensoriales simples, de las percepciones complejas, e incluso de los pensamientos abstractos, controlando, además, la expresión de las reacciones emocionales. Esas funciones se llevan a

cabo a través de circuitos subcorticales (tálamo-amígdala) o corticales (tálamo-córtex-amígdala). Sin embargo, el procesamiento de información que se da en esos circuitos está regulado o modulado por unos sistemas relativamente inespecíficos, tanto del sistema nervioso central como del periférico. Esos sistemas moduladores, que pueden explicar la mayor intensidad y duración de los estados emocionales (comparados con los no emocionales), son activados mediante el procesamiento que se origina en las estructuras del prosencéfalo, incluida la amígdala. (Moltó, 1995, p. 47)

Ahora bien, este mismo autor nos dice que, en este componente se deben puntualizar dos líneas de investigación diferentes:

De una parte, se encuentran los estudios que consideran las respuestas fisiológicas como *correlatos* de los fenómenos emocionales teniendo en cuenta que, como tales correlatos, no tienen un estatus científico distinto del que tienen los datos procedentes de autoinformes o los propiamente conductuales. De otra, los neurocientíficos han identificado mecanismos, circuitos neurales y neurotransmisores implicados en las emociones (v.g.r. Aggleton y Mishkin, 1986; LeDoux, 1987; Panksepp, 1986; Rolls, 1986). Estos estudios apuntan hacia los *substratos* fisiológicos localizados en el cerebro que, a la postre, organizan la estimulación emocional interna y externa en una respuesta emocional más o menos coherente” (Moltó, 1995, p. 9).

Esto nos muestra que, por un lado, las emociones son pensadas como el resultado directo de la reacción fisiológica que se origina en la misma vía neurofisiológica, es decir, que son de la misma naturaleza, por el otro que, la ciencia neurológica nos dice que, no sólo existe una carga significativa en la emoción, sino que existen dichos procesos neurofisiológicos que se dan de manera particular como procesos específicamente de la emoción.

Asimismo, Moltó (1995) enfatiza que, aun cuando las corrientes neurofisiológicas y neuroquímicas proporcionan datos muy enriquecedores en cuanto al estudio de los substratos neurales de los fenómenos emocionales, de ninguna manera sustituyen la

investigación de los dos componentes restantes de la emoción, dicho de otra manera, sólo pueden complementar las investigaciones realizadas en los otros dos componentes si su pretensión es comprender los fenómenos emocionales en su totalidad.

Por otra parte, el segundo sistema componente, es decir, el conductual-expresivo es aquel en el que las emociones adquieren para manifestarse una forma motora o conductual expresiva. Moltó (1995) nos dice que, existe un acuerdo entre muchos investigadores sobre el tema de la emoción quienes mencionan que los movimientos expresivos concretos son de mucha utilidad para definir las emociones. Por ejemplo, la expresión facial de una persona que está asustada de una que está enojada o sorprendida es muy distinta, esto es, las gesticulaciones que configuran dicha expresión facial tienen ciertas peculiaridades que expresan la emoción. Del mismo modo, lo hacen una serie de conductas que son particulares de la misma.

Es por esto que:

Entre los diversos aspectos del dominio conductual-expresivo de la emoción cabría incluir la actividad eferente del sistema nervioso central, las expresiones faciales prototípicas, la expresión vocal, la postura, los gestos, las conductas observables, los movimientos de la cara, de los ojos y de la musculatura. (Izard, 1993a, parafraseado en Moltó, 1995, p. 50)

Esto significa que, aunque los rasgos faciales han sido los que se han estudiado con mayor interés como determinadas expresiones relacionadas con cierto tipo de emociones, es posible observar en términos motores la expresión conductual derivada de una determinada emoción en otros aspectos que pudieran definirla en términos de expresión emocional.

Sin embargo, la carga significativa de tal expresión es algo que sólo podremos conocer como lo veremos en el siguiente componente, a través de la introspección, ya que su carácter subjetivo contiene tanto la significancia que para el sujeto tiene como la representación conceptual configurada del entorno del fenómeno emocional que puede

vincularse como tal a su sentido personal sobre el mismo sin perder su significado en el mundo objetivo o como ya hemos mencionado es una representación conceptual que tiene un valor significativo como sentido personal, esto es en la conciencia individual (Leóntiev,1978; Bozhovich, 1976).

Por otro lado, el tercer componente es el cognitivo-experiencial de la emoción, en este vemos que de acuerdo con Moltó (1995), los investigadores sobre este tema concuerdan con que todas las emociones se registran en la conciencia. La experiencia emocional es subjetiva en términos fenomenológicos. En este sentido, podría deducirse que existe una infinidad de maneras para entrar a dicha subjetividad, sin embargo, si tenemos en cuenta que la experiencia emocional como un conjunto de estados subjetivos sólo puede conocerse a través de la introspección consciente, tendríamos que pensar en la relación indisoluble que existe entre el pensamiento y la palabra como una de las vías de acceso más importante (Vygotsky, 1995). Bajo este argumento, podríamos decir que, experimentar una emoción de manera consciente nos lleva a nombrarla, es decir, a ponerle alguna etiqueta para poder comunicarla.

De esta manera, se infiere que existe una relación formal entre la experiencia emocional y la palabra que, en palabras de Moltó (1995) se denomina como *autoinformes verbales*. Dicho de otra manera, las experiencias emocionales bajo esta lógica sólo podrían conocerse a través de estos autoinformes verbales.

En este sentido la alfabetización juega un papel fundamental en la expresión de los autoinformes verbales puesto que, es a través de la adquisición y de la movilidad del lenguaje a través de los procesos de lectura y escritura lo que permite elaborar y organizar el discurso mediante el cual se pondrá de manifiesto la carga afectiva y el contenido de la emoción que se compartirá. Por otro lado, el discurso como vehículo de acceso a dichas emociones y a su carga afectiva y significativa, es también una interpretación de la realidad que toma forma en la interiorización personalizada de lo histórico-cultural que constituye al entorno en el que desenvuelve el sujeto, misma que a

su vez, se encuentra sujeta a la inevitable interpretación de quien intenta conocer la carga significativa y subjetiva de la emoción.

Por otro lado, este mismo autor nos dice que la validez de los datos que conforman los autoinformes dependerá de una serie de evidencias empíricas que pongan en evidencia su vínculo interfuncional con los otros componentes de la emoción.

Ahora bien, él mismo nos dice que, la estructura de la emoción no se encuentra completa únicamente con los tres componentes que antes menciona, es decir, el sujeto como tal se desenvuelve en el entorno por lo que a diario se encuentra inmerso en situaciones y contextos estimulantes que le provocan los fenómenos emocionales. Es así que, en concordancia con esto, ponemos de manifiesto que la situación y/o contexto estimulante es otro componente de la estructura de la emoción.

De este modo:

[...] tanto desde una perspectiva neurocientífica (v.g.r., LeDoux) como desde una perspectiva cognitiva (v.g.r., Frijda, Lazarus), existe un amplio consenso en señalar que la evaluación de la significación emocional que tiene una situación para un individuo es una condición necesaria en la secuencia de procesamiento, que lleva tanto a la expresión emocional como a la experiencia emocional consciente. Así pues, parece que es el significado o la significación que un estímulo tiene para una persona lo que resulta decisivo para la elicitación de una emoción y no el estímulo en sí mismo. Sin embargo, tales procesos no deberían identificarse necesariamente con procesos intencionales o conscientes, ya que el acceso a tal información puede ser un proceso automático en gran medida [...]. (Moltó, 1995, p. 52)

En este sentido, como se mencionaba en el ejemplo de la etapa bucoanal que propone Freud, existen una serie de estimulantes sensoriales automáticos que se vinculan con el proceso de supervivencia y funcionamiento regular del sistema orgánico que propiamente con una significación configurada en el recorrido histórico-individual del sujeto adquieren otro carácter que no es el de reflejo y sí el de una emoción secundaria, es decir, el de un

contenido histórico-cultural con una carga afectiva derivado de una representación conceptual de la realidad mediante una evaluación entre el sistema de conocimientos y la nueva información. De aquí la importancia de la distinción entre las emociones primarias y las emociones secundarias que hace Moltó.

Sobre las cuales nos dice que:

Las *emociones primarias* consisten en mecanismos básicos, o biológicamente primitivos, que son evolutivamente antiguos y, que aparecen muy pronto en el desarrollo individual. Estos mecanismos se activan de forma rapidísima y automática; se expresan mediante configuraciones de movimientos faciales que se pueden reconocer universalmente; están correlacionados con una actividad del sistema nervioso autonómico diferenciada; pueden mostrar condicionamiento subcortical; pueden tener predisposición para activarse ante ciertos tipos de estímulos y, finalmente, están al servicio de funciones motivacionales fundamentales para el propio individuo al tiempo que sirven también para la comunicación con el grupo social. (Moltó, 1995, p.56)

Esto significa que las emociones primarias son aquellas que se sustentan en una serie de mecanismos preconfigurados con un equipamiento natural y estandarizado que nos permite mantener una constante regular en los procesos biológicos elementales en la supervivencia del sujeto.

En otras palabras, las emociones primarias cumplen con una funcionalidad elemental e indispensable que emana de las funciones básicas que vienen equipadas de manera natural con un contenido biológico y que le permiten al sujeto satisfacer sus necesidades básicas de supervivencia, así como con el paso del tiempo la elaboración de vínculos de apego con el adulto para ello.

Por otra parte, sobre las segundas nos dice que:

Las *emociones secundarias*, sin embargo, tienen un origen evolutivo más reciente que las primarias y aparecen más tarde en el desarrollo del individuo. Se activan de una manera relativamente lenta y parecen “construidas” por las personas; pueden ser difíciles de conocer a partir de la expresión facial o de otras conductas no verbales; pueden compartir patrones de reactividad autonómica con otras emociones; es probable que necesiten un procesamiento cortical; pueden estar asociadas con un amplio rango de estímulos, incluyendo conceptos abstractos; pueden estar al servicio de la motivación compleja de las personas y pueden aportar muchos de los matices de nuestro entorno social. (Moltó, 1995, p.56)

En cambio, las emociones secundarias, construyen su contenido a partir del desarrollo histórico-individual que el sujeto tiene en el entorno socio-cultural en el que se desenvuelve. Estas emociones son configuradas por la actividad que el sujeto ejerce, por su socialización con sus coetáneos y por la evaluación que hace en el proceso de internalización de lo histórico-cultural. Del mismo modo, como lo hemos venido mencionando en los párrafos anteriores, la alfabetización no sólo es la posibilidad de acceso a las competencias de lectura y escritura que permitirán interaccionar y comprender las representaciones de la realidad sino también el medio por el cual se obtienen los recursos lingüísticos que permitirán la elaboración de esas representaciones, los significados, el sistema de conocimientos, el sistema motivacional y en, general, la esfera afectiva que dará forma y dotará de afecto y significado a estas emociones.

Ahora bien, LeDoux en el periodo comprendido entre 1987 y 1989 a través de una serie de investigaciones anatómicas y fisiológicas ha llegado a la siguiente serie de conclusiones:

1. La emoción no es un fenómeno o un proceso unitario. Consta de aspectos de evaluación, expresivos y experienciales.
2. La evaluación de la significación emocional de los estímulos sensoriales, que proceden tanto del ambiente externo como de nuestro propio cuerpo, ocurre de forma inconsciente en las neuronas límbicas, siendo la amígdala el núcleo del sistema de codificación afectiva

3. La evaluación del estímulo juega un papel causal en la expresión de los cambios en la conducta emocional y en las respuestas autonómica concomitantes.
4. La experiencia emocional consciente está mediatizada por sistemas de procesamiento cognitivo y tiene lugar cuando los sistemas cognitivos reciben información emocional.
5. Las fuentes de información emocional que necesita el procesamiento cognitivo incluyen el feedback de los músculos periféricos y de los órganos activos durante la expresión, la observación de la propia conducta y del contexto en que ésta ocurre y, más directamente, las señales procedentes de las neuronas límbicas, que codifican la significación emocional.
6. Los mecanismos que evalúan la significación de los estímulos son filogenéticamente antiguos y están ampliamente distribuidos en todo el reino animal.
7. Los mecanismos de la experiencia emocional son filogenéticamente recientes. Parecen estar presentes, principalmente, en los seres humanos y pueden estar ligados al desarrollo del lenguaje y al de los procesos cognitivos relacionados. (Moltó, 1995, pp. 46-47)

Como vemos, estas conclusiones nos muestran las interrelaciones que se dan entre los componentes de la emoción más como una especie de un gran sistema que sostiene su funcionalidad en una serie de interrelaciones complejas que como sistemas con funciones independientes que no se relacionan. Del mismo modo, que las emociones se forman en el proceso interactivo que el sujeto tiene en su entorno y en sus relaciones sociales, asimismo que, en ese proceso se forman nuevas emociones que adquieren en su conjunto mediante los procesos de actividad y socialización con el entorno, una significación personal y un valor afectivo.

Así, podríamos decir que:

La afectividad es la articulación de los elementos biológicos de respuesta conocidos como emociones y el nivel de significación que se les da en correspondencia directa con la experiencia que cada individuo tiene dependiendo de los sistemas de actividad en que se desenvuelve. (Ortiz y Martínez, 2003, p. 170)

En este orden de ideas, dentro de toda esa gama de elementos biológicos de respuesta que son un elemento del sujeto, las emociones son sólo una parte constitutiva de la esfera de la afectividad entendida como el espacio donde se articulan todas las respuestas de los elementos biológicos y su carga significativa histórico-cultural, es decir, sus significados, sus sentidos, sus conceptualizaciones y sus representaciones de la realidad circundante.

Así, retomando los planteamientos acerca de las emociones primarias y secundarias en los párrafos anteriores, las emociones, sobre todo las secundarias, proporcionan una serie de contenidos y significados a cada una de las actividades que el sujeto realiza durante toda su vida teniendo presente en todos los rubros la importancia con la que éste pretende satisfacer sus necesidades y/o lograr una meta en su sistema de prioridades.

De este modo, podemos decir que los contenidos afectivos que se configuran en el desarrollo histórico-cultural inacabado del sujeto, es decir, que siempre está en constante transformación, son parte fundamental de su sistema de necesidades y motivos particulares como un vínculo que les da forma y les constituye y, en consecuencia, influyen en la resultante de todas sus acciones. Todo ello, de manera conjunta proporcionará las bases (los contenidos y significados) y servirá de guía para que el sujeto reconfigure sus sistemas de orientación elaborados, así como para crear nuevos modelos de orientación.

De este modo, Ortiz y Martínez (2003) nos dicen lo siguiente:

Esta condición histórico-cultural permite que, en el desarrollo de la personalidad, se gesten y consoliden algunas funciones psicológicas superiores aunado a la actividad que desempeña el sujeto (Dysinger & Ruckmick, 1983); además se espera que tenga mayor capacidad crítica y adquiera control sobre sus emociones (Reymert & Khon, 1970), considerando que estos cambios cualitativos se mantienen como una transición constante lo cual indica cambios graduales más que repentinos (p. 171).

De manera que, el desarrollo de la personalidad como una función psicológica superior que es reguladora del comportamiento no está determinada por una serie de condiciones orgánicas exclusivamente o por una construcción histórico-cultural basada en respuestas cerradas que van de un extremo a otro con fuertes valoraciones (Taylor, 1996) que van desde un sí o un no o como buenos o malos cambios, es decir, los cambios cualitativos no se encuentran determinados por un esquema mecanicista normativo ni orgánico ni social que indique los cómo de sus cambios y transformaciones (Ortiz y Martínez, 2003).

Dicho de otra manera, estos cambios cualitativos que suceden en las funciones afectivas no son mecánicos ni obedecen a una serie de pautas mecánicas rigurosas que indiquen una “única” forma de cambio, por el contrario, éstos suceden a través de una serie de interrelaciones complejas que se dan entre la génesis de la psique del sujeto y el entorno histórico-cultural en el que se desenvuelve, por ello, cualquier forma de expresar una emoción en su totalidad depende de cómo y de qué se expresa, esto es, del tipo de emoción que se está expresando.

En este sentido, lejos de etiquetar dentro de un parámetro cerrado estos cambios, es fundamental tener presente en ellos los puntos referenciales desde donde se expresan las emociones y desde cómo en el proceso interactivo con el entorno en distintas situaciones y circunstancias en que se configuran y significan tantos sus afectos como sus valores, y sus emociones, así como “su relación inalienable con las funciones cognoscitivas y volitivas” (Ortiz y Martínez, 2003, p. 172).

Ahora bien, tomando como referencia la distinción entre las emociones primarias y las emociones secundarias debemos decir que, el sujeto cuando nace, las primeras necesidades que debe satisfacer son aquellas que le permitirán sobrevivir como el alimentarse, hacer del baño, dormir, entre otras.

Dichas necesidades que le generan satisfacción una vez que se resuelven son el equivalente a las emociones primarias. Estas emociones, se satisfacen a través de los vínculos de apego que el sujeto crea con una figura de apego mediante una relación de

socialización que se da entre la necesidad del sujeto y el adulto que será la figura de apego.

En tal orden de ideas, es a partir de esta socialización que el sujeto comienza a internalizar la información y generar un sistema de conocimientos sobre el entorno en el que se desenvolverá conforme pase el tiempo. Así, las funciones afectivas a partir del grado de afectividad que se construye en esa relación de apego y en consecuencia de socialización, adquieren un sinnúmero de funciones en tanta relación tengan con la información que se almacena como contenido en el sistema motivacional del sujeto.

Del cual debemos decir que:

El sistema motivacional [...] está constituido por el conjunto de las motivaciones - necesidades y fines- y por los estados subjetivos -sentimientos, emociones, más en general, afectos- positivos o negativos más o menos intensos y más o menos duraderos, que acompañan su satisfacción o no satisfacción. En consecuencia, será más apropiado hablar de sistema "afectivo-motivacional. (Huteau, 1989, p. 68)

Así de acuerdo con González y Mitjans (1999), teniendo como punto de partida la etapa de la niñez en un intento de mostrar gradualmente el desarrollo de la personalidad y sus implicaciones con el entorno desde nuestros inicios, en la niñez, de acuerdo con las investigaciones psicológicas se tiene desarrollado más que otros aspectos, el aspecto de la sensibilidad con fines de supervivencia y para la formación de relaciones de apego seguras que supongan protección y cuidado.

Lo que muestra que las posibilidades en esta etapa del desarrollo de elaboración y comprensión de información y conceptualización sean mucho menores toda vez que el centro de atención del niño son sus padres y/o las figuras de protección. Durante esta etapa, temprana, la relación con la madre es emocional. Por otro lado, ellos mismos enfatizan que: "Desde que nace...el niño se implica en dos sistemas que se integran entre sí: el sistema de comunicación y el de actividad" (ibid., 1999, p. 34).

Conforme el niño va creciendo y se va relacionando con el entorno a partir del contacto directo que tiene con este y de sus actividades motrices ejercidas en él se irán desarrollando sus percepciones sensoriales las cuales permiten y determinan la configuración de las distintas representaciones de su entorno.

Por lo que bajo esta mirada es importante enfatizar que:

Este matiz afectivo hace que la persona cambie sus objetivos específicos y los comportamientos (Ortiz, op. cit., p. 98); esto significa que ante la posibilidad de satisfacer o no cierta necesidad y alcanzar o no cierta tarea, la persona se orientará de manera distinta dependiendo del resultado y se planteará nuevas alternativas o puede quedarse en un estado de incomodidad y/o insatisfacción al no obtener resultados propositivos. (Ortiz y Martínez, 2003, p.173)

Esto significa que en la medida en la que un sujeto vaya logrando ciertas metas y realizando ciertas tareas que le permitan satisfacer sus necesidades tanto primarias como secundarias orientará y modificará su comportamiento en el sentido de que, el contenido internalizado y obtenido primeramente mediante las figuras de apego y en la familia y, posteriormente, en los distintos contextos en los que se desenvuelve y que son la base de los motivos por los que se conduce para desarrollar sus actividades así como las relaciones que le permitirán satisfacer sus necesidades, guiarán los cambios y las transformaciones cualitativas en la medida en que la evaluación de dicho logro y/o tarea realizados resignifiquen los contenidos de sus emociones y, en consecuencia, reconfigure sus modelos de orientación y/o construya nuevos modelos orientativos en la medida en la que su sistema motivacional y su jerarquización vaya cambiando.

Durante mucho tiempo, la diversidad de opiniones teóricas desde distintos puntos de vista psicológico ha marcado la tendencia por el estudio de lo cognitivo y afectivo en la personalidad como dos funciones separadas. En este sentido González y Mitjans (1999) afirman que esto ha atorado la elaboración de una teoría de la personalidad desde una lógica que también nos permita la comprensión de las actividades psíquicas del sujeto.

En este sentido, derivado de sus aportaciones a una teoría de la personalidad desde una perspectiva histórico-cultural nos dice que:

Es evidente que, por su propia naturaleza, todos los elementos que se integran en las funciones de la personalidad tienen una naturaleza cognitivo-afectiva. El hombre se apoya en esta naturaleza para regular todas las esferas de su comportamiento. Es prácticamente imposible representarnos un proceso o hecho psicológico puramente afectivo o puramente cognitivo. (ibid., 1999, p. 33)

Desde esta perspectiva teórica, nos es posible decir que el comportamiento del sujeto y la personalidad como su función psíquica reguladora se desarrollan a través de una relación interfuncional entre las funciones cognitivas y las funciones volitivas que más adelante se concatenarán con las funciones volitivas para darle forma y expresión tanto a su sistema orientativo comportamental como al desarrollo de su sistema de actividades.

En suma, González y Mitjans (1999), nos dicen que el sujeto se encuentra durante toda su vida en un proceso de constante recepción y elaboración de información a través de las relaciones que tiene con su entorno, sin embargo, esto no significa que toda información que pase por el sujeto será parte de su repertorio de acción de la personalidad. Por el contrario, únicamente será parte de dicho repertorio la información que sea más relevante para las operaciones reguladoras de la personalidad. Esta información será configurada como parte del sujeto a partir de un proceso que se desarrolla en la esfera de la cognición y que es de base motivacional y a la misma se ha denominado *información personalizada*.

En este punto, el sujeto para realizar tal configuración de su información personalizada necesita de su capacidad de lectura, no como la codificación de la palabra como algo que está dado como un constructo “único” e “inamovible” dado desde una perspectiva y que no puede cambiar, sino como una construcción de la realidad circundante entrelazada e interconectada de forma compleja e integral entre el lenguaje y la realidad (su construcción, sus elementos y características obtenidas desde un determinado horizonte de la diversidad cultural) (Freire y Macedo, 1989).

Esto nos muestra que, el papel de la alfabetización entonces no es dotar al sujeto de una serie de competencias mecánicas de lectura y escritura sino posibilitar al sujeto la habilidad para poner en juego tanto estas competencias entendidas como recursos, como sus operaciones mentales, su sistema de conocimientos y las particularidades de la realidad que desea comprender a través de la palabra de manera integral y compleja para la construcción de su entorno, la elaboración de sus representaciones, conceptos, significados, sentidos y motivaciones que comprenderán sus sistema de información personalizada, su sistema motivacional, su sistema de actividades y su sistema de orientación comportamental.

Esta información personalizada se encuentra ligada a las motivaciones del sujeto y es lo que justamente muestra que el proceso de recepción y configuración es activo en el que esta información se individualiza a los fines de sus operaciones personales.

De este modo es posible afirmar que:

Esa actualización y configuración individualizada de la información no es un proceso general, ni expresa el mismo nivel de desarrollo en todas las personalidades, basándose su diferenciación esencialmente en el nivel de desarrollo alcanzado por la personalidad y en el nivel de desarrollo motivacional que esta logra en sus diferentes áreas de expresión individual. (González y Mitjans, 1999, p.36)

Así:

La personalidad se define en esta relación continua entre lo cognitivo y lo afectivo a partir de los indicadores funcionales que caracterizan sus operaciones con este contenido, así como por el nivel de complejidad de los aspectos estructurales que participan de este proceso. (González y Mitjans, 1999, p. 37)

Más aún, podríamos decir que, las funciones afectivas de la personalidad son aquellas que le permiten al sujeto elaborar, evaluar conceptualizar y realizar representaciones sobre la realidad en la que se desenvuelve, así como darles una carga significativa un

sentido personal que, de manera concatenada con las operaciones cognitivas, le permitirán constituir su sistema orientativo comportamental con el que organizará y conducirá su actividad en el entorno, así como sus relaciones sociales.

Esta funcionalidad indisociable entre el elemento cognitivo y el elemento afectivo no podría constituir ni darle movilidad al sistema de conocimientos ni jerarquizar el sistema motivacional del sujeto si sus funciones se realizarán de manera independiente, por lo que, en tal sentido, la personalidad del sujeto es una formación integral que valga la redundancia, no es la suma de sus funciones y sus relaciones sociales, sino el todo complejo integral que conduce su desarrollo y le permite desenvolverse en el entorno (Vygotsky recuperado en González, 1985).

Finalmente, las funciones cognitivo-afectivas de la personalidad posibilitan que el sujeto utilice su información personalizada y la evalúe de manera consciente y activa como alguien que manipula sus capacidades y sus sistemas de conocimientos y motivacionales para orientarse y conducirse en la elaboración y expresión de su comportamiento de igual manera que en la elaboración y transformación de su sistema orientativo comportamental.

En el siguiente apartado revisaremos las características particulares de la esfera afectiva y su relación concatenada con las funciones afectivas y volitivas con el propósito de obtener una mirada que nos permita comprender a la personalidad, su desarrollo y funcionalidad como un sistema integral complejo y dinámico.

2.5 Elementos y funciones cognitivas de la personalidad

Como hemos visto hasta ahora, para comprender los procesos integrales y complejos que realiza el sujeto para interactuar con el entorno en el que se desenvuelve a través del lenguaje y de su actividad, es necesario estudiar el funcionamiento sistémico dinámico e integral de la personalidad que en su etapa de desarrollo requiere necesariamente de las interrelaciones concatenadas complejas de sus funciones. De esta manera, con relación a las particularidades de las funciones cognitivas, es de suma

importancia comenzar por visualizar qué se entiende por sistema cognitivo. Al respecto Huteau (1989) nos dice que: “El sistema cognitivo [...] se compone de métodos de conocimiento y de conocimientos -las operaciones mentales y sus productos-” (p.68).

Esto es, el sistema cognitivo es aquel conjunto de operaciones mentales que le permiten al sujeto elaborar, organizar y producir un conjunto de conocimientos que constituyen su sistema de información personalizada y/o de conocimientos, de significados, conceptos, sentidos y representaciones de su realidad. En este sentido, las funciones cognitivas, es decir, dichas operaciones mentales, le posibilitan al sujeto realizar una serie de evaluaciones constantes entre la nueva información que se le presente como estímulo y sus sistemas de conocimientos y motivacionales.

Este proceso evaluativo, permite tanto a los contenidos afectivos como al sistema de conocimientos tener una mayor movilidad y libertad, así como un mayor dinamismo posibilitando así al sujeto realizar una programación consciente y una regulación de sus manifestaciones comportamentales.

En tal proceso, se observa que las funciones cognitivas son los medios psíquicos a través de los cuales, los contenidos motivacionales tienen movilidad a partir de una serie de evaluaciones en las que sus resultantes son los contenidos de las emociones, de los motivos y volitivos que se mantienen en un proceso dinámico de cambio y transformación.

En tal sentido, algunos autores destacan que pareciera que las funciones cognitivas tienen un efecto de predominio sobre las funciones afectivas, sin embargo, de acuerdo a su carácter integrativo, resulta importante resaltar que, tales funciones se concatenan en el sentido en el que mediante las operaciones mentales del sujeto se configuran y reconfiguran los contenidos de su esfera afectiva.

Ahora bien, con relación a la conducta y a la esfera cognitiva, Huteau (1989) argumenta que:

En efecto, toda conducta -a menos que llamemos conducta a los reflejos elementales o a las simples descargas motrices desordenadas- supone a la vez una elaboración cognitiva, que se manifiesta en la representación del objeto-fin y en la puesta en acción de los medios para acceder a él, y de las motivaciones, de donde se desprende su tonalidad afectiva, sin los que no hay ni representación del fin, ni actividad. (p. 69)

Esto nos indica que las operaciones mentales o funciones cognitivas son las encargadas de la movilidad de los contenidos que constituyen la esfera afectivo-motivacional del sujeto, es decir, sin un sistema de motivaciones, éste no podrá plantearse realizar una representación sobre un determinado objeto ni mucho menos plantearse una serie de propósitos particulares que sobre ese objeto representan una serie de fines específicos que emanan como significados de los contenidos de sus motivaciones que lo conducirán en el cumplimiento de sus pretensiones.

Ahora bien, en este sentido, las funciones cognitivas no solamente realizan una operación mental interna que evalúa los contenidos y determina en función de la voluntad del sujeto, su fin prioritario, sino que también organiza todas las acciones de los medios que se utilizarán para llegar a dicho fin o meta, es decir, dotará de recursos a la actividad del sujeto para que pueda acercarse a dicho fin.

Del mismo modo, debemos puntualizar que tal proceso no sería posible sin una elaboración afectiva que a partir de los contenidos de las emociones y motivaciones del sujeto oriente el desarrollo de su actividad y de su comportamiento en función de lo que es más importante y prioritario significativamente para él.

En virtud de ello, debemos retomar que los reflejos elementales y las descargas motrices desordenadas, son una serie de mecanismos biológicos que, a partir de cierto contenido elemental, le permiten al sujeto satisfacer sus necesidades más básicas de supervivencia siendo la socialización de éstas necesidades elementales la que más adelante en su desarrollo, configurará las emociones secundarias, es decir, parte de la base fundamental de su esfera afectivo-motivacional.

De esta manera podemos ver que:

[...] La elaboración y desarrollo de un comportamiento es una secuencia que comporta elementos cognitivos y afectivos en interacción, sea cual sea el producto de ese comportamiento: actividad motora, verbal, pensamiento, manifestaciones de sentimientos o de emociones. La cognición organiza y da formas a las necesidades, proporciona algunos medios que permiten intentar satisfacerlas y regula la afectividad y su expresión. (Huteau, 1989, p. 238)

De acuerdo con este autor, la interacción simétrica entre la cognición y la afectividad no podría pensarse sólo como un resultado que desencadena un efecto determinado en el comportamiento, sino también, como un proceso recíproco en el que se eligen y se ponen en marcha los procesos cognitivos que como bien lo menciona, van vinculados con los contenidos afectivos y motivacionales.

En tal sentido, de acuerdo con Ortiz y Martínez (2003), el manejo de la información pasa por una serie de niveles que le permiten evaluarla y organizarla en sistemas orientativos a través del proceso de pensamiento y razonamiento. Dichos niveles a los que nos referimos son el sensorial, el perceptual y el del manejo complejo de la información. En cada uno de estos niveles, la información que recibe el sujeto tiene un tratamiento particular, en donde el nivel sensorial es el que cumple la función de analizador básico de la información. En todos los casos, cada nivel es un analizador de la información.

Siegel (1999) citado en Ortiz y Martínez (2003) enfatiza que:

Los distintos módulos de la mente, del procesamiento sensorial al perceptual al razonamiento abstracto y la conceptualización de otras mentes, están diseñados para resolver tipos específicos de problemas. Ellos están hechos para crear sistemas específicos de representación. (p. 208)

En el manejo de la información, los estímulos que entran a través de las señales sensoriales llegan a un nivel preconceptual y es a partir de la participación del lenguaje y

del sistema de conocimientos del sujeto que el manejo de la información forma parte de un proceso más complejo que toma forma en lo abstracto, es decir, en la medida en que la información pasa del nivel sensorial al perceptual y posteriormente al del razonamiento abstracto, elabora conceptos sobre la realidad circundante, incluso sin tener una presencia directa con el objeto del que se habla o de la situación a la que se alude.

En otras palabras, el sujeto es capaz de simbolizar su entorno y a partir de ello, crear nuevos sistemas de comportamiento que constituirán a la personalidad. En tal sentido, estos sistemas son propios del sujeto en la medida en la que como (González y Mitjás, 1999) nos dicen, interactúan en un proceso de internalización con la nueva información desde la configuración individualizada de su personalidad, es decir, la internalización de aquella información que es la base de su sistema de conocimientos.

Las transformaciones y cambios resultantes darán a la personalidad nuevas formas orientativas del comportamiento. Mientras tanto, acerca de la percepción Klein (1970) citado en Huteau (1989) nos dice que “[...] es un acto cognitivo adaptativo, arraigado siempre en la vida intencional de la persona, en sus motivos e intenciones ante el ambiente” (p. 106).

Lo anterior nos muestra que, el proceso de percepción no es un proceso que se de todo el tiempo de la misma manera en todas las situaciones en las que el sujeto se desenvuelve, esto es, el sistema motivacional del sujeto se encuentra en un proceso de configuración dinámico por lo que los contenidos se encuentran en constante transformación, esto implica que la información que llega a través de las transmisiones sensoriales al analizador de la percepción, se codifica en la medida en la que en los procesos de las evaluaciones se elaboren nuevos conceptos de la realidad circundante del sujeto.

De esta manera, las operaciones mentales operaran con la esfera afectivo-motivacional adaptándose a la transformación de sus contenidos. Por otro lado, esto es un proceso

que el sujeto ejerce de manera consciente desde el momento en el que de manera intencionada pretende cumplir una meta o realizar una actividad de gran importancia.

Bruner (1951) y Postman (1951) nos dicen que existen tres etapas en la percepción. La primera etapa es preperceptiva. Bajo la influencia de esquemas intelectuales o motivacionales el sujeto espera percibir una clase de acontecimientos. Su atención es orientada por actitudes o hipótesis inconscientes. La segunda etapa está constituida por la recepción de la información. En el curso de la tercera etapa el sujeto juzga sobre la adecuación entre sus expectativas y – la información obtenida: comprueba sus hipótesis perceptivas. Si se confirman aparece un percepto en el campo de la conciencia, si no, se examinan otras hipótesis perceptivas a partir de la información recogida. (Huteau, 1989, p. 158)

Esto quiere decir que, durante el proceso de percepción, la información no entra directamente al consciente del sujeto para ser evaluada sino que ante una determinada situación, son los contenidos que conforman la esfera afectivo-motivacional los que se organizan a través de las funciones cognitivas para elaborar hipótesis que, en un primer momento, orientarán el comportamiento en función de los medios que estas operaciones con estos medios proporcionen en el desconocimiento inicial de la nueva información de dicha situación.

Posteriormente, en una siguiente etapa del proceso como lo mencionan Bruner y Postman, la información nueva llega al consciente del sujeto para finalmente ser evaluada en la última etapa del proceso para corroborar su sistema de contenidos o para elaborar nuevos perceptos (conceptos, significados, contenidos) que modificarán su sistema de orientación comportamental.

Durante este proceso, las funciones cognitivas se concatenan todo el tiempo con las funciones afectivas las cuales, posteriormente, se concatenarán con las funciones volitivas. Por todo esto, Neisser citado en Huteau (1989), nos dice que la cognición podría ser definida como “el conjunto de los procesos por medio de los cuales las entradas

sensoriales son transformadas, codificadas, elaboradas, almacenadas, recuperadas y utilizadas” (p. 140).

En este sentido, la cognición es tanto la metodología para la construcción del conocimiento como la serie de operaciones mentales que les dan movilidad y fluidez, asimismo la que regula mediante la puesta en juego de sus funciones cognitivas la esfera afectivo-motivacional. Más aún, es orientativa tanto en el comportamiento del sujeto como en la elaboración y manifestación volitiva del mismo. De esta manera, las funciones de la personalidad de la esfera cognitiva van desde la codificación de la información hasta la evaluación de la misma y su elaboración conceptual del entorno.

Es así, como tales funciones no solo permiten la elaboración de representaciones sobre la realidad del sujeto sino que también, en función de ello, proporcionan los medios que orientarán la acción del sujeto, así como su comportamiento, el cual, a través de esta funcionalidad concatenada entre las funciones afectivas, cognitivas y volitivas, se mantendrá en configuración inacabada de su personalidad, esto es, el sistema de conocimientos y significados que orienta de manera integral su comportamiento con las esferas antes mencionadas durante toda su vida se modificarán por medio de las evaluaciones que le generen un alto nivel de importancia al sistema de conocimientos y significados antes mencionado durante su desarrollo histórico-social.

Ahora bien, Carbone y Shoda (1999) citados en Ortiz y Martínez (2003), mencionan que las capacidades básicas que conforman al sistema cognitivo son:

1. Capacidad de simbolización
2. Capacidad vicaria
3. Capacidad de previsión
4. Capacidad de autorregulación
5. Capacidad de autorreflexión (p. 209).

Sobre las que Ortiz y Martínez (2003) destacan lo siguiente:

Estas capacidades se relacionan con la posibilidad de manejar información en forma abstracta, lo cual permite que la personalidad se autorregule. A través del dominio creciente del lenguaje, y de la consiguiente capacidad de simbolización, se tiene la posibilidad de tener el control sobre las propias experiencias, además de lo dicho, con el desarrollo de las funciones psicológicas superiores existe la posibilidad de prever el resultado de la propia actividad y, como se ha dicho, crear objetivos y expectativas de vida. (p. 209)

En este orden de ideas, podemos ver que, el desarrollo intelectual del sujeto se encuentra entrelazado con su desarrollo afectivo y su desarrollo histórico-cultural. Es decir, no son una serie de funciones que de manera independiente se desarrollen en la formación de la personalidad, sino que, al entrelazarse, muestran su funcionalidad integral y dinámica de la personalidad como función psicológica superior reguladora y orientadora del comportamiento.

Acorde con esto Piaget e Inhelder (1966) citados en Huteau (1989) nos dicen que:

De manera general [...] mientras que el esquematismo cognitivo pasa de un estado inicial centrado sobre la propia acción a la construcción de un universo objetivo y descentrado, la afectividad [...] procede de un estado de indiferenciación entre el yo y el entorno físico y humano para construir un conjunto de intercambios entre el yo diferenciado y las personas (sentimientos interindividuales, o las cosas (intereses variados según los niveles). (p. 204)

Lo cual significa que, las funciones cognitivas en la configuración del sistema de conocimientos del sujeto son las encargadas de la formación de las bases conceptuales que permitirán realizar representaciones del entorno tanto en el plano del mundo objetivo como en el de los sentidos personales respectivamente. De la misma manera, como ya se ha dicho, tales operaciones mentales se darán en la interacción entre el sistema de conocimientos que encuentra lugar en el sistema de necesidades y motivos, es decir, en la esfera afectiva y las funciones cognitivas.

Ahora bien, siguiendo la línea Piagetiana, este sistema de conocimientos sustentado en las conceptualizaciones y las representaciones del entorno le posibilitarán al sujeto constituir una identidad personal que le vincule con el entorno del que forma parte pero que, a su vez, le permita definirse propiamente por medio de la internalización individualizada de lo histórico-cultural.

Ya Huteau (1989) enfatiza con relación a las bases sobre las que se sostiene la elaboración del comportamiento desde la nueva perspectiva de la psicología cognitiva que, su proceso se da a partir de la configuración de:

Sistemas de circuitos simbólicos, más complejos. El sujeto era concebido como un dispositivo que reaccionaba; se convierte en un dispositivo que trata la información. El interés se desplaza del comportamiento, propiamente dicho, a las modalidades de su construcción, es decir, hacia los procesos internos y la cognición. (p.140)

De manera que, las funciones cognitivas no sólo tienen la función de maniobrar con los contenidos de la esfera afectiva como base del sistema de necesidades y motivos, sino que también, dotan al sujeto tanto de la capacidad como de los medios que con la participación fundamental del lenguaje elaboran un sistema simbólico que le permita la comprensión de su realidad circundante de la misma manera que, elaborar y conducir su comportamiento como agente activo de su propia actividad.

En otras palabras, el sujeto deja de ser un sujeto pasivo, mecánico y autómatas para ser un sujeto activo y consciente capaz de elaborar, organizar y conducir su comportamiento para el desarrollo de su actividad en cualquier situación. Del mismo modo, que este autor enfatiza que los estímulos externos no son los determinantes en el comportamiento del sujeto, es decir, dejamos de pensar en alguien que solo recibe estos estímulos para programarse en función de lo que dictaminen más que de lo que éste es capaz de hacer con la información de dichos estímulos en las operaciones mentales.

Esto es, desde la perspectiva de la actividad, la importancia tanto en la elaboración de su comportamiento como en la construcción de los sistemas simbólicos que constituyen lo

histórico-individual del sujeto, se encuentran en la interacción activa que el sujeto tiene con el entorno.

De esta manera, es él quien a través de este papel activo y la funcionalidad integral de sus funciones psíquicas y su sistema (creencias, valores, representaciones simbólicas) de contenidos es quien determina y orienta su comportamiento de manera consciente. A su vez, esto le permite reorientarlos, transformarlos y crear tanto nuevos sistemas de conocimientos como de comportamiento.

Al respecto, Goldstein (1935-1951) citado en Huteau (1986), nos dice que:

la buena forma no está “simplemente dada”, sino que “es producto de una *especie de actividad del organismo totalmente determinada*” (subrayado de Goldstein), “una buena forma [...] representa una forma totalmente determinada de compromiso entre el organismo y el mundo, a saber, la forma en la que el organismo se actualiza lo más conformemente con su esencia” (p. 142).

Lo que remarca la necesidad de no acentuar la formación de los comportamientos en el peso total de los estímulos externos o en los procesos internos como separados y si hilvanar los tejidos que nos permitan comprender tanto su formación como su elaboración y orientación en el papel activo que el sujeto tiene tanto con sus relaciones con el entorno como con el desarrollo de sus actividades.

En suma, en este apartado en el que revisamos las funciones cognitivas de la personalidad, podemos decir que en su manifestación como operaciones mentales que suceden en la psique del sujeto, le permiten puntualmente evaluar, elaborar y orientar de manera consciente sus comportamientos, sus actividades y, a partir de ellos, determinar el recorrido de su desarrollo histórico-individual. De tal manera que, como ya se había dicho anteriormente, estas funciones potencializan las funciones volitivas de la personalidad dotando al sujeto de los medios que le permitirán orientar y conducir su comportamiento y actividad de manera consciente.

El impacto positivo que las funciones cognitivas tienen en la esfera volitivo-consciente posibilitará que la personalidad se mantenga en un proceso de construcción constante y dinámico en el que los contenidos de su sistema afectivo-motivacional podrán ampliarse, reestructurarse, resignificarse y reconceptualizarse durante toda la vida del sujeto, en otras palabras, potencializará su desarrollo histórico-cultural.

De esta forma, la corriente teórica de la psicología marxista nos dice que, el sujeto de ninguna manera es un agente pasivo que sólo recibe información y responde de manera automática y mecánica a los estímulos del entorno en el que se desenvuelve como un ordenador programado de respuestas conductuales estandarizadas. De este modo, no podría decirse que su desarrollo histórico-cultural se encuentra determinado por su vida psíquica interna, por el contrario, desde la perspectiva de Leóntiev (1978), la actividad es constitutiva de la vida del sujeto como su vida misma, de tal manera que, al ser un individuo activo durante su existencia, debe ser pensado como un sujeto con la capacidad de influir y determinar el rumbo de su propia vida, así como de elaborar y orientar comportamientos creativos que le permitan satisfacer sus necesidades e interactuar con el medio.

En este orden de ideas, Ortiz y Martínez (2003) nos dicen que, el hombre tampoco puede ser reducido como una unidad social primordialmente ya que el hombre es también una individualidad, esto es, el sujeto es tan parte indisoluble de la esfera social como tan diferente en la misma esfera.

Al respecto, Rubinstein (s.f.) citado en Ortiz y Martínez (2003) nos dice que:

[...] el hombre es una individualidad gracias a que posee cualidades especiales, singulares e irrepetibles; el hombre es una personalidad gracias a que determina conscientemente su actitud hacia lo que le rodea. El hombre es una personalidad por cuanto tiene su propia faz. El hombre es una personalidad en el más alto grado cuando su neutralidad, indiferencia y pasividad son mínimas, y máximo su espíritu activo con respecto a todo lo socialmente importante. Por ello tiene tanta importancia la conciencia para el hombre con personalidad, no sólo como conocimiento sino

también como actitud. Sin conciencia, sin capacidad para ocupar conscientemente una determinada posición, no hay personalidad. (p. 223)

Lo anterior nos muestra que la conciencia es un componente importante de la personalidad, sobre todo, en la orientación del comportamiento y de la actividad del sujeto, del mismo modo, que la interiorización de la información y la configuración del sistema de conocimientos y motivaciones del sujeto se lleva a cabo a partir de su individualidad, es decir, de sus cualidades únicas. Sin embargo, la conciencia no es el elemento guía en la formación ni el único constitutivo de la personalidad.

En este sentido, es importante enfatizar que la personalidad es una función psicológica superior compleja y orientadora del comportamiento que se configura como un sistema complejo a partir del trabajo del funcionamiento integral de las funciones afectivas, cognitivas y volitivas de la personalidad.

En el siguiente apartado revisaremos las particularidades de las funciones volitivas, así como su funcionamiento integral con las funciones afectivas y las funciones cognitivas.

2.6 Elementos y funciones volitivas de la personalidad

En los apartados anteriores revisamos las funciones afectivas y las funciones cognitivas de la personalidad. En dichos apartados pudimos percatarnos de que ambas funciones en la personalidad no se ejecutan de manera aislada e independiente en la regulación del comportamiento del sujeto. En este sentido, vimos que las funciones afectivas y las funciones cognitivas trabajan de manera concatenada en el desarrollo y el funcionamiento de la personalidad como función psicológica superior reguladora del comportamiento.

Asimismo, enfatizamos que revisaríamos cada aspecto funcional por separado con la intención de indagar sobre sus peculiaridades, su procesualidad, así como su concatenación. En este tenor, se abordó que las funciones afectivas, son aquellas que se relacionan con las respuestas emocionales del sujeto en las que de acuerdo con Moltó

(1995) en su distinción sobre las emociones primarias y las emociones secundarias, debemos decir que, durante el desarrollo histórico-cultural del sujeto se van configurando las segundas, mismas que le dan un sentido y significado a sus vivencias, es decir, a su desarrollo histórico-individual y que las primeras, son más una serie de mecanismos equipados con un contenido biológico que permiten la satisfacción de sus necesidades primarias.

Del mismo modo, abordamos que las funciones cognitivas, son todas las operaciones mentales que le permiten al sujeto tanto programar, elaborar y dirigir su comportamiento como obtener los medios y recursos necesarios para que junto a su orientación comportamental ejecute sus actividades y se desarrolle en el proceso (Huteau, 1989). Sin embargo, resulta fundamental enfatizar nuevamente que ambos aspectos funcionales trabajan de manera concatenada en el desarrollo de la personalidad como el todo complejo, es decir, las funciones de ambas esferas no funcionan y no ejecutan sus funciones de manera independiente y separada una de la otra, por el contrario, estas funciones se entrelazan como parte de un todo complejo (personalidad) que orienta el comportamiento del sujeto (González y Mitjás, 1999).

Bajo la corriente histórico-cultural propuesta por la psicología soviética hemos estudiado a la personalidad como un sistema complejo que en todos los puntos constituye su funcionalidad a través de la concatenación de la esfera afectiva y la esfera cognitiva o como González y Mitjás (1999) nos dicen, las funciones cognitivo-afectivas, puesto que, como ya lo mencionábamos en los apartados precedentes, tanto las funciones afectivas como las cognitivas no podrían ser representadas como procesos psicológicos puramente afectivos o como procesos psicológicos puramente cognitivos.

A lo largo de este trabajo, hemos podido constatar que incluso en términos epistemológicos (Ortiz y Martínez, 2003), es prácticamente imposible introducirnos al estudio de estas funciones sin que una no se encuentre vinculada con la otra en cuanto a su funcionalidad concatenada se refiere en la personalidad.

Ahora bien, en este sentido, Leóntiev (1978) nos dice desde la teoría de la actividad que es importante agregar una esfera más que constituye a la personalidad como el todo complejo sin la que no nos sería posible comprender el funcionamiento sistémico integral complejo de la personalidad. Esta esfera es la que engloba los elementos y las funciones volitivas de la personalidad.

La esfera volitiva básicamente se refiere a las diversas posibilidades a través de las cuales el sujeto puede manifestar y orientar su comportamiento para el desarrollo de su actividad mediante el enlazamiento que se da entre los contenidos afectivos y los procesos cognitivos a través de la reflexión, la evaluación y la creatividad.

Por lo que, estas funciones a través de este proceso integral y complejo le permiten al sujeto elaborar y conducir una manifestación comportamental que le permitirá desenvolverse ante una determinada situación, así como construir un resultado nuevo que le permita satisfacer sus necesidades y obtener los medios para desenvolverse ante las dificultades y peculiaridades en términos de facilidad, exigencias y obstáculos presentadas en sus sistemas de actividad.

Como ya lo hemos revisado en los apartados anteriores, esta construcción de lo “nuevo” como lo menciona González (citado en Ortiz y Martínez, 2003), no debe pensarse como algo único y auténtico ante todo el mundo, ni tampoco como algo estable e incambiable, por el contrario, debemos entenderlo como algo a lo que por primera vez se enfrenta el sujeto y que ya ha sido planteado en alguna etapa del tiempo por alguien más.

En este sentido, esta construcción “nueva” debe ser entendida como un recurso, es decir, como un medio que le permitirá al sujeto transformar su sistema motivacional y, en consecuencia, orientar su comportamiento en una dirección que le posibilite el cumplimiento de sus aspiraciones y propósitos. Tal recurso y/o medio formará parte de la manifestación comportamental con la que el sujeto decida desarrollar una determinada actividad y desenvolverse ante las distintas situaciones en las que se encuentre.

Ahora bien, es importante mencionar que las funciones volitivas al estar entrelazadas con las funciones cognitivo-afectivas, se concatenan en un funcionamiento integral complejo para darle forma a los comportamientos del sujeto en donde su contenido se determinará por las evaluaciones y las reflexiones complejas que se darán entre sus sistema motivacional y la nueva información así como la importancia y prioridad que como parte del proceso evaluativo tenga para él una determinada actividad, meta o fin.

Al respecto de este punto, como ya hemos mencionado en los párrafos precedentes, la actividad mental del sujeto se da a partir de las relaciones sociales y de los vínculos de apego que, en la etapa inicial logra constituir con un adulto, asimismo que, este primer vínculo y estas relaciones sociales le dotarán de las herramientas histórico-culturales para elaborar su sistema afectivo, su sistema de motivaciones, sus significados, sentidos y representaciones conceptuales de su realidad circundante, tales sistemas alojados en la esfera afectiva, darán mediante la concatenación con las funciones cognitivas contenido a la manifestación volitiva del comportamiento del sujeto.

La alfabetización inicial en el campo familiar tiene un papel fundamental en la conformación de dichos sistemas ya que por un lado: algunas investigaciones que se han hecho sobre la alfabetización inicial desde la perspectiva socio-cultural han demostrado que los aprendizajes sobre la lengua escrita que los niños y niñas tienen, no son los mismos en todos si se encuentran en una determinada etapa del desarrollo en común sino que tales aprendizajes están delineados y a la vez limitados o no por las formas en que las familias y lo contextos comunitarios inmediatos sociales utilizan la escritura (Heath, 1983; Purcell-Gates, 1995; Cochran, 1995; Taylor & Dorsey-Gaines, 1998 parafraseados en Teberosky y Soler, 2003).

Lo que nos muestra principalmente que la conformación de estos sistemas se encuentra relacionada con la alfabetización y sus formas elaboradas en el sujeto, ya que después del vínculo que realiza mediante sus mecanismos biológicos primarios con el adulto, la alfabetización es su siguiente medio de interacción, comprensión y elaboración conceptual del entorno.

De este modo:

Los niños y niñas aprenden sobre la naturaleza, las características y las formas lingüísticas que se usan en los entornos culturales con los que se relacionan. Así, mientras participan en actividades e interacciones alfabetizadoras en sus casas y comunidades, aprenden que la escritura es un signo lingüístico; las formas en que la escritura representa significados; el “código” escrito y las convenciones para codificar y decodificar la escritura. (Teberosky y Soler, 2003, p. 34)

Esto es, tanto la naturaleza como la formas lingüísticas como construcciones de la realidad con las que se relacionan en un primer momento en el espacio familiar antes de adentrarse a un proceso educativo “formalizado” son sus primeros referentes y medios para poder elaborar una representación de la realidad y configurar su esfera afectiva que continuará desarrollándose y dará forma desde ese primer momento a los comportamientos del sujeto de manera concatenada con las funciones cognitivas y volitivas de la personalidad.

En este proceso, la conciencia tiene un papel importante para dar forma al comportamiento del sujeto en la esfera volitiva, y sobre la que González (1985) nos dice que:

El nivel consciente no es solo una expresión de los símbolos o signos mediante los cuales el sujeto aprende la realidad en que vive, sino también de las complejas operaciones que el hombre como sujeto histórico-social realiza por medio de los contenidos que forman su bagaje de experiencias imprimiéndole a su comportamiento un sello propio. La conciencia no constituye una reproducción exacta de lo externo, sino el conjunto de procesos y vías a través de los cuales aparece lo externo con un sentido propio para el sujeto, histórico y socialmente condicionado por el propio desarrollo del sujeto. (p.47)

La consciencia no es una función psíquica en la que se determinan las operaciones cognitivas a partir de un contenido genético, sino que ésta, es el conjunto de conocimientos (sistemas de reflejos que configuran el elemento afectivo y sus funciones, sistema de información personalizada, sistema jerárquico de motivos y motivaciones, emociones, etc.) y el medio a la vez que le permite al sujeto reconstruir, resignificar y reorientar durante su desarrollo histórico-cultural como sujeto activo de sus relaciones sociales tanto su comportamiento como su actividad.

En este orden de ideas, la conciencia tiene una función de mediatización (Vygotsky recuperado en González, 1985) sobre las funciones psíquicas del sujeto, lo que nos permite identificar que, es a través de esta labor de mediatización de los contenidos a través de operaciones cognitivas, lo que posibilita que los contenidos den forma, organicen y elaboren dicha actividad y dicho comportamiento del sujeto, es decir, lo volitivo de la personalidad.

En este orden de ideas, para (Freire, 1999), la alfabetización es una vía de formación de la conciencia, en tanto el sujeto no sólo se apropia de un conjunto de técnicas que le permiten formar dar movilidad al sistema gráfico alfabético del lenguaje sino que, estas en interrelación con los conocimientos que tiene del mundo, las representaciones que hace de la realidad y las representaciones del lenguaje que significan al mundo y que son nueva información para él que siempre se mantiene en constante cambio históricamente, le permiten tener mayor proximidad con su entorno y conducirse con mayor libertad.

En este sentido, la funcionalidad de la conciencia se da a partir de las evaluaciones, reflexiones y elaboraciones que directamente vinculadas con la esfera de la afectividad de la personalidad, determinan las múltiples manifestaciones complejas del comportamiento del mismo (González, 1985).

Es por esto que:

La obra de Vygotsky [...] se basaba en la idea de que todas las principales actividades mentales son el resultado del desarrollo social del niño y que durante el transcurso de dicho desarrollo surgen nuevos *sistemas funcionales* cuyo origen no debe buscarse en la profundidad de la mente, sino en las formas de relación que el niño ha tenido con el mundo de los adultos. (Luria, 1984, p. 12)

Esto significa que las bases del comportamiento no se encuentran en la génesis del sujeto, esto es, no cuentan con una programación biológica que proporcione los medios para efectuarlo ni para desenvolverse en el entorno de manera activa por lo que de ninguna manera podría decirse que los comportamientos se constituyen en la actividad interna del sujeto únicamente. Por el contrario, Vygotsky refiere que estas bases de las actividades mentales que orientan el comportamiento del sujeto se encuentran en las relaciones sociales que establece activamente con su entorno, dicho de otra manera, cada una de estas bases se configuran en el desarrollo histórico-cultural con todas sus peculiaridades.

De manera que, es a través de estas formas de relación, que el sujeto encuentra la posibilidad de configurar su sistema de conocimientos, del mismo modo que sus funciones psíquicas adquieren una funcionalidad que posibilita como un “resultado” la actitud y la importancia que en lo volitivo le dará al desarrollo de una determinada actividad.

Así:

La vida material del hombre esta “mediatizada” por los instrumentos y de la misma manera, también su actividad psicológica esta “mediatizada” por eslabones producto de la vida social, de los cuales, el más importante es el lenguaje. Para dicho autor, la existencia de esta mediatización crea un abismo entre el desarrollo de la actividad psicológica de los animales superiores, puramente biológico y el del ser humano, en el cual, las leyes de la evolución biológica ceden lugar a las leyes de la evolución histórico social. (Itzigsohn en Vygotsky, 1995, p. 7)

Esto nos permite ver que Vygotsky de ninguna manera les restó importancia a las funciones orgánicas del cerebro como parte constitutiva del desarrollo del hombre, por el contrario, planteaba que éstas no era exclusivamente el centro del mismo, sino que el desarrollo de su actividad está mediatizado por el lenguaje y todos los instrumentos histórico-culturales que adquiere e internaliza por medio del mismo.

Sin el lenguaje, el sujeto no sería capaz de elaborar y conducir su comportamiento, del mismo modo en que le sería imposible darle una variedad de formas y prioridades que le permitan lograr ciertas metas. De aquí que la cultura como representación y modo de vida juega un papel fundamental, puesto que, es la que constituye en la conciencia colectiva (Leóntiev citado en Bozhovich, 1976) los contenidos que representan al mundo objetivo desde su propia cosmovisión.

En este sentido, lo que debemos enfatizar es que esto forma parte de todo entorno cultural en el que se desenvuelve el sujeto. De modo que, es a través de sus relaciones sociales y educativas que ejerce activamente con el mismo que configura los contenidos en la base de sus conocimientos, de sus motivaciones, sus significados y representaciones conceptuales sobre el mundo. Sobre las que, en la operacionalización cognitiva, elaborará y organizará constantemente los contenidos volitivos que orientarán sus comportamientos. Así, las actividades mentales del hombre no encuentran sus bases funcionales exclusivamente en su génesis, sino que debemos comprender el hecho de que:

Es [...] de fundamental importancia el que la actividad mental del niño está relacionada desde el principio al fin por sus *relaciones sociales con los adultos*. Toda la experiencia adquirida por la humanidad se transfiere de los adultos a los niños; si nos referimos al género humano en su totalidad vemos que el hecho de dominar *esta experiencia* (a través de la cual el niño no sólo adquiere nuevos conocimientos, sino, además, *nuevas modalidades de comportamiento*) se convierte en la forma principal de *desarrollo mental*, forma desconocida entre los animales. (Luria, 1984, p. 12)

Acorde con esto, lo volitivo de la personalidad no podría pensarse únicamente como el “resultado” de la concatenación de las funciones cognitivo-afectivas que orienta de una determinada manera un comportamiento ante una situación sino que, debemos pensarlo como una forma elaborada y conducida del comportamiento que surge a partir de una evaluación compleja que se da entre la nueva información y el sistema motivacional en las operaciones cognitivas del sujeto, en las que, este último, se encuentra en constante transformación y cambio y, que es esto justamente lo que desestandariza la idea de consumir un comportamiento que define al hombre de un modo y que no podrá cambiar.

Dicho de otra manera, la voluntad del hombre como función de la personalidad al constituirse en el plano consciente del sujeto, se encuentra en un proceso de reconfiguración que le permite conducir y reorientar su comportamiento durante el desarrollo de su personalidad.

Ahora bien, esto es posible sólo a través del lenguaje como vehículo que estructura las bases de las actividades mentales del sujeto que se constituyen a partir de la elaboración conceptual de la realidad, así como de sus representaciones. Mismas que toman formas en la transferencia de las experiencias (conocimientos, representaciones, conceptualizaciones, etc.) en las relaciones sociales activas que el sujeto establece en el entorno en el que se desenvuelve y en las formas educativas de las que es parte constitutiva. Tal proceso como bien lo menciona Luria recuperando a Vygotsky, es la base de estas experiencias que son las que formarán el sistema de conocimientos del sujeto al tiempo en que dicho sistema estará durante todo su desarrollo reconfigurándose.

Esto le permitirá construir nuevos sistemas de comportamientos. En este sentido, las funciones volitivas de la personalidad juegan un papel importante ya que se concatenan con las funciones cognitivo-afectivas en el punto en que los contenidos volitivos darán diversas formas que se pondrán de manifiesto en sus comportamientos para el desarrollo de una determinada actividad o ante una determinada situación.

De modo que:

Un aspecto esencial de los sistemas funcionales complejos que se forman en el transcurso de las relaciones sociales del niño (en los que desempeñan un papel fundamental lo mismo el lenguaje patente que el interior) es que permiten al hombre *ir mucho más lejos de los límites de su capacidad física* y organizar formas bien definidas de comportamiento activo y deliberado [...]. (Luria, 1984, p.14)

Es así que, el hombre como personalidad es capaz de interactuar con el entorno en el que se desenvuelve de manera activa a la vez que es consciente del mismo en la medida en la que las funciones cognitivo-afectivas dan movilidad a su sistema de conocimientos, proceso que como se ha enfatizado constantemente, no sería posible sin el lenguaje como vehículo de las operaciones mentales y como regulador en el desarrollo de la personalidad (Luria, 1984).

En este sentido, no sólo no son las funciones psicofisiológicas del sujeto las que determinan su comportamiento sino que además sin el lenguaje, no podría orientar su comportamiento que, en tal sentido, es una elaboración que se da en la interiorización de la cultura a través de sus relaciones sociales y educativas con el entorno, dicho de otra manera, una vez que se supera la etapa del desarrollo temprana, las necesidades del sujeto emanan de estas relaciones sociales y de los distintos papeles que juega en el entorno por lo que las funciones volitivas de la personalidad encontrarán sus contenidos tanto en esta interiorización como en la evaluación de estos contenidos interiorizados con la nueva información que modificará constantemente su sistema orientativo comportamental.

De donde resulta la importancia de las funciones volitivas de la personalidad, puesto que, sin ellas, el comportamiento y la convicción con las que se asuman y se desarrollen las actividades que le orienten a un determinado fin, no podrían regularse de la misma manera que, sin las funciones cognitivo-afectivas no habría forma de evaluar, elaborar y obtener los medios que necesite para continuar con su desarrollo histórico-social.

En definitiva, esto nos permite ver la concatenación funcional entre los aspectos afectivos, cognitivos y volitivos en toda su complejidad como un todo interrelacionado conjuntamente llamado personalidad. De esta forma: “El hombre puede no sólo percibir las cosas, sino que puede reflexionar, hacer deducciones de sus impresiones inmediatas; a veces es capaz de sacar conclusiones aun cuando no disponga de la correspondiente experiencia personal inmediata” (Luria, 2000, p. 1).

Lo que pone de manifiesto el papel fundamental que juega el lenguaje no sólo en el desarrollo de las funciones cognitivo-afectivas y en la configuración de sus contenidos, sino también en la configuración de los contenidos volitivos que en su conjunto no sólo permiten la socialización del hombre con su entorno y con sus coetáneos, sino que también, tales contenidos son los vehículos que elaboran, regulan y orientan las formas que ejecuta como manifestaciones de su comportamiento.

Entonces, el lenguaje en este sentido es también el medio de la representación abstracta del entorno y en la medida en la que el sujeto va teniendo dominio sobre este, potencializará el desarrollo de sus actividades mentales. De manera que, el desarrollo mismo de la personalidad encuentra un vínculo en las maneras en las que se domina el lenguaje, es decir, las facultades en la actividad mental del sujeto y su grado de formación dependerán de las formas en las que domina el lenguaje.

Esto nos dice que la formación de los contenidos afectivo-cognitivos que dan movilidad a los significados y representaciones de la realidad circundante del sujeto y, que posteriormente lo harán con la formación de los contenidos volitivos, también dependerán del dominio del lenguaje del sujeto.

Del mismo modo, es importante decir que, el momento de tal dominio depende de su intelecto (Vygotsky, op. cit. en Ortiz y Martínez, 2003). Es así que: “De esta forma, a diferencia de los animales, el hombre domina nuevas formas de reflejo de la realidad por medio, no de la experiencia sensible inmediata, sino de la experiencia abstracta racional” (Luria, 2000, p.3).

Sobre la que también el lenguaje juega un papel importante ya que es la posibilidad misma de interacción, conceptualización, representación, de la realidad y elaboración y orientación del comportamiento, así como base de la configuración de los medios para el desarrollo de la actividad y en consciencia de los contenidos de las funciones volitivas que dan formas a los comportamientos del sujeto.

Razón por la cual:

El hombre utiliza su información personalizada de acuerdo con los indicadores funcionales del nivel de regulación en que se expresa. Los indicadores funcionales del nivel consciente-volitivo facilitan la operacionalización del sistema de información de múltiples formas, respondiendo a objetivos diversos. La información adquiere en este nivel una potencialidad reguladora altamente generalizada. (González y Mitjás, 1999, p. 36)

En tal sentido, estos mismos autores destacan dos tipos de niveles de indicadores funcionales de regulación del comportamiento, estos son el nivel consciente-volitivo y el nivel de las normas estereotipos y valores. Sobre el primero nos dice que: “Los indicadores funcionales del nivel consciente volitivo facilitan la operacionalización del sistema de información de múltiples formas, respondiendo a objetivos diversos. La información adquiere en este nivel una potencialidad reguladora altamente generalizadora (ibid.,1999, p. 36)” y sobre los segundos que:

En el nivel de normas, estereotipos y valores la información expresa poca movilidad, y la personalidad tiene un bajo nivel de operacionalización. De forma general, en este nivel la información relevante aparece fragmentada, asociada a elevadas cargas emocionales en distintos tipos de unidades psicológicas primarias de la personalidad. (ibid.,1999, p. 36)

Lo cual nos muestra en concordancia con lo anterior que dependiendo del nivel de regulación en el que se encuentre, utilizará su información para orientar su comportamiento y realizar su actividad. Como vemos, en el nivel de normas,

estereotipos y valores, el sujeto organiza su comportamiento más por impulsos primarios emocionales que por una evaluación de la información que le posibilite obtener los medios que necesita para el desarrollo de una actividad.

De manera que, el sujeto puede seguir pautas conductuales interiorizadas y replicarlas ya que su sistema de conocimientos en mayor parte se encuentra estructurado por la instrucción de aquello que debe repetir sin hacer grandes modificaciones a tales conductas aprendidas debido a que su actividad es orientada por tales instrucciones y pautas.

En este sentido, debemos decir que, el sujeto todo el tiempo es capaz de actualizar su sistema de conocimientos, puesto que, su desarrollo es histórico-cultural en todo momento, sin embargo, en los primeros años de su vida, el apropiarse de tales recursos depende de sus vínculos de apego con el adulto, y de las funciones educativas de las instituciones en las que se desenvuelve (familia, escuela, etc.) lo que, de darse a través de un sistema puramente instruccional, podría moldear su comportamiento con ciertas pautas establecidas sin un acto de reflexividad que involucre la puesta en juego de otros sistemas de información.

Por otro lado, en el nivel consciente-volitivo, el sujeto tiene la posibilidad de dar mayor movilidad y organización a su sistema de conocimientos en evaluación con la nueva información que llega del entorno, lo cual le permite no sólo ejecutar el desarrollo de su actividad, sino también que las funciones volitivas le proporcionen una variedad de recursos que potencializarán tanto su desarrollo histórico como el de su actividad, lo que le permite lograr una mayor posibilidad de aproximarse al cumplimiento de sus metas y fines.

De modo que, en ambos niveles el lenguaje y la cultura juega un papel muy importante puesto que:

Se ha visto que el sistema lingüístico de fondo (en otras palabras, la gramática) de cada lengua no es simplemente un instrumento reproductor para expresión de las ideas, sino el moldeador de estas ideas, el programa y guía de la actividad mental del individuo, al analizar las impresiones y efectuar la síntesis de su estructura mental... Disecamos la naturaleza siguiendo lineamientos fijados por nuestras lenguas nativas, No es aquí donde hallamos las categorías y los tipos que aislamos del mundo de los fenómenos, pues estos se presentan directamente a todo individuo; por el contrario, el mundo se exhibe como un fluir caleidoscópico de impresiones que nuestras mentes tienen que organizar, lo que forma en buena parte el sistema lingüístico de nuestras mentes. Dividimos a la naturaleza, la disponemos en conceptos, a los que adscribimos significados en la forma en que lo hacemos, sin duda debido a que somos parte integrante de un acuerdo para organizar las cosas así; acuerdo que se establece a través de nuestra comunidad de idioma, el cual está cifrado según los patrones de nuestra lengua. Se trata, desde luego, de un acuerdo implícito y no expresado, PERO LOS TÉRMINOS DEL MISMO SON ABSOLUTAMENTE OBLIGATORIOS, tanto que sólo podemos hablar suscribiéndonos a la organización y a la clasificación que decreta el acuerdo... Nos vemos así introducidos a un nuevo principio de relatividad según el cual no todos los observadores perciben la misma imagen del universo por las mismas pruebas físicas, a menos que sus antecedentes lingüísticos sean similares o sean calibrados en cierta forma. (Cole y Scribner, 1977, p. 38)

Ahora bien, hasta este punto hemos visto que las funciones volitivas de la personalidad en el funcionamiento sistémico integral de la misma con las funciones afectivas y las funciones cognitivas, son aquellas que, a través de la formación de sus contenidos volitivos, es decir, de los motivos jerarquizados en el sistema motivacional, le darán forma para el desarrollo de su actividad.

Tal expresión comportamental dependerá de la personalidad del sujeto que lo asuma (González, 1985) es decir, los contenidos volitivos de la personalidad se constituirán

siempre de forma concatenada con las funciones cognitivo-afectivas, esto es, como una posibilidad construida entre el sistema motivacional (y sus conocimientos) y las operaciones cognitivas que serán punto de origen toda vez que son estimuladas por nueva información y se reconfiguran desde tal punto, proceso que se sigue durante toda la vida del sujeto.

Por otro lado, retomando el papel de las funciones volitivas en la expresión y/o manifestación de la posibilidad comportamental del sujeto, debemos mencionar un punto que González (1985) considera importante y es el de las capacidades del sujeto. En este sentido nos dice que ha existido un problema en la investigación de las mismas ya que algunas concepciones teóricas se orientan hacia el tema de lo biológico y otras hacia el tema de lo social como puntos determinantes en el desarrollo de las capacidades de estas, sin embargo, explícitamente enfatiza que:

Las posiciones más actuales de los psicólogos marxistas dedicados al estudio de esta área, coinciden con bastante frecuencia cuando consideran la necesidad de tener en cuenta ambos aspectos en una indudable relación dialéctica, pues sí bien todo individuo está apto para desarrollar una capacidad concreta bajo la educación y la adecuada influencia social que la forman, sin embargo los niveles de desarrollo que esta capacidad alcanza no dependerán solo de los factores psicológicos que propician el desarrollo, entre ellos [...] la motivación, sino también, de diferentes aptitudes y premisas que tienen lugar en su base aspectos funcionales de carácter fisiológico. (González, 1985, p.117)

En estas líneas encontramos la importancia de comprender el comportamiento del sujeto, no solamente en su aspecto histórico-social sino también en lo que es capaz de hacer o no con relación a las capacidades que tenga en un determinado momento para el desarrollo de su actividad. Esto es, la composición biológica de sus capacidades y sus aptitudes.

De manera que, el contenido volitivo de las funciones volitivas, si bien es cierto se constituye en el desarrollo histórico-cultural del sujeto y en sus relaciones sociales de

forma concatenada con las funciones cognitivo-afectivas, es importante considerar que la actividad desde la perspectiva de Ananiev, citado en González (1985) no se encuentra determinada únicamente por la relación entre el motivo y el objeto, sino que, su perspectiva se amplía a las particularidades sociales de la misma y las posibilidades del sujeto por lo que Krutevski quien citado en González (1985) nos dice al respecto: “La concepción dialéctico-materialista de las capacidades no niega las diferencias individuales en las capacidades de los hombres, incluso Carlos Marx decididamente objetó la concepción de que en el comunismo las capacidades entre los hombres se nivelarían” (p. 117).

De este modo, las funciones volitivas del sujeto como una manifestación integral, cumplen con la importantísima tarea en la personalidad de dar forma y expresión como una posibilidad al comportamiento para el desarrollo de la actividad en un ejercicio dialéctico-materialista.

En este sentido, ya mucho nos dice la inserción de la categoría creatividad como vehículo aunado a la esfera cognitivo-afectiva que da forma a los contenidos volitivos del comportamiento. Es por esto que González y Mitjans (1999) nos dicen que la creatividad es: “En síntesis, creatividad es el proceso de *descubrimiento* o de *producción* de “*algo nuevo*” que cumple *exigencias de una determinada situación social*, en el cual se expresa el vínculo de los aspectos cognitivos y afectivos de la personalidad” (p.39).

Lo que nos muestra el papel que tiene en la movilidad de la información personalizada del sujeto que orienta su sistema comportamental. En este tenor, la creatividad, no sólo es vehículo de la elaboración y organización de un comportamiento en la esfera cognitivo-afectiva, sino también la posibilidad de crear una forma de comportamiento “nuevo” que se configurará en la movilidad de la información personalizada y/o sistema de conocimientos del sujeto mediante la evaluación que ejecuta activamente en la conciencia entre dicho sistema y la nueva información.

En tal sentido, la creatividad es parte indisoluble del proceso de la personalidad puesto que, como lo mencionan estos autores, en ella podemos ver que la unidad entre lo afectivo y cognitivo se encuentra expresada en su proceso mismo de producción o descubrimiento y, que indudablemente, constituye una de las esferas sistémicas integrales de la personalidad.

Del mismo modo porque la actividad creadora como la denominan, no podría ser explicada únicamente en términos afectivos o cognitivos aislados, por el contrario, la actividad creadora es una expresión de los aspectos afectivos y cognitivos como unidad integral compleja, es decir, el sujeto al realizar una serie de elaboraciones y sistematizaciones en su sistema de conocimientos y/o información personalizada para ejecutar la actividad creadora, pone de manifiesto las potencialidades de la unidad cognitivo-afectiva de su personalidad.

Es por esto que:

[...] La conducta creativa la produce un sujeto que opera con sus capacidades, al estar integradas estas en un nivel de regulación más complejo: la personalidad. No es la capacidad de forma directa la que determina la actividad creadora, es el sujeto en su carácter activo quien opera con sus capacidades en una dirección y con un nivel de implicación determinados, produciendo el resultado creativo. (González y Mitjás, 1999, p. 58)

Este párrafo nos indica el papel activo del sujeto en la movilización de sus capacidades y de su sistema de conocimientos en el desarrollo de sus contenidos volitivos, es decir, ninguna de las capacidades por separado determinan tanto la actividad creadora del sujeto como las elaboraciones, organizaciones y orientaciones de su comportamiento, al contrario, esto no podría ser posible sin el papel que este juega a través de su autoconciencia para la movilización, producción y creación de sus comportamientos en los que las funciones volitivas manifiestan la posición y la actitud con las que se manifestará dicho comportamiento conjuntamente con las funciones cognitivo-afectivas de la personalidad.

De este modo, en palabras de Ortiz y Martínez (2003):

Las funciones volitivas refieren a la posibilidad de actuar de una manera en que se busca satisfacer las necesidades personales creadas a través de la experiencia histórico-cultural, ya que si bien los elementos cognoscitivos y los afectivos son indispensables para la funcionalidad de la personalidad, estos se convierten en motivo y cualidad para la acción misma; esto es, al desarrollarse la personalidad en la actividad, la información que se va adquiriendo, dependiendo de los sistemas de actividad en que se desenvuelva el sujeto, aunada al grado de afectividad que se le imprima a tal información van conformando y jerarquizando los motivos (Zeigamik, op. cit.), basados en las necesidades de origen social y personalizadas gradualmente, lo cual involucra una reestructuración y contextualización constante de la personalidad y de sus contenidos y funciones. (pp. 225-226)

Por lo que podemos observar que las funciones volitivas de la personalidad fundamentalmente posibilitan al sujeto elaborar una forma a su comportamiento que propicie en su concatenación con las esferas cognitivas y afectivas los medios para su elaboración y orientación comportamental de la misma manera que para el desarrollo de su actividad que como hemos observado hasta este punto, se conduce tanto a la satisfacción de sus necesidades primarias y secundarias como hacía el cumplimiento de sus pretensiones. Mismas que serán configuradas en el grado de significación afectiva que, en parte importante subyace de la determinación que la jerarquización motivacional.

Al mismo tiempo que con tal importancia lo hacen los significados y el sistema de conocimientos que estructuran la representación de la realidad circundante del sujeto. En este sentido, de acuerdo con el planteamiento de los aspectos funcionales y aspectos estructurales que González y Mitjás (1999) nos dicen, constituyen a la personalidad y por los primeros:

entendemos por funcional la forma, el cómo un contenido psicológico se manifiesta en las funciones reguladoras y autorreguladoras de la personalidad, lo que caracteriza a un contenido psicológico cuando el mismo se manifiesta a través de las operaciones reguladoras de la personalidad. (p. 25).

Así como por los segundos que: “Por aspectos estructurales se entiende la forma estable que asumen los contenidos psicológicos para expresarse en las funciones reguladoras de la personalidad” (p.27).

Entonces tenemos que poner énfasis en que la personalidad se encuentra constituida como ya lo hemos dicho anteriormente por tales aspectos que interactúan de manera integrada en un sistema complejo como un todo concatenado, es decir, que ninguno de estos aspectos tiene funciones aisladas en la función reguladora del comportamiento, y que la funcionalidad de la personalidad como función psicológica superior reguladora del mismo justamente se encuentra en esta interrelación.

Por lo que con relación a los aspectos estructurales, debemos decir que la esfera afectiva, la esfera cognitiva y la esfera volitiva, no son partes independientes de la personalidad, sino una especie de sistema integral complejo que en interconexión funcional posibilitan la orientación del comportamiento de manera conjuntada con los aspectos funcionales, sobre los que debemos decir que los indicadores funcionales que los constituyen son: “todas aquellas particularidades que distinguen cualitativamente el ejercicio de la función reguladora de la personalidad” (González y Mitjás, 1999, p. 26).

Los cuales son:

- Rigidez-flexibilidad
- Estructura temporal de un contenido psicológico
- Mediatización de las operaciones cognitivas
- Capacidad de estructurar el campo de acción
- Estructuración consciente activa de la función reguladora de la personalidad o esfuerzo volitivo estable a la concientización y elaboración de los elementos esenciales que movilizan a la personalidad. (González y Mitjás, 1999, p. 26)

(Véase La personalidad su educación y desarrollo en González y Mitjás, 1999)

Ahora bien, la expresión de funcionalidad de estos indicadores en la personalidad se da a través de una serie de interrelaciones que dan forma a las expresiones comportamentales. El nombre que reciben dichas interrelaciones de los indicadores funcionales es el de *niveles de regulación de la personalidad*. Estos niveles ya los mencionamos anteriormente y son el nivel consciente-volitivo y el nivel de normas estereotipos y valores (González y Mitjás, 1999).

En suma, en estos niveles de regulación las funciones volitivas posibilitan la expresión de los indicadores antes mencionados con un alto grado de flexibilidad y en términos de valores positivos, asimismo en el sujeto se da un alto grado de funcionalidad en sus operaciones cognitivas sobre las funciones afectivas de la personalidad, es decir, sobre su sistema de conocimientos y/o información personalizada y sobre su sistema de jerarquización motivacional.

De esta manera, nos percatamos de que las funciones volitivas de la personalidad no encuentran sus contenidos únicamente en los motivos, sino que la conformación de los mismos, se da a partir de la movilidad de contenidos de las funciones afectivas y cognitivas que por medio de su funcionalidad concatenada configuran la forma volitiva del comportamiento en el desarrollo de la actividad del sujeto.

En resumen, la concatenación de los contenidos de estas funciones y las circunstancias histórico-culturales del entorno así como las formas particulares de relación de cada sujeto tanto con sus coetáneos como con su entorno le permiten desarrollar su actividad así como elaborar y conducir su comportamiento, en donde, dependiendo de los niveles de regulación en los que se encuentre el sujeto, este dará mayor o menor movilidad consciente a su sistema de conocimientos para la orientación de los mismos (González y Mitjás, 1999) y el desarrollo mismo de su actividad que no se determina únicamente por la relación entre el motivo y el objeto sino propiamente por las circunstancias sociales específicas de esta y el sistema motivacional del sujeto (Ananiev y Rubinstein citados en González, 1985).

A la vez que, la concatenación entre las funciones afectivas, volitivas y cognitivas de la personalidad, no sólo le permitirá al sujeto elaborar y orientar tanto su comportamiento como su actividad en la autoconciencia y en el espacio de desenvolvimiento en la situación de desarrollo social (Bozhovich, 1976) sino que además, a través de la interiorización personalizada (González y Mitjás, 1999), podrá ir construyendo una identidad que se configura, a partir de la personalización que le da a la jerarquización de sus motivos y necesidades (Ortiz y Martínez, 2003) y que a su vez, es justamente esta jerarquización la que le posibilita actuar como un sujeto conscientemente activo en la utilización de su sistema de información individualizada y sus operaciones cognitivas que le dan movilidad para el desarrollo de su actividad y en el cumplimiento de sus metas y en la satisfacción de sus necesidades.

Mismas que, de acuerdo con Wallon citado en Ortiz y Martínez (2003) se manifiestan con un significado mucho mayor así como con un sentido personalizado que pone a la luz las particularidades individuales del sujeto, lo que consecuentemente lo lleva a ser más sensible y consciente de su existencia así como reflexionar sobre sus actitudes, valores y juicios con el propósito de identificar su nivel personalizado y la importancia que tienen para él y en el entorno, y de esta manera ir configurando sus relaciones sociales con sus coetáneos.

En los siguientes apartados revisaremos las categorías de identidad y ciudadanía con el propósito de construir una mirada que nos permita identificar la relación que la personalidad como función psicológica superior reguladora del comportamiento, la identidad como parte constitutiva del desarrollo histórico-cultural del sujeto y la ciudadanía no sólo como concepto patriótico sino como modelo educativo de regulación social, se complementan en un punto en el que la identidad ciudadana se configura y en el que consideramos podría ser el punto de partida para reflexionar sobre aquello que nos hace falta para configurar una identidad ciudadanía de la horizontalidad y la interculturalidad en todas sus manifestaciones.

2.7 ¿Qué es la identidad?

Con respecto al tema de la identidad, es importante destacar que, en la literatura psicológica, antropológica y sociológica, no se ha encontrado un concepto “universal” que englobe sus particularidades y similitudes esenciales.

El término identidad suele utilizarse por diferentes campos disciplinarios con sentidos distintos, sin embargo, existe una coincidencia en las teorías propuestas por estos en que está se constituye a partir de la relación que se establece con lo histórico-cultural y lo simbólico del entorno. En general, la identidad ha tenido dos manifestaciones en el campo de las ciencias sociales, ya sea como objeto central siendo parte de su estructuración epistemológica o como uno de sus objetos de estudio (Castellanos, Grueso y Rodríguez, 2010).

Por ello, con la finalidad de proponer un punto de partida para indagar sobre los alcances teóricos que tiene, iniciaré con la recuperación de su definición etimológica. En este sentido, el termino identidad proviene del latín *identitas* y este de *idem* (lo mismo, ver: ídem), que encontramos en frases del latín clásico como *Idem et Idem* (una y otra vez), *Semper idem* (siempre lo mismo- Ciceron), *Ego idem sum* (Yo soy el mismo) y *Non omnibus idem mos est* (no todos tienen las mismas costumbres). El pronombre *idem* es un compuesto del pronombre *is, ea, id* (él, este, aquel...) y una partícula enclítica *-dem* de carácter enfático o de identidad [...] (Etimologías de Chile, 2019).

Por otro lado, Mélich en Skliar y Larrosa (2009), nos dice desde una perspectiva antropológica que:

Los seres humanos somos corpóreos y, por lo tanto, efímeros. <<Tenemos>> un cuerpo y <<somos>> cuerpo, somos *corporeidad*: tiempo y espacio, historia y contingencia naturaleza y cultura. [...] Hemos nacido casualmente en un *tejido* de historias, en una cultura. Justamente porque somos seres tanto naturales como culturales, hombres y mujeres estamos sometidos a la persistencia y al cambio, a la adaptación y a la transgresión. (p. 79)

Asimismo:

Estas se definen negativamente, por contraste con “otros”; pero en algún grado son optativas, en tanto son múltiples y en verdad nadie tiene una única identidad. La gente combina y acomoda estas pertenencias (y también las jerarquiza, agreguemos), por lo que dichas identidades no son estáticas o fijas. Todo lo cual no es ajeno al hecho de que el fenómeno identitario “depende del contexto” y, por lo tanto, es tan dinámico y cambiante como la trama social en la que cobra vida y significado. (Hobsbawn, 2000: 116-118, citados en Díaz Polanco, 2005, pp. 52-53)

Lo anterior nos dice que, es posible identificar desde distintas perspectivas teóricas la identidad, así como su definición etimológica y, que se construye en función de la existencia de lo que le es “diferente”, es decir, de aquellos elementos culturales que no forman parte de sí pero que se encuentran situados en la comunidad, de la misma forma, que tiene una característica de dualidad.

Esto es, podemos hablar de identidad en dos grandes dimensiones, una dimensión que podría denominarse identidad individual y otra dimensión que podría denominarse identidad social o colectiva. Cada una de estas dimensiones se construye a través de la interrelación que se da entre el sujeto y el entorno en el que se desenvuelve, no obstante, cada dimensión tiene ciertas peculiaridades que las distinguen una de la otra.

En términos generales, estas peculiaridades toman forma en la interiorización personalizada de los repertorios culturales y en el vínculo colectivo que se construye con dichos repertorios culturales y que configuran al grupo social en el que el sujeto en un primer momento de su vida comienza a crecer, a criarse y a vincularse con el mundo en el espacio de los significados histórico-culturales que colectivamente representan a dicho grupo y que no pueden ser transformados en esa misma lógica por los sentidos personales que se les atribuyan.

De esta manera, toda vez que los individuos de un grupo cultural tienen una interiorización y elaboración personalizada de los repertorios histórico-culturales de dicho grupo nos referimos a la configuración de la dimensión de identidad individual y de una identidad colectiva a partir de la generación de un vínculo con dichos repertorios culturales en el que se asumen como propios del grupo social como parte constitutiva del mismo generando así un sentimiento de pertenencia con todo ello.

Por consiguiente, la primera nos remite a las particularidades que nos muestran como únicos, es decir, que alguien por dichas particularidades configura una serie de características que le hacen ser una parte única de su grupo cultural sin dejar de pertenecer a dicho grupo de manera colectiva y distinto a los demás grupos culturales tanto por dichas peculiaridades como por los marcajes identitarios colectivos del grupo con los que ha generado un sentimiento de pertenencia. La segunda nos remite a las características y particularidades con las que, en conjunto con otras personas, construimos un sentimiento de pertenencia y nos percibimos como los mismos dentro de un determinado grupo social.

A su vez, de acuerdo con Castellanos et. al. (2010), teóricamente se debe comprender que la constitución de las identidades parte de una serie de *prácticas de diferenciación y marcación de un “nosotros” con respecto a unos “otros”*. “Para decirlo en otras palabras, identidad y alteridad, mismidad y otredad son dos caras de la misma moneda” (Castellanos et. al., 2010, p. 62). En este sentido, la identidad es comprendida en función de lo que deja fuera de sí, al seleccionar ciertos rasgos identitarios que la constituyan, aquello que no le pertenece y de lo que se constituyen otras identidades en la otredad y la alteridad.

Del mismo modo, este autor señala que la identidad durante su proceso de constitución se basa en actos de diferenciación que se conducen bajo el orden de interioridad-pertenencia y exterioridad-exclusión. Por lo que debemos pensar que, la diferencia y la diferencia de esa diferencia no son dos espacios que se constituyen al margen separados de sí, sino que lo hacen en términos constitutivos en los que una no podría ser sin la otra.

Ahora bien, hasta este punto, hemos visto que la identidad generalmente se visualiza de dos maneras: como identidad individual y como identidad social. Con respecto a la identidad social Tajfel (1984) la ha definido: *como parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia.*

Por otra parte:

Tradicionalmente, se considera la identidad social como unidad de los sujetos consigo mismos. En realidad, la identidad social es siempre relacional e intersubjetiva. Se constituye en procesos de comunicación e integración en lo que no están ausentes tensiones, conflictos y modalidades de dominación. Asimismo, la identidad se construye siempre como diferencia con otras identidades. Esta diferenciación puede ser entendida como una posición absoluta y un conflicto existencial, es decir, como separación entre amigos y enemigos (Carl Schmitt), o bien como oposición en la que está implicado el reconocimiento del otro. (Vergara Estévez y Vergara Del Solar, 2002, p. 80)

Es posible ver que la identidad social, primeramente, es parte importante de la construcción del concepto de un individuo que se genera en función de la apropiación del conocimiento de su comunidad, así como de sus prácticas culturales, de su historia y del valor significativo que ésta tiene entre las comunidades en el plano de una unidad con un conjunto de individuos que forman parte de esta comunidad a través de una serie de relaciones que les permiten crear un sentido de pertenencia con esta, que, al mismo tiempo, les permite diferenciarse de otras comunidades.

Principalmente, estas relaciones comunicativas y de intercambio de la palabra como vehículo del lenguaje y como medio de construcción y de resignificación de la realidad circundante, subyacen de las interpretaciones individuales que hacen los sujetos de aquello que constituye a los repertorios culturales e históricos del entorno en el que se desenvuelven.

Por ello, es importante destacar que hay aspectos generales que independientemente de ser interpretados de manera individual y en los que se puede o no estar de acuerdo con ellos, son constitutivos de esta comunidad de pertenencia en la que comenzaron a desenvolverse y a comunicarse con el mundo en un primer momento de su existencia.

Ahora bien, las tensiones, los distintos puntos de vista y las modalidades de dominación (hegemonismos políticos, religiosos, etc.) tienen en estos procesos comunicativos y de intercambio de subjetividades un papel importante, ya que sus resultantes impactan directamente en la manera en que se configura la identidad social, es decir, a partir de este intercambio de subjetividades y en la medida en la que los individuos interpretan y cuestionan aquello que constituye a su comunidad, hay quienes se asumen como “más” pertenecientes y ligados a su comunidad que otros.

De este modo, pareciera que es posible decir que se construyen una serie de “sub identidades sociales” dentro de una comunidad (como aquellas que emanan de los géneros musicales, las preferencias sexuales, religiosas etc.) y/o en una comunidad nacional, sin embargo, dicho proceso no es de esa manera.

La configuración de la identidad como ya lo hemos mencionado, en su dimensión social es la elaboración de un vínculo que mediante la generación de un sentimiento de pertenencia nos hace sentir parte de la comunidad de origen empero hay dos aspectos importantes que debemos mencionar, por un lado, el hecho de que el sentimiento de pertenencia que sostiene el vínculo que se construye con la comunidad de origen pueda ser mayor o menor en los sujetos no determina si es una identidad social de “mayor” valor o una identidad social de “menor valor” la que se ha configurado, ya que, la configuración de la identidad y sus dimensiones en términos teóricos y epistemológicos no se encuentran ligadas a una valoración moralista (Giménez, 2007), lo que nos lleva a lo otro, si hemos podido observar que hay una serie de prácticas de marginación de culturas originarias pensadas como minorías y en consecuencia como “parte secular” de lo que la cultura hegemónica ha denominado identidad nacional es justamente por una serie de intereses políticos y económicos que obedecen a pequeños grupos de poder y que

polarizan y controlan la historia, la riqueza cultural y los orígenes de esas culturas que catalogan minoritarias.

Lo que nos permite ver lo siguiente, desde las prácticas de fragmentación implementadas por la cultura hegemónica han intentado modificar la noción de identidad social desde una lógica de meritocracia y mercantilización (Bolívar, 2007) y en consecuencia ha pasado a ser fragmentaria y exclusiva bajo esta mirada, así, pareciera que un sujeto puede tener “distintas subidentidades sociales” por lo que se asume como hegemónico y, su vez pensadas por ellos como subalternas que son minimizadas en un territorio geopolítico sin una verdadera aportación teórica y epistemológica al tema de la identidad ni como corriente teórica ni como objeto de estudio.

Por lo que, la configuración de la identidad y sus dimensiones en términos teóricos, epistemológicos y como objeto de estudio en las distintas disciplinas que la estudian en el campo de las ciencias sociales, no se encuentra determinada ni por valoraciones moralistas de carácter hegemónico o de cualquier tipo, ni por la fortaleza con la que el sujeto elabora el vínculo con la comunidad de pertenencia porque de acuerdo con Maalouf (2004) la construcción de la identidad es un proceso complejo que integra todos los elementos culturales que forman parte de las personas con las que se comparten las experiencias que los seres humanos hemos construido sobre la cultura, la historia y las distintas formas de expresión social de todo ello y que están incrustadas en las relaciones comunicativas que nos permiten en el intercambio dialéctico-materialista, su configuración, es decir, la identidad y sus dimensiones no dejaran de serlo ni están sujetas por una valoración moral a una condición de “mayor identidad o menor identidad”.

Aunque el sentimiento de pertenencia sea más fuerte que el de otros y aunque la cultura hegemónica trate de controlar a través de la segregación de las culturas “minoritarias” sus recursos y riquezas, la identidad sigue siendo un vínculo de pertenencia con la comunidad de origen y un punto de partida lleno de diversidad cultural e histórica que nos permite relacionarnos con el entorno.

Por tales razones, desde esta óptica, ser verdaderamente consciente de la condición natural de humanos que tenemos y, en ello, esencialmente la diversidad de existencia, sin lugar a dudas, debería conducirnos a la configuración de una identidad fincada en la comunidad humana que se constituye en esencia por la diversidad natural y cultural.

Esto nos lleva a reflexionar lo siguiente: ¿Desde qué óptica se ha interpretado que la identidad se constituye a partir de la diferencia y/o a través de un proceso de diferenciación? ¿Cómo interpretamos y cómo ejercemos ese proceso de diferenciación? ¿Esta diferenciación supone la minimización de las comunidades que no son la propia (hegemónica)? la oposición y el reconocimiento del otro como lo menciona Hegel ¿Son una invitación a la fragmentación de las comunidades culturales o un espacio para la convivencia de las diversidades culturales desde una mirada horizontal?

Por otro lado, con relación a la identidad individual:

Se ha dicho, con razón que la identidad es la respuesta a la pregunta quién soy, a nivel individual; o quiénes somos, a nivel grupal, étnico, nacional o continental. Y la respuesta no puede ser sino plural. “El problema de la identidad” es siempre de las identidades. (Vergara Estévez y Vergara Del Solar, 2002, p. 79)

Esto nos permite ver que la identidad individual está estrechamente ligada con la identidad social, es decir, preguntarnos quién soy nos remite inmediatamente a recuperar los elementos históricos-culturales y conocimientos que constituyen a la comunidad en la que nos desenvolvemos. Bajo esta mirada, podríamos decir entonces que la identidad individual es una interpretación que hace el sujeto de su identidad social diferenciando aquellos elementos que corresponden a los rasgos identitarios que únicamente pueden ser parte de su identidad social.

Por otra parte, Marcela Lagarde (1997) nos dice lo siguiente:

La identidad tiene varias dimensiones: la identidad asignada, la identidad aprendida, la identidad internalizada que constituye la autoidentidad. La identidad siempre está en proceso constructivo, no es estática ni coherente, no se corresponde mecánicamente con los estereotipos. Cada persona reacciona de manera creativa al resolver su vida, y al *resolverse*, elabora los contenidos asignados a partir de su experiencia, sus anhelos y sus deseos sobre sí misma. Más allá de las ideologías naturalistas y fosilizadoras, los cambios de identidad son una constante a lo largo de su vida. Sus transformaciones cualitativas ocurren en procesos de crisis. Por ello, la identidad se define por semejanza o diferencia en cuanto a los referentes simbólicos y ejemplares. Cada quien es semejante y diferente. Finalmente, cada quien crea su propia versión identitaria: es única o único. (p. 56)

Asimismo, Carolina De la Torre (s.f.) propone la siguiente definición de identidad personal y colectiva:

Cuando se habla de la identidad de un *sujeto individual o colectivo* hacemos referencia a procesos que nos permiten asumir que ese sujeto, en determinado momento y contexto, es y tiene conciencia de ser él mismo, y que esa conciencia de sí se expresa (con mayor o menor elaboración) en su capacidad para diferenciarse de otros, identificarse con determinadas categorías, desarrollar sentimientos de pertenencia, mirarse reflexivamente y establecer narrativamente su continuidad a través de transformaciones y cambios. [...] la identidad es la conciencia de mismidad, lo mismo se trate de una persona que de un grupo. Si se habla de la *identidad personal*, aunque filosóficamente se hable de la igualdad consigo mismo, el énfasis está en la diferencia con los demás; si se trata de una *identidad colectiva*, aunque es igualmente necesaria la diferencia con “otros” significativos, el énfasis está en la similitud entre los que comparten el mismo espacio sociopsicológico de pertenencia. (p. 9)

En este sentido, de acuerdo con Skliar (2007), pareciera que la espacialidad de lo interno y lo externo significa una sensación de orden de que todo y todos estamos en nuestro lugar, de que unos pertenecemos o no pertenecemos. Lo que pone en cuestión las dimensiones de la identidad individual de las que nos habla Marcela Lagarde en el sentido de que la identidad aprendida, la identidad asignada, la identidad internalizada que de acuerdo con ella constituye la autoidentidad ¿Desde qué mirada se configuran y adquieren validez esta diferencia o semejanza con los demás? ¿unos, por lograr ser únicos y diferentes en función de lo que internalizan o aprenden o les es asignado por identidad lo son en la medida en la que los grupos culturales de pertenencia se asumen como hegemónicos o minoritarios en dicha espacialidad de lo interno y lo externo?

En ese sentido, hay una contradicción importante cuando menciona que no existe un proceso mecánico ni estereotipado puesto que, ella misma comenta que existe una dimensión asignada de la identidad. Por otro lado, Castellanos et. al. (2010), Skliar (2007), Díaz Polanco (2005) y Mélich en Skliar y Larrosa (2009), entre otros, destacan que la identidad es un proceso de construcción que se da a través de la interacción que el sujeto tiene con su entorno, con lo cultural y lo histórico que le constituye, lo que enfatiza que la configuración identitaria no puede limitarse únicamente a la esfera sociopsicológica a la que se refiere Carolina De la Torre.

Desde la perspectiva histórico-cultural, sus límites son mucho más amplios, de acuerdo con Vygotsky (1995), la psique del individuo se constituye en función de su relación con lo histórico-cultural, lo que nos muestra lo fundamental que resulta la interrelación entre el sujeto y el entorno para su formación integral y para construir las formas en que se concibe y se piensa en el mundo.

Ahora bien, como vemos, la cultura tiene un papel central en este proceso de configuración de las identidades, puesto que, es el espacio en el que se configuran los marcajes identitarios y las diferencias identitarias. Sin embargo, hay varios aspectos que debemos recuperar para profundizar en este punto.

La forma en la que se concibe a la cultura desde la perspectiva antropológica clásica como un todo de la vida social no alcanzaría a describir los procesos en los que las diferencias más que ser un conjunto ajeno que no se relaciona con sus diferentes, se constituye necesariamente a través de su existencia, dado que, la cultura no podría limitarse a ser concebida como algo que sucede de la misma forma en toda la sociedad.

En este sentido, Canclini (2004) nos dice que: “La cultura se presenta como *procesos sociales*, y parte de la dificultad de hablar de ella deriva de que se produce, circula y consume en la historia social” (p. 34).

Lo anterior nos muestra que las diferencias mediante las que se constituyen las identidades se basan en los procesos de intercambio y circulación de los elementos histórico-culturales de las propias culturas.

Es así como podríamos señalar la importancia de estudiar los procesos de recepción y apropiación de los elementos culturales y sus mensajes en las distintas comunidades culturales en el proceso de construcción de las identidades, puesto que, los elementos histórico-culturales que constituyen la identidad de una comunidad cultural en la época de la modernidad adquieren significados a partir de que se les atribuyen funciones distintas a las originarias una vez que interactúan con otras comunidades culturales (Canclini, 2004). Por lo que “llegamos a la necesidad de contar con una definición *sociosemiótica* de la cultura, que abarque el proceso de producción, circulación y consumo de significaciones en la vida social” (Canclini, 2004, p. 35).

Del mismo modo, este autor enuncia cuatro vertientes contemporáneas que emanan de esta lógica procesual de la cultura que retoma los aspectos sociomateriales y los procesos de significación. Dichas vertientes son las siguientes:

La cultura como la instancia en la que cada grupo organiza su identidad. Primeramente, resulta conveniente enfatizar que los antropólogos desde el siglo XIX han realizado investigaciones sobre como las comunidades culturales se organizan para construir su

propia identidad en un espacio común para posteriormente afirmarla ante las demás culturas.

Sobre esta lógica, para Canclini (2004) esta vertiente no tendría nada novedoso que aportar, sin embargo, este no es el sentido con el que pretende tocar este punto. De acuerdo con él, en la época de la modernidad, las condiciones de producción, circulación y consumo de la cultura a partir de que no ocurren en una misma sociedad se reelaboran en la perspectiva intercultural. Dicho de otra manera, en esta época de mundialización (Díaz Polanco, 2005) estos procesos ocurren a través de caminos interconectados que traspasan las fronteras de los espacios étnicos y nacionales permitiendo así, que las comunidades culturales puedan conocer y resignificar distintos repertorios culturales.

De entrada, esta dinámica transversal de la cultura en la modernidad nos muestra cómo se complejizan los sistemas simbólicos de las culturas por lo que no resulta conveniente pensar a la cultura como el resultado que se da en el proceso de cultivo de los elementos simbólicos que la constituyen, es decir, no se trata de asumirla como un proceso de apropiación de estos elementos y del sentido de la vida en un determinado territorio sino como un espacio para su resignificación y transformación.

Al respecto, Canclini (2004) señala que:

En esta época nuestro barrio, nuestra ciudad, nuestra nación son escenarios de identificación de producción y reproducción cultural. Desde ellos, sin embargo, nos apropiamos de otros repertorios culturales disponibles en el mundo, que nos llegan cuando compramos productos importados en el supermercado, cuando encendemos el televisor, el pasar de un país a otro como turistas o migrantes. (p. 36)

Lo que enfatiza que la transversalidad desde la perspectiva de la interculturalidad, actualmente se da en los procesos interculturales a partir de que nos es posible intercambiar las producciones culturales propias por estos circuitos que se constituyen en la modernidad.

Asimismo, pensar que inevitablemente dichas producciones culturales están sujetas a unos procesos de significación en las culturas (diversas) a las que se insertan. Del mismo modo, enfatiza la relevancia de enfocar las miradas a los procesos de interacción mediante los que se comparten los repertorios culturales de la comunidad cultural, así como a las maneras en que son aceptados, resignificados, rechazados, discriminados y transformados.

Ahora bien, cabe señalar que uno de los efectos derivados de la modernidad es la migración por lo que no debemos obviar que actualmente un gran número de personas viajan por el mundo y algunas se quedan a vivir de manera temporal en ciudades distintas a las natales lo que, en consecuencia, conlleva a la modificación de su estilo de vida (comportamientos, creencias, pautas culturales).

Este cambio gradual en los estilos de vida a través de las interacciones y la confrontación entre las culturas (originaria y externa) tiene implicaciones sobre los conceptos de cultura e identidad. En este sentido, Hobsbawn (1997) citado por Alsina (1999) recuperados en Canclini (2004) nos dice que “la mayor parte de las identidades colectivas son más bien camisas de piel: son, en teoría por lo menos, opcionales, no ineludibles” (p. 36).

Así pues, desde la perspectiva de Hobsbawn, el apropiarte de una forma de ser y hacer cultural es opcional y que no necesariamente integrarte a una forma de vida cultural externa tendría que significar un proceso de alienación, sin embargo, de acuerdo con lo mencionado por Canclini (2004) unas líneas atrás sobre la importancia de profundizar en los procesos de producción, de intercambio y de consumo cultural, es fundamental realizar un análisis también acerca de las maneras en que se configura la idea de las camisas de piel, así como analizar las diversas tallas que se construyen en la metáfora de las camisas de piel.

Por otro lado, la segunda vertiente que trata sobre la *cultura es vista como una instancia simbólica de la producción y reproducción de la sociedad* se pregunta lo siguiente:

¿Qué es, entonces, la cultura? No podemos regresar a la vieja definición antropológica que la identificaba con la totalidad de la vida social. En las teorías sociosemióticas se está hablando de una *imbricación* compleja e intensa entre lo *cultural* y lo *social*. Dicho de otra manera, todas las prácticas sociales contienen una dimensión cultural, pero no todo en esas prácticas sociales es cultura. (Canclini, 2004, p. 37)

Lo que significa que la cultura, como ya hemos visto en apartados anteriores, no es una totalidad de la sociedad que se cultiva a partir de la apropiación de los elementos simbólicos de la comunidad cultural, no es una cuestión recreativa ni tampoco algo que sea suplementario a la actividad cotidiana, por el contrario, la cultura es complementaria a toda actividad cotidiana, algo que se configura y se reconfigura en las actividades y movimientos cotidianos en la sociedad a través de los distintos procesos en los que se significan. Es decir, toda actividad cotidiana contiene una dimensión significativa que le da sentido, que la configura y que configura a su vez las interacciones sociales.

Es así que para Canclini (2004):

[...] cuando decimos que la cultura es parte de todas las prácticas sociales, pero no es equivalente a la totalidad de la sociedad, estamos distinguiendo cultura y sociedad sin colocar una barra que las separe, que las oponga enteramente. Afirmamos su entrelazamiento, una ida y vuelta, una ida y vuelta constante entre ambas dimensiones, y solo por un artificio metodológico-analítico podemos distinguir lo cultural de lo que no lo es. (p. 37)

Así, en las prácticas sociales indudablemente la cultura se hace manifiesta tanto en las maneras en que se producen como en las que se reproducen, sin embargo, la cultura no es la descripción total de la sociedad ni todo acto de producción o reproducción es meramente cultural.

Asimismo, de acuerdo con Eco (1986), la cultura ha elegido algunos fenómenos y los ha formalizado e institucionalizado como signos a partir de que, en circunstancias particulares, significan algo, expresan algo, comunican algo. De modo que, resulta importante considerar dos aspectos: a) estos fenómenos que se han institucionalizado y formalizado como formas de construcción y comunicación de la cultura no supone que la definan y b) existen fenómenos que constituyen a la cultura, que no se institucionalizan pero que la constituyen, que comunican algo sobre la cultura. Por lo que no podríamos afirmar que toda practica social es necesariamente una práctica cultural, así que, por estos motivos podríamos plantearnos las siguientes preguntas: ¿cuáles son las características que hacen del objeto cultural y de los fenómenos culturales aquello esencial de la cultura? ¿cuál es el proceso de construcción de estos y quiénes los construyen?

La tercera vertiente refiere a la *cultura como una instancia de conformación del consenso y la hegemonía*, o sea de *conformación de la cultura política y también de la legitimidad*. Esta vertiente refiere a la cultura como el escenario que estipula ciertos elementos en los ámbitos políticos para su consolidación como una cultura política que regula y norma desde sus propias lógicas los procesos políticamente aceptados como parte fundamental de la misma para su consolidación hegemónica y consensuada. Aquí conviene preguntarnos ¿En qué dirección se planeta el término hegemonía? ¿La finalidad desde el principio es constituirse como dominante ante otras culturas?

Al respecto, Canclini (2004) nos dice que:

Los recursos simbólicos y sus diversos modos de organización tienen que ver con los modos de autorepresentarse y de representar a los otros en relaciones de diferencia y desigualdad, o sea nombrando o desconociendo, valorizando o descalificando. El uso restringido de la propia palabra cultura para designar comportamientos y gustos de pueblos occidentales o de élites -<<la cultura europea>> o <<alta>>- es un acto cultural en el que se ejerce poder. El rechazo de esa restricción, o su reapropiación cuando se habla de cultura popular o videocultura, también lo son. (p. 38)

De esta manera, la cosmovisión de “superioridad” e “inferioridad” como colonizador o colonizado, de la clase social alta o baja, de la cultura hegemónica y las culturas “minoritarias”, heredada por la cultura dominante, delinea, en términos políticos, los modos de relacionarse con los demás hasta el punto de construir recursos simbólicos que, en esta lógica, parece que se construyeron y se organizaron con objetivos de minimización hacia los otros, quienes podrían considerarse como lo que no pertenecen a la élite hegemónica como parte sustancial, así también, para aquellas comunidades culturales que no se alienan con ella.

Así, en la cuarta vertiente que refiere a la *cultura como dramatización eufemizada de los conflictos sociales*. Primeramente, debemos decir que Canclini (2004) recupera la noción de eufemismo que plantea Bourdieu. Ahora bien, en ese punto se trata de la construcción de la cultura en las prácticas sociales en las que, a través de actividades particulares como danzas, juegos, se canta o se practican ciertas actividades culturales particulares, es decir, de recuperar aquello que se dice más allá de la expresión explícita del hecho de cantar, danzar, jugar o tener alguna practica cultural particular se trata de recuperar la dramatización de los conflictos sociales en la época contemporánea.

De acuerdo con Canclini (2004), también en las sociedades modernas se ha podido ver esta dinámica que ha investigado la antropología en las comunidades llamadas *primitivas* desde hace mucho tiempo, que lo que sucede en la vida social para que los conflictos no se conviertan en luchas a muerte, para que de alguna manera haya pacifismo en la sociedad es necesario incluir formas de “*eufemización de los conflictos sociales* como dramatización simbólica de lo que nos está pasando” (Canclini, 2004, p. 38).

Asimismo, destaca que la eufemización (dramatización de los conflictos) no se realiza de la misma manera ni en el mismo tiempo en todas las clases sociales. Del mismo modo, que por estas razones en la sociedad tenemos teatros, cine, artes plásticas, música y actividades deportivas. Por otro lado, destaca que esta vertiente se encuentra relacionada con la anterior porque se habla de las luchas por el poder eufemizadas, es decir, dramatizadas para encubrirlas y disimularlas.

De este modo nos dice:

¿Cómo volver compatibles estas distintas *narrativas*? El hecho mismo de que sean cuatro hace pensar que no estamos ante *paradigmas*. Son formas en que nos narramos lo que acontece con la cultura en la sociedad. Si fuera solo un problema de narración, de narratología, no sería tan complejo compatibilizarlas. Estamos también ante conflictos en los modos de conocer la vida social [...] Es necesario avanzar en el trabajo epistemológico [...] a fin de explorar cómo las aproximaciones que narran los *vínculos* de la cultura con la sociedad, con el poder, con la economía, con la producción, podrían ser conjugadas, articuladas unas con otras. (Canclini, 2004, pp. 38-39)

Lo anterior nos dice que lejos de considerarse como narrativas separadas de la cultura y como espacios independientes, a través de cualquiera de estas, nos es posible aproximarnos a las distintas expresiones de la cultura en la sociedad, por lo que enfatiza que estas vertientes están conectadas y que a través de cualesquiera de ellas y su conexión es posible tener una aproximación a lo que se piensa acerca de la cultura pero que es necesario continuar trabajando en términos epistemológicos sobre el conocer los modos de vida social, dado que, ahí se encuentra situada la complejidad de su comprensión y articulación.

2.8 Marcajes identitarios

Como revisamos en el apartado anterior, la identidad se constituye en la relación comunicativa de diferenciación y de definición de un conjunto de elementos culturales propios de una comunidad que simultáneamente la distinguen y la especifican de otra comunidad. Del mismo modo, vimos que la cultura juega un papel muy importante en dicho proceso, un papel que va más allá de pensar a la cultura únicamente como un conjunto de recursos simbólicos que son propios de una comunidad. Desde esta perspectiva, en este apartado revisaremos la importancia que tienen estos repertorios culturales pensados como constitutivos de los marcos referenciales para la conformación de la identidad y de los modos de vida.

Con respecto a ello, es importante mencionar que, el término marcajes identitarios ha sido concebido de distintas maneras por varios autores, algunos los llaman, repertorios culturales, otros marcos referenciales o rasgos identitarios.

En virtud de ello, Taylor (1996) utiliza el término marcos referenciales para referirse al conjunto de las cuestiones morales y espirituales que sustentan la base socio-cultural de los horizontes en los que vivimos nuestras vidas. La constitución de la identidad, desde esta perspectiva, se encuentra ligada a las creencias y cuestiones morales que se dan más allá de los supuestos que la filosofía moral moderna plantea sobre lo correcto o lo incorrecto de las acciones como conceptos estipulados limitantes de la naturaleza del ser bueno.

En otras palabras, lo anterior nos dice que los marcos referenciales que pueden traducirse como los horizontes culturales de la comunidad, se constituyen en las esferas de lo moral y lo espiritual entendida esta última como las creencias sobre las cuales los sujetos sustentan una serie de actos de valorización sobre distintas maneras de vivir. En este sentido, de aquí podemos ver que nos plantea dos tipos de intuiciones en la construcción de la identidad, una espiritual y una moral.

La diferencia que hace entre estas dos, se observa en los distintos y diversos modelos de pensamiento y descripción del entorno, en la infinita riqueza que el lenguaje tiene de fondo en las relaciones interpretativas acerca del mundo y sobre cómo elegimos aquellos recursos socio-culturales construidos en estas interpretaciones para sentar las “bases de las obligaciones morales que reconocemos” (Taylor, 1996, p. 17).

Para Taylor (1996), resulta fundamental profundizar bajo esta lógica, el trasfondo que sustenta y respalda las bases de dichas intuiciones morales y espirituales en nuestra naturaleza, es decir, desde nuestra condición natural y nuestra situación espiritual (creencias).

En este sentido, plantea que tanto las intuiciones morales como las espirituales podrían considerarse generalmente bajo la concepción de cuestiones morales, sin embargo, las intuiciones espirituales para él, se encuentran estrechamente relacionadas con la relatividad del yo y con el conjunto de ideas individualizadas con las que se hacen los ideales, razón por la que no podrían considerarse como cuestiones morales para la mayoría de la gente.

Por otro lado, las intuiciones espirituales implican lo que este autor ha denominado como “fuerte valoración”. Esto es, las intuiciones espirituales conllevan un ejercicio de discriminación de lo correcto o lo incorrecto, lo mejor o lo peor. La valoración que se ejerce se encuentra sujeta a un conjunto de estándares que funcionan bajo una lógica jerárquica que va de las categorías más altas a las más bajas desde esta perspectiva y que además, directamente no reciben una validez de los deseos, las inclinaciones y opciones propias sino que, por el contrario, van en la dirección opuesta en el sentido de que contienen el conjunto de criterios y parámetros con los que son valorados o juzgados tanto los actos como los individuos que los realizan.

Por ejemplo, si un sujeto por cualquier circunstancia vive una vida deambulando por la calle sin establecerse en un lugar específico para vivir y sin una actividad pensada como productiva, es decir, una vida que no sería pensada como sustancial y sí como no satisfactoria, en la esfera de lo moral sería juzgado en función de un determinado conjunto de criterios y parámetros establecidos por lo que se considera correcto o incorrecto o como lo mejor o lo peor desde dichas creencias.

Sin embargo, Taylor (1996) a partir de esta idea de la fuerte valoración nos dice que, en la esfera moral este sujeto tampoco podría ser juzgado, ya que, enunciarlo con estas características lo condenaría a un determinado parámetro de estos criterios estipulados como moralmente correctos sin reconocer sus deseos y opciones individuales. Es así que nos dice: “Quizás el más intenso y apremiante conjunto de mandatos que reconocemos como moral sea el respeto a la vida, la integridad y el bienestar, incluso la prosperidad de los demás” (Taylor, 1996, p.18).

Esto nos dice que, muy probablemente todas las culturas reconocen estos mandatos como universales, es decir, de alguna manera, estos podrían ser los más aceptados por todas las sociedades humanas en el mundo. Sin embargo, debemos decir también que cada cultura tiene sus propias variaciones de los mandatos morales.

Así:

las sociedades antiguas y, algunas de las actuales, restringen la clase de sus beneficiarios a los miembros de su tribu o raza, excluyendo a los foráneos, que se convierten en víctimas de vejaciones, e incluso en reos del castigo de la definitiva pérdida de estatus. (Taylor, 1996, p.18)

Ahora bien, de acuerdo con esto, habitualmente tendemos a pensar que cada uno de estos mandatos nos son impuestos por una determinada parte de la comunidad, pero aún con esto, los asumimos en la gran mayoría de los coetáneos como extensivos con nuestra propia especie. Esto nos lleva a pensar en que el trasfondo de dichos mandatos morales va más allá de lo espiritual y cultural y la profundidad de su planteamiento y universalidad tenga una relación con nuestra naturaleza. En este sentido, nos hacemos las siguientes preguntas: ¿Estas intuiciones se encuentran enlazadas con nuestra naturaleza? Es decir, ¿Van más allá de otro tipo de reacciones morales que parecieran el resultado de las formas de educación y crianza familiar y social?

Para responder a estos cuestionamientos, Taylor (1996) nos dice que probablemente estas cuestiones morales antes descritas se encuentran enraizadas con el instinto, es decir, que podríamos pensar en la construcción de las cuestiones morales, por un lado, a partir de nuestros instintos naturales como especie humana y, por el otro, como el resultado de distintas formas de educación y crianza cultural.

Para adentrarnos un poco en esto, retomaremos el concepto de la compunción, el cual nos dice a grandes rasgos desde su concepción religiosa que es el sentimiento de arrepentimiento por haber actuado en contra de la voluntad de Dios. Cabe mencionar que

este no es el espacio para profundizar en el tema sobre la voluntad de Dios, ya que entendemos que es un tema de mucho alcance y amplio debate interdisciplinar.

En este sentido, únicamente referiremos que, de acuerdo a la experiencia personal cotidiana, la voluntad de Dios se relaciona directamente para la gran mayoría con los mandatos planteados por Taylor que son: el respeto a la vida, el bienestar y la integridad de todos. Retomando nuestro punto, lo que queremos recuperar de lo anterior es justamente la profundidad y la relación que estos mandatos tienen con nuestra naturaleza como especie.

En términos generales, pareciera que existe una reacción de compunción que es instintiva, es decir, de nuestra propia naturaleza en los asuntos de hacerle daño a alguien o de quitarle la vida y, por otro lado, el sentimiento y la disposición de querer ayudar a quienes se encuentran en peligro y lastimados (Taylor, 1996).

Por otra parte, la educación, la cultura y la crianza sin duda tienen un papel importante en la definición de las cuestiones morales en función de contemplar a los otros como comunidades existentes, empero las reacciones básicas de la otra cara de lo moral que se circunscriben en el instinto no parecen configurarse en ellas. Rousseau citado en Taylor (1996) nos dice que, en nuestra naturaleza, en el instinto, existe una tendencia natural para no atentar contra la vida y cuidar de los demás.

Por lo que:

Así, diríamos que nuestras reacciones morales en este ámbito, tienen dos facetas. Por un lado, son casi como los instintos, comparables a nuestro gusto por la dulzura o a nuestra repugnancia por las sustancias nauseabundas, o a nuestro miedo a caer; por otro lado, parece que implican una pretensión, implícita o explícita, sobre la naturaleza y la condición de los seres humanos. Desde esta segunda faceta la reacción moral es el consentimiento a algo, la afirmación de algo, una ontología dada de lo humano. (Taylor, 1996, p. 19)

Lo cual nos muestra con claridad que las cuestiones morales no se configuran en su totalidad en la cultura y en el sistema de creencias, sino que también, éstas tienen una configuración desde nuestra naturaleza, en aquellos comportamientos instintivos que permiten la supervivencia de la especie a través de la consideración por el otro que naturalmente es como yo. La consideración conlleva a la intuición en el sentido de que le permite configurar una parte de la base de lo moral que da como resultado un conjunto de comportamientos que permiten el cuidado, el mantenimiento de la integridad y la supervivencia de la especie entre las diversas culturas y las distintas maneras de vivir (Taylor, 1996). En suma, que los marcos de referencia culturales se configuran en la interrelación de las dimensiones de nuestra naturaleza y de la cultura.

A su vez, plantea tres dimensiones de la vida moral de las cuales en esta investigación únicamente recuperaremos la primera. Esta nos dice que: “Los marcos referenciales proporcionan el trasfondo, implícito o explícito para nuestros juicios, intuiciones o reacciones morales en cualquiera de las tres dimensiones” (Taylor, 1996, p. 42).

Tal dimensión refiere que, los marcos referenciales, son el conjunto de ideas, comportamientos, prácticas culturales y significados de una cultura que, a través de su internalización, nos permite situarnos en un ángulo cultural que nos posibilita interactuar con el mundo, en otras palabras, los marcos referenciales nos proporcionan los elementos culturales que nos permiten desarrollar desde un horizonte, un conjunto de valores morales y creencias que nos posibilitan interpretar, significar, dar sentido e interactuar mediante su internalización con nuestro entorno.

De acuerdo con esto, es posible afirmar que la tesis que plantea Taylor en su libro *Fuentes del yo* sobre que es absolutamente imposible eliminar los marcos referenciales, es inherente no solo al proceso de configuración de la identidad sino también al desarrollo de las cosmovisiones de los sujetos, así como al desarrollo de nuestro sistema orientativo de comportamientos con el que regularemos nuestra actividad y estableceremos nuestras relaciones sociales en el entorno. Esto es, cada uno de los horizontes en los que vivimos y que conforman al entorno en el que nos desenvolvemos, nos permiten obtener un

conjunto de elementos culturales que le dan una variedad de sentidos y significados a nuestras vidas.

Así:

Mi identidad se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar, caso a caso, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo. En otras palabras, es el horizonte dentro del cual puedo adoptar una postura. (Taylor, 1996, p. 43)

Por esto enfatiza que:

La gente puede percibir que su identidad está en parte definida por ciertos compromisos morales o espirituales, digamos, como ser católico o anarquista. O pueden definirla en parte por la nación o la tradición a la que pertenecen, como ser armenio o quebequés. Lo que dicen con esto no es solamente que están firmemente ligados a esa visión espiritual o a ese trasfondo; más bien lo que están diciendo es que ello les proporciona el marco dentro del cual determinan su postura acerca de lo que es el bien, o lo que es digno de consideración, o lo admirable, o lo valioso. Formulado contra fácticamente, lo que dicen es que si perdieran ese compromiso o esa identificación quedarían a la deriva; ya no sabrían, en lo referente a un importante conjunto de cuestiones, cuál es para ellos el significado de las cosas. (Taylor, 1996, p. 43)

Lo anterior, definitivamente muestra la importancia de los marcos referenciales como un espacio que nos proporciona una serie de elementos culturales que nos posibilitaran tanto el desarrollo de las operaciones cognitivas, la adquisición de una serie de significados y un conjunto de valores morales y creencias como la posibilidad de la movilidad en el mundo a través de las interrelaciones con otros sujetos.

En otras palabras, los marcos referenciales como horizontes culturales son el conjunto de recursos culturales que nos permiten a través de su internalización personalizada, apropiarnos de un ángulo cultural con el que nos relacionaremos inicialmente realizando discriminaciones cualitativas (Taylor, 1996) en los procesos comunicativos con los sujetos de la comunidad y con los sujetos de las comunidades, configuradas en los diversos repertorios culturales (Castellanos et. al., 2010) de cada horizonte cultural.

De este modo, Castellanos et. al. (2010) enfatiza lo siguiente:

[...] sin el concepto de identidad no se podría explicar la menor interacción social, porque todo proceso de interacción implica entre otras cosas, que los interlocutores involucrados se reconozcan recíprocamente mediante la puesta en relieve de alguna dimensión pertinente de su identidad. (p.40)

Lo cual nos muestra que los marcos referenciales de los que nos habla Taylor, son aquellas dimensiones de la cultura que además de configurarse en nuestra naturaleza y en lo cultural, nos proporcionan los elementos culturales con los que podremos comunicarnos ya que sin ello sería prácticamente imposible tanto como hablar de identidad como interaccionar y comunicarnos.

Ahora bien, recuperando la noción de globalización y/o mundialización únicamente como un recurso de interconexión comunicativa y cultural que podría permitirnos complementar la comprensión de la construcción de los marcajes identitarios y su resignificación es posible decir que, Díaz Polanco (2006) recuperando a Bauman, menciona que las identidades a pesar de que son un constructo que se constituye de forma totalmente separada de este fenómeno emanado del neoliberalismo llamado mundialización o globalización, en algún punto su rumbo se encuentra determinado de manera importante por el impacto agresivo que el neoliberalismo globalizador ejerce sobre ellas dado que este se ocupa de delinear un conjunto de límites a la identidad que la conducen a la subordinación e integración con lo hegemónico.

De esta manera, para ahondar un poco sobre este punto, es importante para efectos de comprensión hacer un breve énfasis entre las características de dichos conceptos. Bauman (citado por Díaz Polanco, 2006) propone que en la época de la globalización y/o mundialización es más factible utilizar el término identificación que el de identidad ya que para él, más allá de hablar de identidades adquiridas o heredadas generacionalmente, en los tiempos de globalización hablar de la identificación como una actividad inacabada, incompleta, interminable y abierta en la que todos participamos por necesidad o por elección es más adecuado.

En otras palabras, Díaz Polanco (2006) nos dice que:

las identificaciones en muchos casos son especies de identidades efímeras, líquidas” (p. 140) y que la identidad en esta época de globalización “ha sido cribada a lo largo de formas anteriores de mundialización; es un fenómeno anterior a la globalización y no depende de ella para su existencia, pues no es su directo producto o subproducto. Aunque la identidad, desde luego, ya no funciona completamente al margen de la globalización y ha sufrido los tremendos impactos que esta produce, aún sigue los mensajes de su lógica propia, responde a la voz de la comunidad [...]. (p.140)

Esto nos permite ver que, los marcajes identitarios o marcos referenciales de alguna manera, aunque no dependen de la globalización, se encuentran sujetos, sobre todo en las minorías culturales desde esta perspectiva y en este modelo, a una serie de límites que en el acto de “integración” y subordinación advierten que deben ajustarse a una modificación que les permita integrarse pero que a su vez conlleva una reconfiguración de su autenticidad y especificidad.

La migración como uno de los principales efectos de la globalización deja algunos estragos importantes en las comunidades indígenas. De acuerdo con Díaz Polanco (2006), primeramente, los miembros productivos de estas comunidades al salir no se encargan y dejan en la deriva las relaciones institucionales medulares para su comunidad.

Acto seguido, esto conduce necesariamente a una reconstrucción forzada y obligatoria de la comunidad que en consecuencia deja a los *conglomerados socioculturales* en una posición de fragilidad. En todos los sentidos posibles, este contexto no solo obliga a una nueva reconfiguración de las bases culturales de la comunidad, sino que, además, dicha estructura comunitaria solo puede apoyarse en gran medida de las remesas que dejan sus migrantes. Es decir, de los intercambios que realizan los integrantes con su comunidad originaria.

En este sentido Díaz Polanco (2006) enfatiza que:

Afuera, en los lugares de recepción, los migrantes mantienen los vínculos con la comunidad original; o de plano procuran reconstruirla -en realidad reinventarla- ahora bajo condiciones diferentes, la más destacable de las cuales es su carácter “desterritorializado” (o mejor, su novedosa relación con el territorio). (p. 142)

Lo cual nos muestra que, a partir del fenómeno migratorio como una de las principales consecuencias de la globalización, las comunidades culturales se reconfiguran, se reconstruyen y se reinventan a través del intercambio de recursos, repertorios y/o elementos culturales que se da en los procesos de comunicación que estos tienen con los integrantes de su comunidad originaria.

De tal manera que, es a partir de estas relaciones comunicativas dialéctico-materialistas que los repertorios culturales que llegan a la “nueva” comunidad, es decir, a la comunidad cultural de la que no son originarios, se encuentran sujetos, en esa cultura, a un proceso de resignificación. Esto nos permite ver que, la reinención de la comunidad se encuentra sostenida en dicho intercambio dialéctico-materialista de los repertorios culturales.

De este modo:

Al hacer la transición hacia sociedades y clases nuevas, la cultura se transforma frecuentemente; así; lo que finalmente tenemos es una familia de culturas morales semejantes, o ciertas características que corren a lo largo de la civilización, con importantes variaciones entre naciones y clases sociales. (Taylor, 1996, p. 325)

Por lo que también debemos señalar que:

No obstante, a través de todas las variaciones, son visibles algunos temas comunes. Es una cultura individualista en los tres sentidos que he citado antes: aprecia la autonomía, da un importante lugar a la exploración, en particular del sentimiento; y sus visiones de la vida buena implican, por regla general, un comportamiento personal. (Taylor, 1996, 325)

Por ello, para Giménez (2007), las identidades se construyen precisamente a partir de la apropiación, por parte de los actores sociales, de determinados repertorios culturales considerados simultáneamente como diferenciadores (hacia afuera) y definidores de la propia unidad y especificidad (hacia adentro). Sin embargo, la época moderna de la globalización como modelo hegemónico en gran parte del mundo, incita a la desaparición de las comunidades culturales étnicas siempre que estas no se integran a dicho modelo o en el mejor de los casos, se les otorga la posibilidad de “conservarse originarias” si se someten a un proceso de integración en el que tienen que modificar parte de sus marcos referenciales, lo que conlleva a un proceso de reconfiguración de las identidades de los sujetos. De manera que, esencialmente no nos sería posible la configuración de la identidad sin la existencia de los marcos referenciales (Taylor, 1996) y los repertorios culturales (Giménez, 2007).

Esto es, la posibilidad de una cultura que pueda ser aprendida e internalizada por los sujetos, puesto que, contrariamente, sin un horizonte cultural, no podríamos tener un punto de partida para la adquisición y utilización de un conjunto de repertorios culturales (Giménez, 2007) y de un conjunto de cuestiones morales (Taylor, 1996) que nos

posibiliten la interacción con las diversas y distintas cosmovisiones culturales. Pero, de acuerdo con lo mencionado por Díaz Polanco (2006), su originalidad y permanencia étnicas se encuentran sometidas a los efectos de la globalización y/o mundialización que subyacen del modelo neoliberal.

2.9 Construcción del self identitario

En este apartado, abordaremos en términos de la relación entre la actividad psíquica del sujeto con el entorno, es decir, con la cultura, con sus repertorios culturales, marcajes identitarios o marcos referenciales, la construcción identitaria desde la perspectiva histórico-cultural.

Acerca de este tema, Castellanos et. al. (2010), nos plantea dos hipótesis que se deben considerar como fundamentales en el tema de la identidad. La primera nos dice que podría plantearse de la siguiente manera:

la identidad se predica en sentido propio solamente de sujetos individuales dotados de conciencia, memoria y psicología propias, y solo por analogía de los actores colectivos, como son los grupos, los movimientos sociales, los partidos políticos, la comunidad nacional y, en el caso urbano, los vecindarios, los barrios, los municipios y la ciudad en su conjunto. (p.40)

Y sobre la segunda nos dice que: *la teoría de la identidad se inscribe dentro de una teoría de los actores sociales*. Lo cual nos muestra que, no es una casualidad que la identidad se haya manifestado en el terreno de las teorías de la acción “es decir, en el contexto de las familias de teorías que parten del postulado weberiano de la “acción dotada de sentido” (Castellanos et. al., 2010, p.41).

De este modo, no sería posible plantear la existencia de las “acciones con sentido” sin los actores sociales. En otras palabras, la identidad es un factor esencial que define a los sujetos como actores sociales. Sobre los cuales es importante mencionar que los parámetros que los definen son los siguientes:

- 1) Todo actor ocupa siempre una o varias posiciones en la estructura social. Nadie puede escaparse de esto, porque ni los individuos ni los grupos están colgados de las nubes. Los actores son indisolubles de las estructuras y siempre deben ser estudiados como “actores-insertos-en-sistemas” (*actors-in-system*), dicen algunos sociólogos norteamericanos. En el espacio urbano, por ejemplo, no podemos ni siquiera concebir un actor que no esté situado en algún lugar de la estratificación urbana o de la estructura socio-profesional urbana. Y eso significa ocupar una posición en la estructura social.
- 2) Ningún actor se concibe sino en interacción con otros, sea en términos inmediatos (cara a cara), como en un vecindario; sea a distancia, como cuando me comunico por internet con colegas que viven en Cambridge o en París. Por consiguiente, no podré concebir un actor social urbano que no esté en interacción con otros sea en espacios públicos, sea dentro de un vecindario, dentro de un barrio, dentro de una zona urbana especializada o a escala de toda una aglomeración urbana.
- 3) Todo actor social está dotado de alguna forma de poder, en el sentido de que dispone de algún tipo de recurso que le permite establecer objetivos y movilizar los medios para alcanzarlos. Yo, por ejemplo, carezco del poder burocrático que tienen algunos colegas de la Universidad (porque no nací en México y si bien soy ciudadano mexicano, soy ciudadano de segunda), pero supongo que tengo alguna forma de poder alguna capacidad de decisión por lo menos en mi casa o entre mis estudiantes.
- 4) Todo actor social está dotado de una identidad. Esta es la imagen distintiva que tiene de sí mismo el actor social en relación con otros. Se trata, por lo tanto, de un atributo relacional y no de una “marca” o de una especie de placa que cada quien lleva colgado del cuello.
- 5) En estrecha relación con su identidad todo actor social tiene también un proyecto, es decir, algún prospecto para el futuro, alguna forma de anticipación del porvenir. Un mismo actor social puede tener múltiples proyectos: algunos son “proyectos de vida cotidiana” (por ejemplo, ir al cine el próximo fin de semana); otros, en cambio, son “proyectos de sociedad” (por ejemplo, proyectos políticos). El proyecto (personal o colectivo) está muy ligado con la percepción de nuestra identidad, porque deriva de la imagen que tenemos de nosotros mismos y, por ende, de nuestras aspiraciones.
- 6) Todo actor social se encuentra en constante proceso de socialización y aprendizaje, lo cual quiere decir que está haciéndose siempre y nunca termina de configurarse definitivamente. Es la experiencia que tenemos nosotros los maestros, pues nunca acabamos de aprender. Siempre tenemos que estar al día y mantenernos al corriente de

lo que se está produciendo internacionalmente. Uno nunca puede decir “bueno, ya me recibí, tengo mi título de doctorado y hasta de posdoctorado y, por lo tanto, ya no necesito leer o estudiar más” (Castellanos et. al., 2010, pp. 41-42).

Esto nos muestra bajo esta mirada que la identidad es un elemento indisociable de los sujetos como actores sociales ya que se encuentra estrechamente relacionada en los proyectos que realizamos y en los que nos proponemos realizar, así como en la forma inicial en la que nos ubicamos en la estructura social cuando nos apropiamos de los repertorios culturales del entorno en el que nos desenvolvemos.

Dicho de otra manera, la identidad es el atributo relacional en constata configuración que nos permite relacionarnos y distinguimos los “unos” de los “otros” como parte de una comunidad cultural específica, así, la incompletitud es constitutiva y parte fundamental de la construcción identitaria del sujeto como actor social, puesto que, por naturaleza, siempre nos mantenemos en constantes procesos de socialización y aprendizaje.

Tales proceso de socialización y aprendizaje implican una lectura de la realidad así como su escritura mediante una relación dialéctico-materialista lo que nos muestra que la configuración de nuestra identidad toma forma en tales procesos conjuntados con las interiorización personalizada que le damos cuando la escribimos y la reescribimos, cuando la leemos y la releemos, es decir, no es sólo una lectura de la palabra sino de su vínculo con la realidad y su construcción histórico-cultural elaborada tanto por la sociedad como por las particularidades que el sujeto le dota cuando la internaliza y el cómo la comparte con los demás.

En este proceso de ida y vuelta del compartir la construcción histórico-cultural de la realidad y de sus interpretaciones y reinterpretaciones, la alfabetización, de acuerdo con Macedo y Freire (1989) juega un papel fundamental, puesto que:

La lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad [...] este movimiento de la palabra a la realidad está siempre presente; incluso la palabra hablada fluye de la lectura de la realidad. Sin embargo, en cierta forma, podemos ir más allá y decir que la lectura de la palabra no está únicamente precedida por la lectura de la realidad, sino también por una cierta forma de *escribirla* o de *reescribirla*, es decir, de transformarla por medio de un trabajo consciente y práctico. Para mí, este movimiento es esencial en el proceso de alfabetización. (56)

Ahora bien, de acuerdo con Toledo (2012), la construcción identitaria está vinculada estrechamente con el acto de reflexibilidad que el sujeto hace sobre su entorno ya que el sujeto construye una propia identidad como sujeto activo de sus propias relaciones sociales, con la historia de la comunidad cultural de la cual es parte y de las estructuras sociales que la conforman.

En virtud de ello, la reflexividad le permite al sujeto tener conciencia de su unicidad y expresa su dimensión histórica. Esto es, se ponen de manifiesto su permanencia y su singularidad. Cuando se reflexiona así mismo, se piensa y se reconoce, identifica aquellos elementos que se mantienen presentes en él como unitarios, aquellos elementos que le hacen mantenerse individualizado de los otros, pero al mismo tiempo también identifica aquello que quiere cambiar y transformar de su entorno (Toledo, 2007). “Sin embargo, para que la construcción de la identidad se realice, se requiere que la construcción social del yo sea ella misma considerada una construcción” (Gergen, 2006, citado en Toledo, 2007).

Esto nos dice que:

La reflexividad aplicada al sí mismo para avanzar en la construcción identitaria requiere del pensamiento crítico que permita discriminar acciones y significaciones; necesita de la creatividad para dar posibilidad a lo nuevo; reclama de la imaginación para poder proyectar hacia el futuro y exige de la metacognición para articular sentidos y proyectarlos en el tiempo. Entonces, es la capacidad reflexiva la que posibilita la transformación de los sujetos en constructores de su propia historia, es la que hace posible la historicidad del sujeto. La reflexividad guía las acciones del sujeto y con los otros. Como indica Bruner, “[...] el Yo, utilizando su capacidad de reflexión y de imaginar alternativas, rehúye o abraza o re-evalúa y reformula lo que la cultura le ofrece” 1991:110). (Toledo, 2007)

Por otro lado, la flexibilidad entendida en esta lógica como una actividad de reflexión que el sujeto aplica sobre sí mismo no debe ser pensada como una mera descripción del pasado ni como una construcción de la realidad. Contrario a ello, esta actividad Potter (1998) parafraseado en Toledo (2007) nos dice que es una intervención del sujeto en el entorno; implica una práctica activa sobre el mundo.

Por ello, la reflexividad entendida como un retorno sobre la propia experiencia del sujeto (Steier, 1992), deja de manifiesto que la acción reflexiva sobre el sí mismo es siempre una acción transformativa. Es lo que de Villers (1996) nomina efecto sujeto, el efecto de la subjetivación. (Toledo, 2007)

Por otro lado, Giddens (1997 en Toledo 2007) nos dice que la reflexividad como una actividad del sujeto tiene un impacto en su corporeidad y en sus procesos psíquicos. Lo que nos lleva a otra dimensión de la construcción identitaria, la dimensión de la corporeidad. Esta nos dice que no debemos pensar en el cuerpo sólo como una estructura vacía en la que se aloja o habita el sujeto ni como un conducto de las sensaciones que producen placer, dolor o incomodidades.

Por el contrario:

la corporeidad es resultante de la acción simbólica del sujeto y de los otros sobre él, es producto de múltiples prácticas que se realizan directa o indirectamente sobre ella y en relación a ella y de diversas significaciones que se le atribuyen. (Toledo, 2007)

Lo anterior nos muestra que la corporeidad adquiere un significado cultural a través de la relación activa que el sujeto tiene con su entorno y mediante la cual se apropia de los recursos simbólicos e histórico-culturales.

En otras palabras, la actividad que el sujeto ejecuta en sus prácticas cotidianas es el medio para significar su corporeidad y por lo cual podría decirse también que la corporeidad es un producto de la acción cultural que el sujeto configura de la apropiación de dichos recursos simbólicos y culturales de su entorno.

Por ello, Le Breton (2002 citado en Toledo 2007) nos dice que, desde la primera vez que el sujeto existe en el mundo comienza sus exploraciones primarias del entorno por medio de su cuerpo. “A través de los órganos de los sentidos, el sujeto accede a la experiencia de habitar un territorio y a partir de eso construye interpretación sobre lo que ahí acontece y los sujetos que lo pueblan” (Le Bretón, 2002, citado en Toledo 2007).

Podríamos decir entonces hasta este punto que la reflexividad actúa directamente en la corporeidad del sujeto activándolo a través de múltiples y diversos sistemas abstractos formados en su memoria histórico-individual o historicidad, así como por medio de distintos regímenes corporales y estilos de vida que lo configuran desde el exterior y en su dinámica natural interior como un sistema natural que está diseñado para la actividad y la transmisión de estímulos a través de las percepciones y las sensaciones.

Acorde con lo anterior, si la corporeidad es entonces el resultado cultural de la actividad reflexiva que el sujeto realiza para sí mismo, debemos decir que, el cuerpo comprende el sistema de los significados y el conjunto de prácticas configuradas que éste construye en el entorno en el que se desenvuelve a partir de las interrelaciones subjetivas que

cotidianamente desarrolla con sus semejantes. Según Giddens (1997 parafraseado en Toledo 2007), el cuerpo se encuentra inmerso con las construcciones culturales de la sexualidad. En este sentido para él, se torna más preciso hablar de corporeidad, pues esta incluye más que la materialidad del cuerpo. Así, bajo esta mirada, se puede afirmar que la corporeidad es al mismo tiempo materia y resultante cultural ya que también contiene las marcas de las experiencias que ha vivenciado el sujeto.

Esto nos muestra que la corporeidad es una construcción cultural que el sujeto va realizando a través de la actividad reflexiva que ejecuta sobre sí mismo y sobre el entorno en el que se desenvuelve. En suma, la construcción del self identitario estará en constante cambio y transformación dado que, el sujeto durante toda su vida será un sujeto capaz de interrelacionarse con su entorno y a través de los intercambios dialéctico-materialistas, de los procesos senso-perceptuales, de los actos reflexivos y de evaluación que realice en su sistema de información personalizada sobre los repertorios culturales puestos en juego en dicho intercambio, resignificará los signos, los símbolos, las prácticas culturales, las conceptualizaciones sobre el mundo, las representaciones de la realidad circundante y la historia para construir su propia especificidad y su propia unicidad.

En el siguiente apartado, revisaremos el tema de la ciudadanía con el propósito de comprender los modelos sobre los cuales se construye su concepción, así como la enseñanza de los valores cívicos que se conciben como constitutivos del ciudadano y que desde el modelo en el que se asumen se ajustan los procesos educativos para la educación ciudadana que sirve como modelo y base en la esfera educativa de la escuela pensada como institución pública para la construcción de la identidad ciudadana. De la misma manera que, nos sirva como punto de partida para reflexionar sobre aquello que debemos recuperar y replantear para la construcción de una identidad ciudadana de la horizontalidad con bases en la comunidad pensada esta como una comunidad humana y no patriótica.

2.10 Nociones del concepto ciudadanía

Primeramente, resulta importante decir que al hablar del concepto de ciudadanía no debemos omitir que es un concepto que a lo largo de la historia humana ha adquirido múltiples significados emanados de distintos contextos socio-culturales en distintas épocas del tiempo, y que este punto, sin lugar a dudas pone a la luz la complejidad de su abordaje.

De acuerdo con Diaz Polanco (2006) en la mayor parte del mundo se encuentra el modelo neoliberal como uno de los principales modelos que proporcionan las pautas sobre las que se construyen las políticas que dan forma a los distintos ámbitos que componen a la ciudadanía desde esta perspectiva. En tal sentido, los fines de consumismo y de producción materialista a gran escala son los que determinan las formas de relación comunitaria y en consecuencia los recursos sobre los que se construye un modelo civil que permita la fluidez de la producción materialista y su consumo excesivo.

Esto nos permite comprender que el contexto socio-cultural que podría describir actualmente las bases sobre las que se construye la noción de ciudadanía es el del consumismo y las relaciones líquidas sobre las que Bauman (2003) explica la modernidad contemporánea refiriendo que la sociedad establece relaciones de extrema prisa por el cambio inconsciente e innecesario, puesto que la idea del consumismo se encuentra atada a la de lo que supone la moda es “inservible” “insatisfactorio” y no benéfico cuando asume que uno debe cambiar las cosas materiales que tiene porque “han pasado de esa contemporaneidad” y en consecuencia su utilidad ya no será congruente con el tiempo.

Esta dinámica para este autor ha simbolizado las relaciones humanas bajo una lógica del consumismo y la inutilidad, es decir, las relaciones humanas se construyen actualmente bajo este principio del consumismo y el binomio utilidad-tiempo que, entre otras cosas, no explica de ninguna forma lógica la relación sustancial entre una y otra y eufemiza tal argumentación en el discurso de la modernidad materialista. En este orden de ideas, quien tiene mayor recurso material, tiene mayor “libertad” de consumir lo humano y lo material como recursos desechables.

Bajo este panorama, en este apartado, intentaré desde una postura analítico-reflexiva recuperar y discutir algunos de los aspectos más relevantes que hacen las corrientes filosóficas, políticas y morales sobre el liberalismo, el comunismo y el republicanismo que me permitan sostener la importancia de promover la configuración de una identidad ciudadana que apele más a la conformación de la comunidad desde una visión humana que a la de una comunidad desde una visión nacionalista o de la nacionalidad en términos políticos y jurídicos.

En este sentido, me gustaría iniciar recuperando que la palabra ciudadanía en términos etimológicos tiene una doble raíz, una griega y una romana mismas que nos llevan a pensar en dos tradiciones: *la republicana* y *la liberal* (Cortina, 1997, p.43, citado en Bolívar, 2007). La primera plantea que la vida política es un ámbito en el que los individuos buscan conjuntamente su bien. La segunda, supone a la política como un medio para que los individuos en su vida privada puedan realizar sus propios ideales de felicidad, económicos, culturales, etc., en la individualidad.

Lo que de acuerdo con Bolívar (2007) da lugar a dos concepciones de ciudadanía:

1. La primera subyace de una perspectiva *minimalista*, que concibe a la ciudadanía en términos de formalidad como un concepto que se constituye en las esferas de lo legal y lo jurídico y que quien cumple con los requisitos mínimos planteados por estas esferas adquiere la potestad de un estatus como ciudadano y, en consecuencia, de unos derechos y obligaciones pertenecientes a su país. Es decir, aquí un ciudadano adquiere la membresía de pertenecer y ser reconocido de una colectividad (La que es mayoritaria de su país) en la que este estatuto, (que de alguna manera “muestra la facilidad de extenderse a las minorías”) te permite el acceso a los derechos y obligaciones estipulados por dicha comunidad político-nacionalista y, a su vez, la que aporta al ciudadano el sentido de pertenencia y el sentimiento de una identidad individual y nacional.

De este modo, podemos ver también que, desde la esfera legal y jurídica, se estipulan ciertos requisitos mínimos que debería cumplir una persona para ser ciudadano de una nación en esta lógica liberal. Ahora bien, la educación cívica desde una concepción político-tradicionalista de la ciudadanía, visto desde aquí como vehículo de transmisión de dichos requisitos sociales “aprobados como correctos de la nación”, se configura en la selección de los contenidos curriculares que engloben lo “aceptado y correcto” de esta comunidad nacionalista para transmitirlos en términos de derechos y deberes, marcando así, una educación para la ciudadanía que se sostiene bajo la idea de la transmisión de lo institucional, de lo político-estructural, de las leyes, de los valores y del ideal de justicia, logrando una socialización acrítica de lo estipulado para la ciudadanía en la escuela vista como un espacio para la mercantilización de los “bienes legales y jurídicos” de la ciudadanía.

Por otro lado:

2. La segunda finca sus bases conceptuales en una perspectiva *amplia*, que entiende que la ciudadanía debe ser pensada y definida en términos culturales y políticos no como una condición de pasividad construida por la transmisión de lo convencional para la comunidad mayoritaria sino como un ejercicio activo y participativo de los integrantes de una comunidad humana que no está limitada a las políticas de un país. Aquí, un ciudadano constituye y comparte un cúmulo de valores, derechos, obligaciones y responsabilidades que le eduquen para participar de manera activa en todo lo relacionado con la comunidad.

De tal forma que, los límites de la ciudadanía van más allá de los aspectos legales, es decir, existen un sinnúmero de prácticas socio-culturales en la cotidianidad que día con día definen el hecho de ser ciudadano en el hacer ciudadano y que lejos de pensar en una comunidad que nos fragmente por la ubicación y organización geopolítica en términos nacionalistas, debemos pensar en construir una concepción de la ciudadanía en las bases educativas que nos lleven a establecer el ejercicio ciudadano como una comunidad humana en la que principalmente nuestras múltiples formas de vida social y

cultural sean el punto de partida para la configuración de una ciudadanía sustentada en los valores del respeto, la convivencia, la equidad, la horizontalidad y la conciencia de la diversidad como un modo de vida.

Ahora bien, la constitución de los Estados Unidos Mexicanos (2017) en el artículo 34 del capítulo IV nos dice que: “Son ciudadanos de la republica los varones y mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, además, los siguientes requisitos:

- I. Haber cumplido dieciocho años; y
- II. Tener un modo honesto de vivir (págs. 32-34-34-35)

Asimismo, el código civil en el apartado *Medios para acreditar la identidad de las personas físicas* (G.O, Edo. Méx. 09-May-14) en el artículo 2.5-Bis. Ubicado en la *Legislación Civil para el Estado de México (2015)* nos dice que:

Se consideran como medios aceptables y válidos para acreditar la identidad de las personas físicas, los documentos públicos ya sea en original o en copia certificada, expedidos por las autoridades competentes, de manera enunciativa y no limitativa, los siguientes: (G.O. Edo. Méx. 09-May-14) (p.24)

- I. En caso de menores de edad, el acta de nacimiento, la carta de naturalización y las credenciales expedidas por autoridades educativas que cuenten con autorización o con reconocimiento de validez Oficial (G.O. Edo. Méx. 09-May-14)
- II. La credencial para votar, el pasaporte, la matricula consular mexicana, la licencia para conducir y la carta de naturalización; (G.O. Edo. Méx. 09-May-14)
- III. Las credenciales expedidas por autoridades educativas, las cédulas profesionales o autorización provisional para ejercer como pasante, en las que se aprecia la identidad de la persona; (G.O. Edo. Méx. 09-May-14)
- IV. Las demás identificaciones reconocidas como oficiales. (G.O. Edo. Méx. 09-May-14)

Esto nos muestra que, un ciudadano desde las esferas política y jurídicas será reconocido como tal toda vez que haya cumplido con los lineamientos estipulados por las mismas, lo que nos lleva a pensar: ¿Qué quiere decir tener la calidad de mexicanos?, es decir, ¿qué quiere decir tener la calidad para formar parte de un territorio geopolítico?, ¿qué significa ser ciudadano?, ¿hasta qué punto las diversidades culturales están consideradas en dichos lineamientos? Ahora bien, pareciera que “corremos con la suerte” de contar con un discurso político “inclusivo” que en términos generales menciona que las diversidades culturales están incluidas en toda política emanada de estos lineamientos, sin embargo, en la cotidianidad cabe preguntarnos: ¿Dichos lineamientos y dicho discurso “inclusivo” en términos de estas políticas para los ciudadanos en realidad incluyen a las diversidades culturales desde sus formas de vida humana o pretenden minorizarlas a partir de su integración a la mayoría?

Al respecto Couder, Gigante y Ornelas (2017) nos dicen que, en la etapa posterior a la independencia de México, se dio un proceso de castellanización en el que se pretendía que todos los mexicanos hablaran esta lengua a partir de su oficialización como lengua de la nación (y como resultado de la conquista española sobre el territorio mexicano), considerando a las lenguas de otras culturas como minoritarias (de igual manera como resultado de esta conquista).

Dichas culturas en el intento por mantener su riqueza cultural, luchaban por construir políticas que los llevaran a la no desatención de sus derechos y obligaciones como ciudadanos, así como al reconocimiento de sus diversidades lingüísticas y culturales, sin embargo, la castellanización no solo forzaba el aprendizaje de la lengua a partir de la evasión de estos derechos y obligaciones de las comunidades minoritarias, sino también, suponía el uso de prácticas exclusivas. Lo que nos da cuenta de que el modelo liberal que se sostiene bajo el ideal de la independencia económica y el logro de la felicidad y de las metas desde una perspectiva de la individualidad, es la base para la creación de las políticas que son integrativas más que inclusivas.

Lo que pone a la luz el reto de conducir los esfuerzos políticos hacia trabajar en políticas que sean incluyentes de las comunidades desde la horizontalidad a partir de la diversidad de vida humana creando herramientas políticas que nos dirijan a la configuración de una comunidad bajo la idea de la no dominación y no bajo la idea de la no interferencia como lo ha propuesto el liberalismo.

En este sentido, lo que intentamos recuperar es que esta visión muy general podría servirnos como un espacio general de reflexión para comprender lo fundamental de resignificar la noción de ciudadanía no como un proceso de alienación y adaptación a la cultura hegemónica sino como un proceso de resignificación de la vida humana y su diversidad cultural.

La idea de no seguir siendo un pueblo sometido bajo el yugo del virreinato español es el punto de partida para comenzar un proceso de independización, sin embargo, los intereses de esos grupos que comenzaron dicho proceso aunque se han oficializado como bondadosos y equitativos para todos, tenían las pretensiones de igual forma de manejar los recursos para con la población, indudablemente, el hecho de pensar en la necesidad de que fueran otros los que continuaran haciendo y no el dominio español, trajo cambios importantes en los modos de construir un modelo de civilización, uno de ellos podría pensarse en la necesidad que se tenía de reconstruir la noción de libertad.

El punto central de este apartado es comprender, desde la perspectiva de Bolívar, la noción de ciudadanía, así como la importancia de resignificar los modos del hacer ciudadano para construir una educación ciudadana que nos permita elaborar y desarrollar una serie de competencias cívicas que nos conduzcan y nos enseñen a vivir juntos reconociéndonos y asumiéndonos como una comunidad constituida por la diversidad cultural, histórica y natural.

En este sentido, Bolívar (2007) plantea que la ciudadanía más que ser un conjunto de contenidos y lineamientos estipulados institucionalmente, es un proceso que se constituye y se configura de manera activa a partir de la participación y el estar involucrado en los asuntos de la comunidad, una ciudadanía activa en la que los ciudadanos en los espacios institucionales como espacios públicos y en la educación, la economía, la salud y la política como servicios públicos, deben suscribir un espacio público en el que todos y cada uno colaboremos y construyamos lo que necesitamos en términos de políticas emanadas desde la cotidianidad y la diversidad para atender nuestras necesidades.

Así Camps y Giner (1998) recuperados en Bolívar (2007) nos dicen que:

el civismo viene a ser aquella ética mínima que debería suscribir cualquier ciudadano liberal o democrático. Mínima para que pueda ser aceptada por todos, sea cual fuere su religión, procedencia o ideología. Ética, porque sin normas morales es imposible convivir en paz y respetar la libertad de todos. (p. 20)

Lo que pone énfasis en lo siguiente, independientemente de la preferencia sobre el modelo liberal, republicano, comunista o democrático, debemos pensar en la ciudadanía como un proceso activo que lejos de constituirse en un conjunto de lineamientos estipulados por cualesquiera de estos como correctos, es fundamental pensar y configurar la ciudadanía en y desde dentro de las diversidades de vida humana aceptadas como una realidad cívica y, que en función de ello, la ciudadanía debe atender en el respeto, la equidad, la convivencia, la democracia, la anulación de la dominación y en la idea de libertad entendida como el derecho de vivir en la diversidad, las necesidades emanadas de los asuntos comunes de una comunidad humana.

Por esto, como ya bien lo menciona Bolívar, tanto la participación como la democracia son elementos indispensables en el ejercicio ciudadano en el que éste es, como ya lo hemos mencionado en los apartados precedentes, un sujeto activo de sus relaciones sociales.

2.11 Participación

Considero importante antes que ahondar en la concepción de la participación recuperar su etimología con el propósito de obtener una óptica que nos ayude a profundizar en la reflexión del ejercicio de la participación en los asuntos comunes.

La palabra participar proviene del latín *participare* (tomar parte en algo), compuesta de *pars, partís* (parte) y el verbo *capere* (tomar, agarrar) (Etimologías de Chile, 2019).

Por otro lado, vemos que la participación es un término cuyo origen etimológico se deriva del latín “Participatio” el cual está formado por el prefijo “Pars o Parti” que significa “Parte o Porción”, el verbo “Capere” que es “Tomar o Agarrar” y por último el sufijo “Tio” que corresponde a (acción y efecto). Lo que lleva a interpretarla como la acción y efecto de tomar parte en algo, o de hacer partícipe a alguien más sobre algo, lo que quiere decir, noticiar o informar acerca de algún suceso (concepto definición, 2019).

Es posible decir, en un primer momento que, desde su concepción etimológica, la participación plantea claramente el involucrarse, el estar dentro de una situación y tomar partida de manera activa como una parte indisoluble de la situación y de su asunto en sí mismo, en otras palabras, en el participar y en la participación de fondo se debe pensar esencialmente a todos los individuos como partícipes activos de los asuntos de su entorno.

En este sentido, resulta importante hablar de dos aspectos: 1) el entorno y, 2) los asuntos del entorno. Sobre el entorno, debemos decir que, nos referimos al espacio que se conforma por los elementos histórico-culturales y simbólicos que le constituyen una identidad cultural. Sobre los asuntos del entorno, debemos decir que, nos referimos a todas las situaciones de los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales que se suscitan en el día a día dentro del entorno.

En ambos aspectos, la participación del sujeto debe pensarse como un ejercicio activo en términos políticos asumiendo que todo acto político se encuentra ligado a él como derecho y una responsabilidad cívica. Esto es, el sujeto como parte constitutiva de la comunidad tiene que ser pensado como un agente activo que debe participar incluso ya porque desde su desarrollo histórico-cultural se encuentra determinado por su papel activo, en los asuntos comunes que se suscitan en el entorno en el que se desenvuelve.

Desde esta mirada, hablar de participación en la ciudadanía implica pensar en el vínculo indisoluble entre ambos aspectos, en los que, el sujeto como agente activo de sus relaciones sociales, tiene la capacidad y el derecho indiscutibles para ejercer la participación en la comunidad como un ejercicio democrático, puesto que, resolver los asuntos comunes de todos, implica recuperar las riquezas culturales de las diversas formas de vida humana. En este sentido, la participación ciudadana debe entenderse como el compromiso por lo colectivo (Bolívar, 2007) y por las necesidades distintas y diferenciadas de las culturas (López, 2009) de la mismidad (Skliar, 2007).

Ahora bien, actualmente el modelo liberal imperante en la mayoría de las políticas, maneja un discurso “incluyente”, que en lo cotidiano tiene prácticas excluyentes, la promesa de lo que se cumplirá pero que no va en función de las necesidades de los jóvenes y la comunidad en general, lo que olvida la riqueza de lo diverso así como sus necesidades que por el simple hecho de ser diverso son distintas y diferenciadas, lo que borra a la diversidad cultural forzándola a través de acciones políticas liberales a alienarse y someterse a la cultura hegemónica. Un discurso liberal que hace lo imposible por ser hegemónico en la cotidianidad y que se hace sonar esperanzador.

En este sentido, Jean-Jaques Courtine (2010) en la introducción que escribe en el libro *el arte de la mentira política* se pregunta lo siguiente recuperando un talón de Aquiles en la reflexión política desde la época clásica con la república de Platón hasta *El príncipe de Maquiavelo*: ¿Conviene ocultar la verdad al pueblo por su propio bien, engañarlo para salvaguardarlo? A la que responde: “el arte de la mentira política es, en efecto el arte de hacer creer al pueblo falsedades saludables con vistas a un buen fin” (p.13).

Conviene subrayar que dicho cuestionamiento continua en una reflexión que aborda la incredulidad del pueblo como una debilidad que no le permite hacerse cargo de sus propias necesidades, que no le permite ser consciente de sí. Desde esta mirada liberal y hegemónica pareciera que históricamente se ha confirmado la idea de que el pueblo no ha tenido derecho alguno a la verdad, que verdad política es un patrimonio privado en el que sólo el dirigente de la política liberal y sus representantes más cercanos por su condición deben conocerla y controlar cuando conviene decir la verdad al pueblo o callarla y eufemizarla.

Del mismo modo que, el pueblo bajo esta mirada se asuma incrédulo, lo desnuda, lo desprotege de sus representantes y de la política hegemónica, es decir, lo lleva a la credulidad, a mentir y a ser engañado fácilmente. La mentira se hace parte de sí como algo natural, como un elemento sin el que no podría ser pueblo de ese Estado-nación así pareciera que el pueblo necesitara de “más arte para convencer al pueblo de una verdad saludable que para hacerle creer en una falsedad saludable” (Courtine, 2010, p 13).

Sin embargo, este autor se plantea otra cuestión inmediatamente:

¿a quién corresponde el derecho a fabricar esas <<falsedades saludables>>? Y responde: “Monopolio de la verdad, por un lado, y comunión democrática en la mentira, por otro: apartado de la verdad, el pueblo sí tiene, en contrapartida, un derecho inalienable a la mentira activa: un <<debido privilegio>> a cuyo ejercicio no pretende renunciar y por el que demuestra tener un <<obstinado apego>> Todo el mundo miente: los ministros engañan al pueblo para gobernarlo y éste, para librarse de aquellos, hace circular chismes calumniosos y falsos rumores. (Courtine, 2010, p.13)

Lo anterior nos muestra que, el gobierno bajo el estatuto del arte de la mentira política constituye un conjunto de normas y reglas que son aprobadas por ellos mismos, sin consultar al pueblo, como las pautas a seguir, como el conjunto de conductas que son normales y normalizan al mismo tiempo al pueblo anulando toda posibilidad de participación del mismo, enseñándole que ser engañado es el acceso a la verdad saludable y haciéndole pensar que le es conveniente creer en algo que se mantenga

siempre en lo esperanzador pero que al mismo tiempo “es aceptado” como parte de la comunidad nacionalista toda vez que se convierta en la cultura hegemónica.

Lo que significa creer en que algún día el gobierno hegemónico todo lo relacionado con el pueblo lo solucionará porque se le ha hecho creer que siempre depende de ello. Sobre este punto, de acuerdo con Bolívar (2007), mucho tiempo después, el déficit cívico o desafección política ha sido una de las causas por las que hasta los años noventa, las escuelas occidentales han cambiado su orden de prioridades. Por déficit cívico o desafección política nos dice que “[...] Nos referimos [...] a un sentimiento de falta de confianza en el proceso político, y en los políticos, que motiva un distanciamiento, aunque no suponga cuestionar la legitimidad del régimen político democrático” (Bolívar, 2007, p. 43).

Esto nos muestra entonces que el pueblo ha construido un desinterés en los asuntos políticos que emana de un sentimiento de desconfianza producido por la concentración de los bienes en un pequeño sector hegemónico, por la falta de oportunidades para participar activa y horizontalmente en la construcción de políticas que se transformen en un conjunto de derechos para todos como una comunidad humana que se constituye principalmente de la diversidad cultural, por el olvido y la imposición que se disfraza en un discurso “incluyente”.

De este modo, Bolívar (2007) señala que los jóvenes son quienes ponen a la luz la cultura política de los países que se asumen “democráticos” y en los que, en la llamada época de la modernidad, por una parte, la mayoría muestra apoyo a las instituciones y a sus ejercicios institucionales, así como a los valores estipulados por la llamada “democracia” en las lógicas políticas liberales de cada país, y, por otra parte, un gran sentimiento de desconfianza por los partidos políticos y los políticos profesionales. Lo que nos lleva a reflexionar ¿hasta qué punto el ejercicio de la participación ciudadana se ve truncado por esta desconfianza que crece cada vez más en el discurso político que se sustenta en las promesas materialistas, de mejora económica y de la “oportunidad del reconocimiento” hacia las minorías por la comunidad hegemónica?

Al respecto, cabe señalar que:

La falta de compromiso y de resultados en beneficio de la comunidad por los partidos políticos y los políticos profesionales es un factor que conlleva al incremento de desconfianza hacia ellos lo que genera como resultado la desafección política “como pérdida de confianza en las instituciones, un sentimiento de incapacidad de poder influir en el sistema y de que el sistema, a su vez, responda a las demandas de los ciudadanos. (Bolívar, 2007, p. 43)

Por lo anterior, resulta importante cuestionar el concepto de política sobre el que se asume el nivel de importancia del compromiso que se tiene con la comunidad, dicho de otra manera, desde esta lógica, es de vital importancia realizar un análisis sobre cómo los políticos se piensan y piensan a la comunidad a través del concepto de política sobre el que fueron formados profesionalmente, dado que en la época de la modernidad, de acuerdo con Díaz Polanco (2005) y López, (2009) el modelo liberal actualmente es guía de todo ejercicio político en la mayoría de los países.

Esto nos lleva a replantear la funcionalidad que dicho modelo político tiene para la comunidad entendida esta como una comunidad humana de la diversidad, y, al mismo tiempo, recuperar a través de la educación para la ciudadanía como un espacio de formación político-ciudadano y cívico las posturas teóricas del pluralismo y del republicanismo cívico con el propósito de configurar un modelo educativo en el que la política y los ciudadanos se construyan y se formen a través de su participación activa en los asuntos comunes y en la recuperación de la riqueza cultural para la formación de competencias cívicas que nos conduzcan a la convivencia social en la mismidad, dentro de una temporalidad en la que el “otro” de la mismidad no se mire como ajeno al tiempo porque se piense que no forma parte de esa realidad temporal y dentro de una espacialidad que no sea fragmentada por:

[...] aquellas imágenes o aquellos calcos de mapas, contruidos a propósito de un espacio homogéneo, único, sólido y sin fisuras, sin diferenciaciones, sin

componentes de extranjería, donde sólo existe, se nos dice, un *adentro*- inclusivo, la inclusión- y un *afuera* -excluyente, la exclusión-. (Skliar, 2007, p. 53)

Por lo que, acerca de la educación y capacitación para la ciudadanía, Bolívar (2007) nos dice:

La <<capacitación para la ciudadanía>> comprende la participación activa y responsable en todos los ámbitos de la vida (social, político, económico y cultural). Esta capacidad se muestra y apoya, entre otros, por conocimientos y comprensiones, valores y actitudes, habilidades y competencias, creatividad e implicación. Ser un ciudadano capaz de actuar no consiste en poseer dichos conocimientos o actitudes, sino tener las competencias para tomar las decisiones oportunas e implicarse en proyectos colectivos. (p. 98)

Es así que, la formación para el ejercicio activo de la ciudadanía no debe ser limitado como una asignatura que se imparte en el espacio del aula sino que el conjunto de acciones pensadas para el *área de la ciudadanía* (como un espacio para la formación ciudadana) deben vincularse en las estructuras y órganos administrativos y pedagógicos de la escuela, así como mantener un seguimiento de formación para el área tutorial, al tiempo en que estas actividades deben estar vinculadas de igual manera para la formación con las familias y la comunidad (Bolívar, 2007).

En este sentido Freire (1999) nos dice que:

[...] si pretendemos la liberación de los hombres no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. (p. 84)

Lo que significa poner énfasis en la capacidad que el sujeto tiene para ser activo y consciente en la transformación de su entorno, en la constante construcción de conocimientos distintos y diversos sobre el entorno y la realidad y de los cuáles

activamente debe valerse para atender las necesidades de todos en el marco de la equidad social y en el marco de la comunidad humana.

Esto es, la educación no es el vehículo que deposita los argumentos que quiere el sistema depositar para justificar su validez como única y verdadera, no es la vía de alienación ni tampoco la de minimización cultural, por el contrario, es el medio de evolución y desarrollo humano, es la posibilidad de aproximación al mundo y de su comprensión mediante la abstracción y sistematización de su conocimiento, lo que ya de entrada nos dice que no existe una forma única y válida como correcta del conocimiento ni de la cultura, lo que pone de manifiesto que ninguna cosmovisión cultural es hegemónica en términos esenciales ni mucho menos portadora de la verdad ya que de la misma manera es un constructo histórico-cultural.

De este modo, si pensamos en la alfabetización emancipadora como el medio para construir una consciencia crítica que nos permita entender la necesidad de transformar la condición de alienados, debemos empezar a construir una educación que desde este nivel, trabaje de manera interinstitucional con las distintas instituciones sociales para recuperar sus funciones educativas inherentes y comenzar a configurar desde y dentro de la práctica y participación activa de todos en los asuntos comunes cotidianos, un modelo educativo intercultural que nos permita leer la realidad circundante, ser conscientes de nuestras distintas necesidades diferenciadas (Canclini, 2004; López, 2009), participar activamente en la construcción del conocimiento como un conjunto de recursos y de caminos que atiendan dichas necesidades y sean la pauta para atender los asuntos comunes de todos y, así, intentar eliminar la idea de lo convencionalmente “bueno para todos” que excluye a los otros y beneficia a pocos.

Asimismo, estas acciones deben ejecutarse en la interrelación entre los contenidos curriculares de la educación para la ciudadanía y los contextos educativos y sociales en los que se desenvuelven cotidianamente los agentes educativos. Con esto quiero decir que, dicha interrelación debe pensarse como el vínculo indisoluble que permite la puesta en práctica en situaciones comunes de los conocimientos sobre la ciudadanía, además

del desarrollo y la ejecución de las competencias cívicas fuera del aula recuperando los espacios de los demás ámbitos escolares como espacios de formación y participación ciudadana, sin olvidar, la importancia que tiene la colaboración interinstitucional entre la escuela, la familia y la comunidad para ello. De manera que, de acuerdo con Bolívar (2007) “La participación política es una dimensión esencial de todas las democracias y un indicador significativo de su vitalidad” (p. 44).

En suma, la participación en la configuración de una identidad ciudadana que finque sus bases en la construcción de una comunidad humana que esencialmente se constituya de la diversidad cultural y de los modos de vivir, tendría que consumar a la participación como un ejercicio activo constante en todas las prácticas comunitarias por todos, como un derecho esencial de la comunidad y como un eje educativo en el que se promueva su ejecución en la escuela como institución pública y en los planes educativos como parte fundamental de las competencias cívicas del ciudadano aunada la democracia como una posibilidad de libertad y de voz comunitaria. Mismo sobre la cual hablaremos en el siguiente apartado.

2.12 Democracia

En este apartado, revisaremos el término democracia y su importancia en la configuración de la identidad ciudadana. Para ello, iniciaré por recuperar su etimología, de modo que, podamos construir un espacio que nos permita reflexionar desde su raíz etimológica, en conjunto con otras perspectivas teóricas, sobre aquello que nos hace falta recuperar para construir una comunidad humana horizontal, constituida esencialmente por la diversidad cultural, en la que todo como recurso natural, cultural, literario, material, económico, político, educativo, etc., sea una posibilidad equitativa y de uso compartido para resolver y atender los asuntos comunes y las necesidades distintas de cada forma de vida cultural que compone a la comunidad humana con el mismo nivel de prioridad en la lógica de la igualdad social que incluye a todos.

En este orden de ideas, la palabra democracia proviene del griego y está formada por (demos=pueblo), (Kratos= gobierno) y el sufijo (-ia = cualidad), es decir, “el gobierno del pueblo”. (etimologías de chile, 2019).

En tal sentido, la democracia:

[...] implica una división, una colección de desacuerdos. No es un lugar de gente similar sino de gente diferente. Su principio no es de igualdad sino de igualdad de derechos para que cada quien sea diferente y, no obstante, las diferencias y los puntos de vista variados, sea posible vivir juntos y sin violencia. La democracia es la historia de la pluralidad y la tolerancia, no la de la victoria y la imposición. Por ello no hay victorias en la democracia, hay paz y la paz es la verdadera victoria de la vida política de los pueblos. (Shimon Peres recuperado por Maximiliano Mena Pérez en etimologías de chile, 2019)

Por lo anterior, resulta evidente que la democracia no es un ejercicio político que se tenga que llevar a cabo jerárquicamente o que se determine por grupo un hegemónico que se autoreconoce por la mayoría como el único facultado para representar al pueblo y ejercer lo relacionado con el gobierno. En otro sentido, la democracia refiere entonces al espacio en el que el pueblo es propio constructor de su gobierno, de las propias soluciones y propuestas para la atención de los asuntos que le atañen.

De este modo, pensar en el pueblo, no es pensar en un determinado grupo cultural como capaz de gobernar, por el contrario, es reconocer y asumir que está constituido esencialmente por la diversidad cultural, por un conjunto de grupos culturales étnicos y por los resultantes de la mezcla cultural dada por los acontecimientos históricos de colonización.

En otras palabras, la democracia es el espacio en el que la diversidad se constituye en igualdad de derechos, es el espacio para la construcción de conocimientos y de los recursos que todas las culturas del pueblo necesitan para atender sus necesidades

diferenciadas y en común, es la esencia de la pluralidad, la mismidad y la interculturalidad en las que su temporalidad y espacialidad nunca nos son ajenas, lejanas ni extrañas.

Desde otra mirada, Díaz Polanco (2005) nos dice tocando el tema sobre el conflicto de universalidad y particularidad en el Estado que, primeramente es importante identificar los sentidos y las ópticas desde las que se constituyen estos conceptos en la contemporaneidad, dicho de otra manera, cuestionar lo propuesto por cada uno desde las propias miradas y el cómo se fincan las pautas de los derechos socioculturales así como de sus distintas maneras en que deben ser reconocidos desde estas posiciones con la intención de estructurar las bases sociopolíticas del ejercicio democrático. Él mismo nos menciona que la lógica liberal es la que se encuentra más arraigada como parte de una herencia cultural occidental que se ha expandido mediante los procesos de territorialización.

Esto último no nos lleva a hablar de una problemática que se da en función de la búsqueda de los derechos de las comunidades étnicas a través de la imposición de una política propia, por el contrario, esta contrariedad de la que nos habla se refiere al hecho de plantear la autonomía de estas comunidades dentro del *marco de la nación, que, a su vez, es pluricultural* por la mera existencia de la diversidad de los grupos étnicos en el territorio geopolítico. De acuerdo con este autor, esta situación conduce a visualizar la problemática como una contradicción *cultural* que se da entre la particularidad étnica y la universalidad.

Esto es, la problemática de compatibilidad de los derechos étnicos, colocados por la ideología liberal en el ámbito de la *particularidad*, por una parte, y los derechos individuales o ciudadanos, planteados en el terreno de la *universalidad*, por la otra.
(Díaz Polanco, 2005, p. 46)

Lo cual, de acuerdo con Santos (2007), el Estado justificado en su lógica de reforma como paradigma de transformación social, se asume como el conglomerado político que debe ejercer acciones “reguladoras y de comportamientos normales” para con la sociedad, puesto que, desde esta lógica, ésta es pensada como la entidad problemática

que debe alinearse o readaptarse a los deberes, derechos y obligaciones que el Estado como “representante” de la sociedad de un territorio geopolítico estipula como correctos.

Así, desde esa perspectiva de acuerdo con Chihu (2002), es el Estado el que se asume como administrador y definidor de las identidades, puesto que a través de su configuración crea la construcción de nación que no es otra cosa más que creación sentimiento de pertenencia con el territorio nacional, con las instituciones que lo representan y con el gobierno que ejerce y gestiona todo lo anterior.

Del mismo modo este autor pone énfasis en que la construcción de la identidad nacional es un diálogo entre la imagen identitaria colectiva y la autoimagen identitaria, es decir, entre aquellos recursos que definen la dimensión colectiva de identidad de la comunidad o grupo hegemónico en el que se desenvuelve el sujeto y las elaboraciones personalizadas que este ejecuta de estos repertorios culturales.

Por lo cual, resulta importante destacar que, el universalismo liberal en el ejercicio de lo político con las comunidades étnicas al manejar el discurso “inclusivo” y al enfocar todos sus esfuerzos en la “inclusión” de las mismas a la cultura liberal nacionalista hegemónica cae en el particularismo justamente en el momento en el que pretende ser universal, ya que, de esta manera impone la cristalización de su política al margen de las comunidades étnicas (Díaz Polanco, 2005).

En suma, el ejercicio democrático es el que debe construirse por el pueblo compuesto en esencia por la diversidad cultural, por todas las personas y sus particularidades biológicas, históricas y culturales que formamos parte de la vida cotidiana y de la realidad circundante, esto es, la democracia como concepto debe englobar todos los elementos que la constituyen y asumirse dentro de la diversidad y dentro de la interculturalidad lo que la hace entonces horizontal y solidaria y no caritativa y exclusiva de los pequeños grupos de poder instaurados por la tradición cultural hegemónica.

El propósito es tomar lo compartido como espacio de dialogo para reorientar a la democracia como concepto y como acto político del pueblo en el que todos podemos participar para transformar nuestro entorno y atender nuestras necesidades diferentes y distintas.

2.13 Educación y ciudadanía

Ahora bien, derivado de estos planteamientos, se recupera de la propuesta de Educación para la Ciudadanía que Bolívar y un conjunto de colaboradores trabajaban en el proyecto Atlántida, la idea de pensar en un modelo educativo que nos guíe a construir lo cívico como un ejercicio cotidiano en el que la diversidad sea el punto de partida (y el de llegada) para la constitución de una comunidad humana, que se edifique de los espacios públicos y, del mismo modo, que nos de las bases para ejercer la participación activa y el ejercicio de la democracia en lo cotidiano como un derecho cívico de la diversidad, como un derecho de todos que nos permita ir recuperando las riquezas de la diversidad cultural para construir lo que necesitamos en la atención de nuestras necesidades distintas y diferenciadas (López, 2009).

En este orden, la propuesta elaborada por Bolívar y el conjunto de colaboradores del proyecto Atlántida se compone de cuatro ámbitos que se expondrán a continuación:

Ámbito sociopolítico: la educación para la ciudadanía, como ámbito aglutinador.

El ámbito central, que aglutina el sentido del proyecto, se dirige a todas aquellas dimensiones sociopolíticas que constituyen el núcleo de la educación para la ciudadanía. Educar para la ciudadanía es potenciar la formación de personas *autónomas*, al tiempo que con aquellas *virtudes cívicas* necesarias para asumir y profundizar la vida en común. Una educación para el ejercicio de la condición de ciudadano promueve en la actividad escolar y fuera de ella procesos dialógicos de deliberación compartida, toma de decisiones y formación autónoma de juicio.

En este ámbito común se asienta, en primer lugar, todas las competencias base que hacen posible que el alumno sea un ciudadano, integrado socialmente y capaz de

participar activamente; como tal comprende el currículo básico que el sistema educativo debe asegurar para todo ciudadano, en ejercicio de su derecho a la educación. En segundo lugar, más específicamente, en torno a este ámbito se agrupa lo referente a la colaboración y participación social e individual, de acuerdo con los derechos humanos, las cuestiones referidas a derechos y deberes ciudadanos (conflicto, derechos y deberes, declaración derechos del niño, convenciones sobre igualdad, etc.) así como su vivencia en el centro y aula (proceso de reglamento de régimen interior y constitución o norma de aula).

Sociocultural: igualdad, equidad, solidaridad

Educar *en* la igualdad, reconociendo las diferencias, es también un eje-meta de una educación democrática. En los últimos tiempos hemos aprendido -como han puesto de manifiesto el feminismo o el multiculturalismo- que bajo la educación <<para>> la igualdad se han anulado las diferencias. En determinados documentos del proyecto se clarifican los conceptos de igualdad, equidad y solidaridad. En esta dimensión *intercultural* entra, pues, el tratamiento de las desigualdades de clase, género y etnia o cultura. El eje de esta línea de innovación son experiencias y proyectos que puedan contribuir a contrarrestar los procesos de exclusión social y cultural. Entran, pues, como actuaciones en este ámbito las referidas a interculturalidad y respeto de las culturas diversas, la implicación en acciones de voluntariado y ONG, así como la igualdad y medios de comunicación, entre otros.

Socioeconómico: Justicia y solidaridad

Entre los valores más generales que es preciso vivir en el centro escolar están, sin duda, también el sentido de justicia y, como contrapunto, la solidaridad. La *justicia social* permite articular la libertad e igualdad, en la medida en que el objetivo es lograr el máximo de libertad dentro de una deseable igualdad. Por su parte, la *solidaridad* es la cara personal de la justicia. Valores como un *consumo responsable*, un *desarrollo humano sostenible* o actitudes ecologistas, análisis crítico de los contextos sociales, etc., formarían también parte de esta dimensión.

Socioafectivo: autonomía y responsabilidad

El ámbito personal o socioafectivo es otra dimensión importante en nuestras experiencias de innovación. Lograr una *autonomía*, como otra cara de la libertad, con su correlato de comportamientos responsables, son líneas motrices de la acción educativa. En este ámbito entran cuestiones como autoestima, cuidado y salud, educación sexual, etc., así como -en otra dimensión- la organización personal, esfuerzo e implicación en el trabajo. Santos Guerra (2005) en su trabajo sobre arqueología de los sentimientos ha analizado las principales dimensiones que configuran el desarrollo afectivo y emocional de las personas. Por su parte, Gijón (2004) ha analizado la vivencia cotidiana de la moral en el cruce de acogida mutua de miradas, rostros, gestos y palabras entre docentes y alumnado. Estos encuentros cara a cara ayudan a la construcción del conocimiento o de la moralidad, son una manifestación de afecto y cuidado, y posibilitan la corrección de actitudes y comportamientos. (Bolívar, 2007, pp. 95-96)

El propósito de este modelo educativo estructurado en los cuatro ámbitos antes mencionados es servir como una guía de orientación que nos conduzca a través de las líneas de acción que lo delinear a construir una educación para la ciudadanía en la que podamos formarnos para configurar una identidad ciudadana que nos enseñe a vivir juntos en la diversidad, que nos posibilite recuperar las riquezas culturales de la misma para construir aquella ética sobre la que sostenga una igualdad ciudadana y conservemos nuestras identidades culturales como distintas formas de vivir sin limitar la participación activa y el ejercicio de la democracia a alguna comunidad. Configurar una identidad ciudadana en la que los tiempos y los espacios de los “otros” se visualicen como una misma temporalidad y espacialidad (Skliar, 2007) comunitaria de la ciudadanía.

Por otro lado, deseo subrayar que Bolívar (2007), no omite mencionar que este mapa de ámbitos aun cuando tiene esta virtud orientativa sobre unas determinadas líneas de acción en cuanto a la educación para la ciudadanía, no resuelve en su totalidad todas las problemáticas acerca del hacer ciudadano en la modernidad, ya que, de acuerdo con él, depende de cómo se desarrollen en los distintos niveles instrumentales y de experiencia según el curso que se esté trabajando, asimismo enfatiza que una vía curricular como

única no alcanzaría a abarcar todos los límites de la educación moral ni organizativa ni institucional ya que la democracia por el simple hecho de ser situada se constituye en los cómo de las distintas situaciones.

De ese modo, nos indica que:

Lo que queremos resaltar es que de poco vale una presencia curricular explícita <<en>> la escuela, cuando los valores <<de>> la escuela, vividos implícitamente, y -más allá- los valores de la propia comunidad social y política, no vayan en paralelo. (Bolívar, 2007, p. 98)

Lo anterior nos muestra que, esta propuesta educativa debe trabajarse en una educación para la ciudadanía pensada en todo momento vinculada con el entorno y sus particularidades culturales, sus valores y modos de vivir, sin perder de vista que el propósito es configurar una ciudadanía de la diversidad, de la aceptación, el reconocimiento y la convivencia mutua, ya que cada cultura de la democracia es un posible reflejo de los valores que la constituyen (Bolívar, 2007) es muy importante conducir estos esfuerzos de la educación para la ciudadanía hacia la construcción de una cultura democrática que sea el reflejo de los valores de todos como comunidad humana compuesta por la diversidad cultural.

Así:

Frente a la tendencia de individualizar la educación para la ciudadanía, conviene resaltar que el aprendizaje de la democracia está siempre *situado* y son estos ámbitos sociales, en que se desenvuelve la vida de los jóvenes, los lugares relevantes de aprendizaje de la democracia. Por eso no basta confinarla al ámbito escolar si, paralelamente, no se extiende a las diferentes prácticas que marcan la vida cotidiana de la juventud (compañeros, medios de comunicación, instituciones). (Bolívar, 2007, p. 98)

Lo que definitivamente parece confirmar que la democracia no es un derecho que deba dosificarse por el Estado o por la cultura hegemónica, del mismo modo, que no es un ejercicio que deba ser confinado a determinados ámbitos ni a ciertos intereses de quienes se asumen como preparados profesionalmente para ejercer la política como beneficio para todos cuando en la cotidianidad no lo es, es decir, no existe un para todos para el modelo liberal. Ni mucho menos, un derecho del que deba privarse la diversidad cultural para ejercer su participación activa en los distintos ámbitos de la comunidad.

En este sentido, las palabras de Bolívar confirman que la democracia lejos de ser ajena a la comunidad, le es inherente y constitutiva, es un derecho que pertenece a la diversidad cultural simplemente por ser una comunidad, lo que enfatiza que es muy importante que la educación para la ciudadanía en su propósito de formar ciudadanos autónomos y con un conjunto de competencias cívicas mínimas que nos permitan convivir juntos dentro de la diversidad, debe necesariamente entender que la democracia, como bien lo menciona Bolívar, está siempre situada en los distintos ámbitos de la comunidad por lo que de ninguna manera podrían formarse ciudadanos democráticos ni mucho menos sería posible constituir un Estado democrático sino se desarrolla su formación en las diferentes prácticas de la vida escolar, social y cultural que son parte del día a día de todos los integrantes de la comunidad.

Así, este mismo autor propone que hablar de educación para la ciudadanía no es hablar de la trasmisión de este conjunto de lineamientos y requisitos estipulados en las escuelas y en las instituciones sociales, por el contrario, propone abogar por una ciudadanía activa en la que la educación para la ciudadanía propicie que los ciudadanos participen en todos los aspectos de las esferas institucionales, convirtiéndose así, en una educación cívica en la que se desarrollen un conjunto de competencias cívicas que se sustenten en una metodología de debate y deliberación sobre todos los temas y asuntos de la comunidad.

Por otro lado, tomando como referente el contexto Latinoamericano, sobre este tema, López (2009) nos dice que la Educación Indígena Bilingüe en América Latina ha sido parte fundamental en su conjunto con la educación popular del desarrollo educativo en

este continente desde los años 1940, aun con altibajos y desde distintas miradas se ha involucrado de manera constante en la educación, particularmente cuestionando a las políticas y las prácticas que de ellas emanan y que se emplean con la población indígena, de la misma forma, cuestionando los principios políticos de la educación desde una “perspectiva de derechos y necesidades específicas y diferenciadas de poblaciones cuyas especificidades lingüísticas y culturales eran hasta hace no mucho invisibilizadas y hasta negadas por los sistemas educativos de la región” (López, 2009, p.131).

Lo que enfatiza desde esta mirada que la idea de pensar en una educación para todos o en una educación cívica es “relativamente” nuevo, del mismo modo, que los esfuerzos por construir este tipo de educación desde sus inicios han estado sujetos a las prácticas políticas de las mayorías emanadas en gran parte de la lógica liberal de Estado-nación, lo que ha obstaculizado recuperar las aportaciones de la interculturalidad, la horizontalidad y el civismo para la construcción de políticas y modelos educativos que se enfoquen en la atención de las necesidades específicas y diferenciadas de las distintas sociedades culturales sin que sus especificidades lingüísticas sean un factor que determine sus derechos, deberes y garantías como ciudadanos de la comunidad.

En torno a ello, me parece que debemos partir del diálogo sobre el cuál, sería el propósito de la educación para todos (López, 2009) y de la educación para la ciudadanía (Bolívar, 2007) así como de la reflexión sobre la posible respuesta que pudiéramos dar a partir de la perspectiva en la que decidiéramos pararnos a los siguientes cuestionamientos: ¿Qué tipo de ciudadano pretendemos educar y estamos Educando con los modelos educativos actuales? ¿Qué tipo de ciudadano queremos educar con la propuesta de una educación para todos y una educación para la ciudadanía que se convierta en una educación cívica? ¿Sobre qué bases deben sustentarse la educación para todos y la educación para la ciudadanía?

Al respecto, Westheimer y Khane (2004) citados en Bolívar (2007) nos plantean pensar sobre tres tipos de ciudadano:

- Ciudadano responsable personalmente
- Ciudadano participativo
- Ciudadano orientado a la justicia

Para estos autores el *ciudadano responsable personalmente* es aquel que cumple con los lineamientos estipulados por su comunidad desde una mirada cívica, es decir, no es un ciudadano que cumple con los lineamientos políticos en función de lo que indican las mayorías como ciudadanía, sino que se incluye e incluye en sí mismo a las comunidades “minoritarias” como una comunidad humana.

Ahora bien, el *ciudadano participativo* es aquel ciudadano que se involucra de manera activa en los asuntos comunes de la comunidad humana y no solamente de la comunidad nacionalista, en la que dicha participación, a su vez, es la posibilidad que tiene para construir aquellas políticas que coadyuven a la atención de las necesidades de todos.

Finalmente, el *ciudadano orientado a la justicia* es aquel que de manera crítica, equitativa y honesta transforma las realidades que son injustas en favor y beneficio de la comunidad humana, es decir, pensando en sí mismo desde las necesidades y demandas cotidianas de los otros como las suyas con el mismo nivel de importancia.

En este sentido, considero que la finalidad de reflexionar sobre las distintas respuestas que pudiéramos dar dependiendo de las perspectivas filosóficas, morales y políticas en las que nos situemos con respecto a la ciudadanía, significa tener la posibilidad de recuperar en un ejercicio crítico-reflexivo y emancipador aquellos elementos que desde estas perspectivas pudieran contribuir en la conformación de políticas cívicas que nos guíen a la conformación de una comunidad humana más que tratar de distinguirla con etiquetas nacionalistas y fragmentarias por las mayorías preponderantes.

En otras palabras, no se trata de educar ciudadanos aisladamente en cada una de estas concepciones, sino que el reto que debe asumir la educación para la ciudadanía es integrar estas competencias y valores cívicos en la formación docente y en el currículum desde la alfabetización y durante toda la educación básica como mínimo, incluyendo en la ecuación el papel que tiene la personalidad como función reguladora del comportamiento y la influencia del ámbito escolar como espacio complementario para su desarrollo.

Es decir, que la educación para la ciudadanía tiene el reto de elaborar una base curricular que nos permita constituir una ciudadanía que sea mínima en términos éticos para todos independientemente de sus modos de vida y una moral que, en esta lógica nos enseñe a convivir a todos juntos independientemente de nuestras formas de vida sociales y culturales (Camps y Giner 1998) recuperando la importancia fundamental que tiene el hecho de desarrollar estas competencias cívicas en la base de las funciones complejas e integrales de la personalidad.

En este sentido, Freire y Macedo (1989) nos dicen lo siguiente:

La noción de alfabetización emancipadora sugiere dos dimensiones de la alfabetización. Por un lado, los estudiantes necesitan alfabetizarse respecto de sus historias, experiencias y la cultura del entorno inmediato. Por el otro lado, también deben apropiarse de aquellos códigos y culturas de los círculos dominantes, para poder trascender sus propios entornos. (p.65)

Lo cual nos muestra que, es necesario pensar en un proceso de alfabetización que nos permita ser conscientes de aquellos lineamientos políticos. Histórico y culturales en todas las esfera de la comunidad en la que nos desenvolvemos tanto de aquellos que han sido minorizados como de aquellos que son dominantes para poder construir desde ahí un espacio que nos posibilite recuperar aquellos elementos que nos conduzcan hacia la configuración de una identidad ciudadana con bases en una conciencia social de la diversidad humana y de las relaciones horizontales, es decir, ser conscientes de nuestros orígenes y de sus alienaciones nos puede conducir a repensar el tema de los lineamientos

y sus posibles modificaciones retomando nuestras historias, nuestras esencias, nuestros diversos modos culturales de vivir y el cúmulo de conocimientos que nos ofrecen para sabernos iguales socialmente y relacionarnos justamente desde esta igualdad social pensada como ya lo hemos mencionado en la distribución equitativa de los recursos y la construcción equitativa de los recursos que necesitamos para atender nuestras necesidades distintas y diferenciadas como un todo común diverso humano.

En este sentido, Giroux (1993) citado en Bolívar (2007) plantea que es fundamental apropiarse de la educación para la ciudadanía si queremos gestionarla como un espacio público democrático, si se quiere recuperar a la escuela como institución de espacio social. En este sentido, apuesta por que los educadores legitimen a las escuelas <<como esferas públicas democráticas>> como lugares que proporcionan un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos, con el objetivo de orientar a éstos a que tengan y desempeñen un papel central en el mantenimiento de una sociedad democrática y de una ciudadanía crítica.

De modo que, los asuntos educativos debemos resolverlos en función de su vínculo con la cotidianidad suscrita en el día a día en la diversidad cultural, en las múltiples formas de vida humana, es decir, los modelos educativos deben construirse dentro de dichas diversidades. Para ello, la escuela debe ser un espacio en el que las personas deben participar horizontalmente en la construcción de una educación cívica que, en conjunto con las políticas construidas bajo la misma lógica, nos enseñe y nos permita aprender a resolver los asuntos de la comunidad como los asuntos de todos.

En este sentido, quisiera recuperar los planteamientos que las corrientes filosóficas morales sobre la vida política y la ciudadana hacen sobre ser ciudadano. Para ahondar un poco en ello recuperaré el cuadro en el que Bolívar resume los planteamientos de cada corriente.

Cuadro 1. Tradiciones en filosofía, moral y política

Liberalismo	Comunitarismo	Republicanismo cívico
Ciudadanía como estatus: derechos.	Ciudadanía como sentimiento de pertenencia.	Ciudadanía como práctica: civismo.
Individualismo.	Multiculturalismo.	Identidad cívica.
Ciudadanos pasivos.	Reconocimiento.	Participación.
Tolerancia y pluralismo.	Identidad cultural.	Deberes y virtudes cívicas.
<<minimalismo cívico>>.	Ciudadanía <<fragmentada>> o <<diferenciada>>.	Noción >>robusta>> de ciudadanía.

Recuperado de Bolívar (2007, p. 21)

Por lo que podemos ver de manera general que el liberalismo plantea que la ciudadanía es un estatus que se adquiere a través de la transmisión de ciertos lineamientos legales y jurídicos establecidos por una configuración de la misma de carácter nacionalista que promueve la individualización en la que los ciudadanos son sujetos pasivos que reciben y, a su vez, deben cumplir con estos lineamientos estipulados dando lugar a la fragmentación de las comunidades que no cumplan con ciertos criterios e integrando en la medida de lo posible a aquellas comunidades que los vayan cumpliendo.

Lo que de alguna manera impacta en las políticas educativas en la configuración de una educación para la ciudadanía en la que las personas somos educadas en función de la adquisición de los contenidos que corresponden a los lineamientos planteados como “los correctos” para adquirir el estatus de ciudadano y que forman parte de su sistema orientativo comportamental dejando de lado la posibilidad de participar en la construcción de una educación para la ciudadanía en función de lo que demandan las necesidades y los asuntos comunes que pertenecen a las diversidades culturales.

Por otro lado, el comunitarismo reconoce la existencia de la diversidad cultural desde el enfoque multiculturalista por lo que los límites de esta corriente se suscriben en la constitución de una identidad cultural que se configura en la individualidad y que es reconocida por las demás culturas, sin embargo, en cuanto a términos de convivencia,

aún no se rebasa desde esta perspectiva el límite de las individualidades sociales, es decir, la educación para la ciudadanía no se forja en políticas educativas que nos enseñen a convivir juntos como una comunidad humana, por el contrario, solo se quedan en el respeto y el reconocimiento de las comunidades culturales como comunidades minoritarias que no se han “incluido” del todo a la comunidad nacionalista.

Finalmente, el republicanismo cívico alude a la configuración de una identidad cívica que permita a través de la interrelación entre las culturas, la constitución de un conjunto de valores cívicos que nos lleven a la construcción de una comunidad humana fincada sobre las bases de unas políticas cívicas en las que, las personas independientemente de sus libertades individuales y de sus identidades culturales, son vistas como personas desde una visión humana inclusiva. Este conjunto de valores cívicos debe ser pensado como un conjunto de valores y virtudes mínimos para la convivencia de la comunidad como comunidad humana dentro de las diversas formas de vida humana.

Recuperando nuevamente los aportes de López (2009) desde el enfoque intercultural sobre la Educación Bilingüe Indígena en Latinoamérica, nos dice que ésta ha pasado de manera particular por tres orientaciones básicas que han promovido la creación de un determinado modelo de educación bilingüe correspondiente a cada una de estas orientaciones.

Estas corrientes son:

[...] la postura asimilacionista, que concibe la diversidad como problema y que, por ende, propende a su resolución por la vía del bilingüismo sustractivo, con la consecuente homogeneización lingüística y cultural, se corresponde con el modelo educativo bilingüe de transición. En sus dos vertientes, de transición temprana o tardía, este modelo postula la utilización de la lengua indígena, sobre todo para facilitar la adquisición de la segunda lengua en la escuela. Por su parte, la orientación multiculturalista y tolerante ve la diversidad como un derecho y busca preservar aquellas lenguas diferentes a la oficial y aún habladas en un territorio determinado e incorporarlas como vehículos de educación. Se traduce en el modelo de

mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas. Finalmente, desde el pluralismo cultural, que concibe la diversidad cultural y lingüística como un recurso capaz de contribuir a la transformación del Estado-nación y a la generación de un nuevo modo de relacionamiento entre indígenas y no indígenas, la educación bilingüe indígena adopta un modelo de educación de enriquecimiento, buscando impregnar a la sociedad en su conjunto (Ruiz, 1984, López, 2009). (López, 2009, pp.131-132)

Lo que nos permite ver que, desde la postura asimilacionista, el modelo de la educación bilingüe indígena no ha sido capaz de constituirse como un modelo educativo que atienda desde las particularidades culturales las necesidades específicas y diferenciadas de la diversidad cultural, por el contrario, es un modelo que homogeneiza a las comunidades indígenas pensadas como “minoritarias” al modelo nacionalista de las mayorías a partir de la transición lingüística, es decir, que les ofrece la posibilidad de ser “visibles” ante el Estado-nación toda vez que se ajustan a los lineamientos políticos estipulados de esta visión occidental a través del aprendizaje de la lengua considerada como oficial de dicha comunidad.

Desde otra óptica, que la corriente multiculturalista da un paso importante al rebasar este límite de la integración de las comunidades indígenas pensadas como “minoritarias” reconociéndolas desde sus particularidades, sin embargo, se queda en el pendiente de trabajar en políticas que permitan la construcción de una comunidad que no sólo acepte a las diversas culturas, sino que además nos den la pauta para configurar una comunidad que incluya y se incluya a partir de la relación intercultural en la comunidad como un espacio cívico para ello.

En este sentido, el pluralismo cultural apuesta por dirigir los esfuerzos políticos hacia la construcción de una comunidad intercultural que configure modos de vida que nos enseñen a relacionarnos desde una mirada que recupere nuestra condición humana y como personas en la que el ser indígena y el no serlo no sean una condición para convivir juntos.

Particularmente, esta postura adopta una visión de la educación que es enriquecida por la diversidad cultural y social como un espacio y como un conjunto de recursos que nos conduzcan a la convivencia mutua, un modelo de educación que busca configurar a la comunidad como un conjunto diverso de culturas y de modos de vivir.

No obstante, la preocupación por los contenidos por los planes de estudio de los programas educativos desarrollados para poblaciones indígenas de América Latina, comenzó a mediados de los 1970, cuando algunos reclamaban algo más que una educación bilingüe, para trascender la esfera metodológico-idiomática, e ingresar también al plano de los contenidos curriculares, con vistas a recuperar saberes y conocimientos indígenas e incorporarlos en el currículo escolar. La inclusión de una dimensión más antropológico-cultural dio pie a un primer redimensionamiento conceptual de la EB. (López, 2009, p. 133)

Lo que nos muestra que situarnos en la perspectiva de una Educación Bilingüe Indígena no bastaba para recuperar los conocimientos y saberes indígenas de la gran diversidad cultural, del mismo modo que pensaba en la esfera metodológico-idiomática como un medio viable para recuperar y conservar los conocimientos culturales a través de la conservación de la lengua materna y el aprendizaje de la lengua oficial, no garantizaba pues, que se pudiera constituir un modelo de Educación Bilingüe que rebasara las fronteras lingüísticas para aproximarnos a la cotidianidad y a la satisfacción de las necesidades diferenciadas de las diversas culturas indígenas.

A la luz de esta problemática, se planteó una nueva categoría de la Educación Bilingüe a la cual llamaron Educación Bicultural. De acuerdo con López (2009), es importante precisar que esta categoría no se relaciona con la noción de interculturalidad, puesto que, son dos nociones desarrolladas en distintas épocas desde distintos paradigmas, del mismo modo totalmente distintas en cuanto al desarrollo de proyectos educativos sobre educación bilingüe. Esta categoría según Darder (1991 parafraseado en López 2009) surgió en un contexto en el que en Estados Unidos se acababan de reconocer los derechos civiles de los afroamericanos, así como ante los actos reivindicatorios de la población hispana y particularmente la población mexicana.

La educación bicultural consideraba que un sujeto a partir de tener una educación tanto en su cultura materna como en la cultura “formal” o nacionalista podría ser capaz de recurrir a estas dos cosmovisiones culturales y separar contextualmente de manera consciente y voluntaria una cultura de la otra, es decir, podría separar un modo de vida de otro sin tener algún conflicto identitario. En palabras de López (2009) “La separación aludida y la selección correspondiente le permitirían al sujeto actuar en consecuencia, según se tratase del *mainstream* o de su contexto subalternizado” (p. 134).

Ahora bien, desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias biculturales daría las herramientas necesarias a los sujetos de las comunidades culturalmente “ajenas” para que pudieran responder y actuar de manera adecuada (según la lógica de las mayorías) en la sociedad, es decir, tendrían respuestas sociales adecuadas sujetas a esta lógica hegemónica, permitiendo así el “acceso” y la “integración de los minorizados y/o las minorías” a la sociedad preponderante “teniendo el derecho” así a ciertos beneficios y bienes de la misma.

De esta forma, asumían que de algún modo se estaba integrando a las minorías a la sociedad cultural “dominante” sin que dichas “minorías” perdieran sus identidades, bienes y tradiciones culturales y sin la necesidad de alienarse a la cultura que predomina. Dicho de otra manera, que las minorías subalternas adquirieran las conductas de la sociedad hegemónica no los afectaba de ninguna manera y, al mismo tiempo, se consideraba que facilitarían su inserción e integración a la comunidad predominante.

Finalmente, es importante enfatizar que, como lo mencionaba en el párrafo anterior, esta categoría emana de una situación específica en la que socialmente los derechos de las comunidades “diferentes” afroamericanas se aceptaron en los Estados Unidos, sin embargo, reconocerlos como una comunidad diferente en la sociedad norteamericana no significaba que vivieran cotidianamente en los mismos espacios que los norteamericanos ni que tuvieran a bien el derecho al uso de los bienes y los beneficios del país, por el contrario, de acuerdo con López (2009), estas comunidades fueron concentradas en

determinadas partes de las grandes ciudades y salían de ellas solamente para cumplir con las actividades laborales y de estudio.

Sobre esto Mosonyi y González (1974) parafraseados en López (2009) nos advierten que:

La separación entre culturas con las cuales el indígena interactuaba junto a la elección voluntaria de elementos culturales pertenecientes a uno u otro horizonte no satisfizo a muchos, particularmente parecía poco probable que una misma persona pudiese separar tan clara y drásticamente formas y maneras de ser, sentir, pensar y actuar diferentes y que las “dos” culturas pudieran estar presentes en un mismo individuo sin que esto afectase su personalidad. (p. 139)

Ahora bien, la educación bicultural fue una propuesta que se constituía en América latina en los años 1970, en esa época en Sudamérica, nacía una propuesta alternativa que vincularían a la educación y la llamaron interculturalidad. Los primeros en definir esta noción son Mosonyi y González en 1974 lingüistas-antropólogos venezolanos que postularon como:

[...] una vía de mantenimiento del marco de referencia de la cultura original pero vivificado y puesto al día por la inserción selectiva de configuraciones socio-culturales procedentes de sociedades mayoritarias generalmente nacionales. En cierto modo, la interculturación busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales. (p. 308, citados en López, 2009, p.140)

En este sentido, la interculturación o la interculturalidad pretende constituirse como un espacio de intercambio y como una forma de vida en la que las culturas originarias no se invisibilicen y no desaparezcan en un proceso de “integración” a la cultura hegemónica, asimismo que estas conserven sus riquezas culturales y, al mismo tiempo, se interrelacionen con la cultura mayoritaria retomando aquellos elementos socio-culturales

en un proceso de ida y vuelta horizontal entre culturas que nos conduzca a convivir juntos en el reconocimiento y la recuperación de conocimientos de la diversidad cultural.

En este sentido, estos mismos autores citados en López (2009) enfatizan que:

No hace falta insistir en que un programa de interculturación ha de centrarse en torno al idioma nativo como compendio simbólico de la cultura como totalidad. En consecuencia, una sociedad interculturada suele ser una sociedad bilingüe o multilingüe en la cual tanto la lengua local como la nacional o mayoritaria tienen sus funciones específicas sin que por ello se presenten situaciones de conflicto o competencia. (p. 141)

Así pues, la interculturalidad o interculturación debe retomar la esfera idiomática con el propósito de recuperar los conocimientos y las aportaciones de las distintas culturas sobre el entorno a partir de las funciones de cada idioma de dichas culturas, lo que descarta totalmente la idea de utilizar lo metodológico para alfabetizar a las culturas originarias “minoritarias” en el idioma de la cultura hegemónica como un medio de integración.

Esto es, no se trata de reconocer únicamente la diversidad lingüística de las culturas originarias por la cultura hegemónica sino de pensarse como una sociedad plurilingüe en el sentido de que, en la misma, los ciudadanos pueden hablar tantos idiomas como les sea posible y recuperar para el bien común los elementos y conocimientos que permitan la configuración de una identidad ciudadana en la diversidad.

En este sentido:

Es axiomático e inevitable que todas las culturas hayan de cambiar con el tiempo y las circunstancias. Mas tales cambios no implican ni su desaparición ni su fusión en un amasijo irreconocible. Todas las culturas deben conservar su personalidad propia y estar en contacto recíproco abierto y permanente, realizando un diálogo fecundo en igualdad de condiciones. La cultura nacional mayoritaria -ella misma aun

inconclusa, dependiente y dividida por regiones- no puede ni debe dar la pauta para reducir a una vaga uniformidad y a un estereotipo homogeneizado todas las riquísimas variedades diferenciadas según sus pautas originales de creatividad. (Mosonyi y Rengifo 1983 citados en López, 2009, p.142)

De modo que, la educación para todos debe recuperar estas riquísimas variedades en los Modelos educativos de todos los niveles con el propósito de proporcionar al Educando desde una óptica cívica -entendida como el conjunto de valores y competencias éticas mínimas que se deben desarrollar independientemente de los marcajes identitarios culturales de cada sujeto- los elementos que le permitan satisfacer sus necesidades individuales y colectivas en la diversidad en función de que éste pueda participar activamente en la construcción de políticas que favorezcan en todos los sectores a las culturas -con sus particularidades diferenciadas- que conforman a la comunidad, sin que esto se encuentre sujeto a la voluntad de la cultura hegemónica en su mayoría nacionalista.

De esta forma, estos mismos autores citados en López (2009) nos dicen que:

La Educación Intercultural Bilingüe tendrá, como punto de partida, a las lenguas y culturas de las respectivas etnias las cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal. A estos elementos originarios se van agregando -en forma gradual, no conflictiva ni sustitutiva- todas aquellas áreas temáticas tomadas de la cultura mayoritaria que el educando indígena requiere para una formación integral que, aun siendo específica, en ningún caso lo dejará en desventaja frente al alumno no indígena. (p. 142)

En ese sentido, López (2009) también argumenta que:

[...] es factible emplear la lengua indígena como vehículo de educación en procesos educativos formales de la institucionalidad hegemónica; avanzándose en la construcción de alfabetos unificados, en proceso de normalización escrituraria y elaboración terminológica, en la producción de textos para toda la escuela primaria para distintas áreas del currículo escolar, como ocurrió en Bolivia, Perú y Ecuador;

así como en la formación inicial, capacitación intensiva y hasta especialización a nivel de postgrado de maestros hablantes de una o más lenguas indígenas. (p. 145)

Esto enfatiza que la educación intercultural al ser pensada como bilingüe no se limitará únicamente a la recuperación de lo cultural entre dos culturas como lo propone la educación bicultural, por el contrario, el término bilingüe en este sentido, está pensado como un espacio en el que la finalidad es recuperar de todas las culturas habidas y por haber en la comunidad sus riquezas en los modelos educativos complementando gradualmente aquellas áreas de conocimiento propuestas por la cultura mayoritaria que el Educando requiere para tener una formación que le permita tener una vida social en igualdad de condiciones que los integrantes de la cultura mayoritaria.

Sin embargo, es importante plantear en este último punto que no se trata de asumir que las áreas temáticas propuestas por la cultura mayoritaria son las más elementales para tener una formación integral y una vida social, se trata de recuperar desde una visión horizontal los aportes de las áreas de conocimiento constituidas en las dimensiones lingüísticas, sociales y culturales de todas las culturas que no sólo permitan tener una formación integral para una vida social sino que además, en función de ello, se retomem aquellos elementos que nos permitan resolver los asuntos con sus particularidades culturales de la comunidad humana.

Así, Plaza citado en López (2009) entiende la conjunción de las dimensiones lingüística, social y cultural de la siguiente manera:

[...] la base [...] es la organización jerárquica de la sociedad que genera actitudes y fenómenos (como el bilingüismo, la diglosia, el cambio idiomático, etc.) que en última instancia sólo sirven los intereses del polo ubicado en la parte superior de la escala socioeconómica. Las alternativas incluyen la utopía de la coexistencia y cooperación mutua de los dos mundos, el oficial y el andino (e.g. nuestro concepto de la yunta...) en el marco del reconocimiento, respeto y aprovechamiento de la pluralidad lingüística y cultural. Pero un cambio en las políticas implica cambios y reordenamientos tanto estructurales como super estructurales. (p. 146)

Lo que muestra la importancia de constituir las bases para la conformación de una comunidad en la interrelación entre las culturas como construcciones de la realidad que configuran el concepto de mundo, es decir, debemos trabajar en los procesos educativos en una conciencia social de la coexistencia y la colaboración en el plano de la aceptación, el respeto y la convivencia de y con la diversidad cultural como un hecho social constitutivo de todos e inherente de la comunidad humana. Desde otra perspectiva Bolívar (2007) nos dice que: “[...] en último extremo, una educación para la ciudadanía se orienta a contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades que entraña pensar y actuar teniendo presente las perspectivas de los otros (actuales o formales)” (p.19).

De tal manera que debemos trabajar en la construcción de una educación cívica en la que se nos enseñe y en la que aprendamos a vivir juntos en y desde las diversidades culturales y sociales, lo que implica recuperar de las tradiciones filosóficas, morales y políticas aquellos elementos que nos lleven a la inclusión de toda diversidad cultural así como a la comprensión del sentido de libertad colectiva planteado en la época clásica y del sentido de libertad individual planteado en la época moderna, pensando en la noción de libertad como un ejercicio equitativo y de igualdad social que logre integrar y elaborar conceptualmente los sentidos de libertad mencionados anteriormente con el propósito de que en la cotidianidad y en todos los ámbitos que constituyen al Estado, se pueda ejercer en el acto y no sólo en el discurso como un derecho que independientemente de nuestras formas de vida cultural y social, todos tengamos en cuanto al acceso y uso equitativo de los recursos del entorno en general y, en cuanto a la atención de nuestras necesidades individuales y colectivas tanto en las dimensiones fisiológicas como en las dimensiones sociales, incorporando esta nueva noción de libertad a la comunidad humana como uno de sus elementos insustituible e inherentes.

Lo que pone a la luz la necesidad de comprender que la educación para todos y para la ciudadanía debe ser un tipo de educación que englobe las competencias cívicas que independientemente de nuestros modos de vida nos conduzcan a construir una identidad ciudadana que conforme una comunidad humana en la que las problemáticas tienen que

ser resueltas dentro de la comunidad en función de lo que puede ser benéfico para todos, que las soluciones y las políticas en todos los sectores de la comunidad se constituyan todo el tiempo a partir de la atención de las necesidades de los otros como una extensión de las nuestras, en las perspectivas de los otros como una extensión de las propias y como un conjunto enriquecedor de conocimientos provenientes de las diversas culturas para la ciudadanía como comunidad humana, del mismo modo que, este modelo debe trabajar en el desarrollo de la personalidad como función reguladora del comportamiento que proporcione las bases necesarias para que dicha regulación comportamental se vincule con los propósitos y las necesidades de una educación para la ciudadanía que se finque en las bases de la comunidad humana.

Finalmente, nuestro intento, quizá muy general, por conocer estos modelos educativos antes expuestos, nos conduce a la necesidad de comprender, desde una mirada integrativa tanto las dimensiones individuales y sociales de la conciencia construidas en el desarrollo histórico-cultural del sujeto como de recuperar aquello que se ha dejado de lado y que está ahí, en la diversidad cultural, para orientar los esfuerzos educativos a formar ciudadanos con una conciencia crítica desde el proceso de alfabetización, es decir, encontrar los momentos en los que estos puntos, se entretajan en una constante durante el desarrollo histórico-individual del sujeto que le permiten elaborar y obtener los recursos necesarios para modificar su entorno, construir su entorno y ser partícipes activa y democráticamente de él, recuperando sus historias, sus culturas y sus conocimientos para la construcción de una comunidad humana desde y dentro de la diversidad de vida cultural.

De este modo, Freire y Macedo (1989) enfatizan que la alfabetización emancipadora como espacio de construcción de esta conciencia crítica desde las dimensiones individuales y sociales, desde las propias historias, desde la propia cultura y desde el propio entorno en el que se desenvuelve el sujeto, no es un ejercicio que tenga que realizar un educador de forma aislada ni los Educandos en la misma lógica, por el contrario, es un proceso de ida y vuelta de voces horizontales en el que el educador buscará guiar a través de una serie de estrategias a los Educandos a construir una

conciencia crítica, ubicándose todos (educador, Educandos, comunidad, familia, currículum, etc.) en una posición que nos permita ver la relación intrínseca que existe entre la objetividad y la subjetividad como construcciones colectivas e individuales de la realidad circundante y que nos permita también reconocernos y concientizarnos de nuestra condición como restringidos por una cultura hegemónica y de la pasividad a la que los ha conducido para no participar en los asuntos comunes de la comunidad y, de esta manera, comenzar a construir desde ahí, mediante la participación activa de todos, una comunidad dentro de la diversidad cultural humana y configurar una identidad ciudadana de la horizontalidad y la equidad.

El siguiente capítulo nos mostrará la ruta metodológica que sigue esta tesis para el análisis de los datos recabados en campo en torno al tema de la identidad ciudadana y a las categorías temáticas que emergieron de las experiencias compartidas por los participantes.

Capítulo 3. Método

"Que cosa tan sorprendente es un libro. Un libro está hecho de un árbol. Es un objeto constituido por partes planas y flexibles (que todavía llamamos "hojas") impresas con garabatos en oscuros pigmentos. Pero echas un vistazo a un libro y escuchas la voz de otra persona, quizás la de alguien que incluso ha muerto hace miles de años. A través del tiempo y los milenios, la voz de quien lo escribió nos está hablando, clara y silenciosamente, dentro de nuestra cabeza, directamente a ti. La escritura es quizás el más grande de todos los inventos de la humanidad, uniendo a personas, ciudadanas de épocas lejanas, que nunca se conocieron. Los libros rompen las cadenas del tiempo y son la prueba de que los seres humanos realmente pueden hacer magia"
Carl Sagan

Este capítulo describe detalladamente la ruta metodológica que se siguió para la elaboración de este proyecto, así también las actividades que se llevaron a cabo durante el trabajo de campo y las entrevistas. Del mismo modo, las razones a partir de las cuales se construyó el objeto de estudio de esta investigación. En este sentido, como preámbulo, principalmente mi interés por el estudio sobre los sentidos y significados que se configuran en torno a la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización busca fundamentarse en que existen distintas maneras de construir y aproximarse a un objeto de estudio, a una parte de la realidad en la que nos encontramos y que de alguna manera nos es inherente en todo sentido. En virtud de ello, me parece que es de vital importancia señalar que la realidad a la que nos referimos cotidianamente como un todo y que pensamos como aquello que sucede en el mundo, (entendiendo a este como el espacio en el que vivimos) de acuerdo con Zechetto (2006), tiene una doble dimensión, una dimensión social y una dimensión natural.

En lo que a su carácter social refiere, resulta importante comprender que es un constructo social que emana de las múltiples formas de vida del ser humano y que su dimensión natural es todo aquello que le constituye y que se rige por una ley natural, es decir, que aunque se conciba a la realidad como un todo general, la realidad no es otra cosa más que un conjunto de representaciones subjetivas a las que se les atribuye un significado desde los distintos entornos histórico-culturales en los que se desenvuelve el sujeto.

A partir de esta premisa, pienso que lo que confiere a lo educativo debe ser pensado desde las aportaciones que podemos recuperar tanto de las teorías como de la cotidianidad mediante un ejercicio de investigación interdisciplinario que nos permita más allá de establecer una “única” manera de educarnos como sujetos sociales y pertenecientes a un modo de vida “correcto”, reconocernos, comprendernos y convivir en y desde la diversidad cultural, haciendo de la otredad y la alteridad una práctica cotidiana que constituya una identidad ciudadana que nos haga conscientes de la riqueza de la diversidad cultural y de su importancia en la construcción de una comunidad humana.

Asimismo, por lo escrito en el párrafo anterior, trato de argumentar el porqué de la necesidad que existe por realizar investigaciones como Psicólogos Educativos acerca de los sentidos y significados que se construyen sobre la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización en INEA, y en general, sobre las representaciones de la realidad educativa y sus particularidades fenomenológicas que nos atañen y que constituyen nuestras formas de vivir.

3.1 Planteamiento del problema

En la diversidad de relaciones e interacciones interpersonales e intrapersonales que se dan en la cotidianidad (psico)educativa entre Asesores Educativos y Educandos, se encuentran un conjunto de signos y códigos que se entrecruzan para darle sentido y significado a su realidad educativa. De acuerdo con Santander (2011), estos signos y códigos pueden ser de carácter semiótico, lingüístico o de otra naturaleza y están regulados por pautas de conducta, lineamientos y normas institucionales, sin embargo, estos se transforman y encuentran su desarrollo en los intereses, propósitos y perspectivas del sujeto en el rol activo que desempeña en la construcción de significados (Naranjo 2011).

Dado que esto es constitutivo de la cotidianidad educativa, la Psicología Educativa como disciplina que recupera los aportes teórico-metodológicos de la psicología para aplicarlos a la educación y desde su proceso de desarrollo para consolidarse epistemológicamente,

debe tomar la iniciativa para continuar enriqueciéndose teórica y metodológicamente en este tema.

Los sentidos y significados que se configuran en torno a la identidad ciudadana dentro y fuera de la cotidianidad educativa, emanan de este intercambio de signos, códigos y símbolos propuestos por un modelo de civilización en cualquier cultura. Particularmente, la alfabetización más allá que ser meramente un proceso de desarrollo de competencias de lectura y escritura, es un proceso que, a través de la adquisición de dichas competencias que posibilitan el uso de la lengua, permite leer las representaciones de la realidad, sus conceptualizaciones, los sentidos y significados que se les atribuyen, el desarrollo de habilidades cognitivas como el análisis, el razonamiento y el pensamiento crítico-reflexivo, así como el acceso al entorno histórico-cultural del cual forma parte el sujeto.

En este sentido, el aula es uno de los tantos espacios que desde la alfabetización como el inicio del proceso educativo más elemental, nos lleva a situarnos en el constante ejercicio de pensarnos a través de compartir nuestras experiencias cotidianas como individuos con diversas formas de vida y que lejos de elegir a una como “correcta” debemos construir los caminos que nos permitan reconocernos, aceptarnos, respetarnos y convivir con y dentro de nuestras diversas maneras de vivir. Siendo justamente este uno de los grandes retos que tenemos como Psicólogos Educativos.

En este orden de ideas, quisiera decir también que como profesionales de la educación es fundamental comprender que si buscamos estudiar la realidad educativa y sus distintas representaciones y particularidades fenomenológicas para construir una educación que incluya a todos, que nos posibilite elaborar y adquirir los recursos que necesitamos para atender los asuntos comunes de todos y nuestras distintas necesidades diferenciadas, así como, configurar una identidad ciudadana que sea la base de una comunidad humana que no sólo reconozca sino que sea consciente de que esencialmente se encuentra constituida por la diversidad de vida humana y que es desde ahí donde debemos construir las bases de la igualdad social, debemos participar activa

e interdisciplinariamente en la investigación sobre los sentidos y significados que se configuran en la cotidianidad educativa en torno a la identidad ciudadana desde el proceso de alfabetización y en la comprensión fenomenológica de las peculiaridades de la realidad educativa. Es precisamente este último punto lo que me lleva a plantear el siguiente reto en dicho proyecto.

Es decir, comprender y reflexionar sobre la particular tarea de enfocar mis esfuerzos como Psicólogo Educativo a estudiar las particularidades que se dan en torno a la variedad de las formas de los cómo esto se manifiesta en el aula, esto es, en explorar los procesos mediante los cuales se llevan a cabo en la cotidianidad educativa durante el proceso de alfabetización, los intercambios y usos de las experiencias entre Asesores Educativos y Educandos sobre la configuración de la identidad ciudadana y de las particularidades fenomenológicas constitutivas de la realidad educativa.

3.2 Justificación

La construcción de los sistemas de significado sobre las diversas formas de vida del ser humano, la profundización científica en la subjetividad que de ellos emana y la atribución de sentido a la realidad circundante, es un tema que impacta directamente en las formas y maneras en las que se nos enseña y aprendemos a hacer y a pensarnos en el mundo, a su vez, es un tema muy poco discutido, investigado y con poca indagación por estudiosos e investigadores de la Psicología Educativa. Sin duda es un tema que por el simple hecho de involucrar a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a los procesos de desarrollo psicológico, la exhorta a explorar desde las perspectivas en las que se educa, estos procesos mediante los que se enseña y se aprende a hacer y a pensarse, es decir, a comprender y profundizar sobre los significados y sentidos que se le atribuyen a la realidad circundante en los contextos en que suceden.

En virtud de ello, este proyecto ha hecho énfasis en la importancia de indagar y explorar los sentidos y significados que se configuran acerca de la identidad ciudadana a través del proceso de alfabetización en el INEA como objeto de estudio y en cómo el rol que desempeñan los Asesores Educativos y Educandos desde la cotidianidad educativa

resulta fundamental para resignificar el quehacer ciudadano en función de sus necesidades y de las diversas maneras de vivir.

Desde la Psicología Educativa como disciplina que conduce esta investigación y, al mismo tiempo, en un trabajo interdisciplinario con la Semiótica, la Sociología, la Fenomenología-Hermenéutica, la Investigación Cualitativa y la Psicología histórico-cultural, se intentan comprender en torno a lo que implica la alfabetización no solo como una posibilidad para desarrollar competencias de lectura y escritura y adquirir conocimientos básicos en matemáticas sino por los alcances educativos que tiene para leer y resignificar la realidad circundante, las particularidades fenomenológicas de la realidad educativa y las formas en las que se pone en juego la diversidad cultural y su impacto en las maneras en las que se piensan y se asumen en el mundo los agentes educativos, así como, los factores que podrían ser de suma importancia en la alfabetización como posibilidad para el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan y promuevan el ejercicio constante de la reflexión y análisis de lo cotidiano desde dentro de lo cotidiano en la educación.

En este sentido, la omisión de las cosmovisiones de la diversidad cultural en torno a la forma en la que en el aula como espacio de interacción se construyen los sentidos y significados acerca de las distintas maneras en que nos pensamos y asumimos en lo social y en lo cultural a partir de la constitución de una identidad ciudadana que se ha sostenido en una mirada occidental, puede ser una de las múltiples causas por las que se ha obstruido su estudio por las ciencias de la educación y, particularmente, por la Psicología Educativa, pues al excluir la naturaleza constructiva de la cultura, se soslayan las posibilidades de comprender lo diverso y enriquecedor de las experiencias que emanan de la cotidianidad y se considera les es constitutivo, puesto que, lo anterior no sólo se limita a la dinámica dentro del aula sino que sus fronteras son mucho más amplias y se encuentran en los significados y los sentidos que se atribuyen a la realidad circundante y en las maneras en que aprendemos y nos pensamos a partir de ello.

De tal suerte que, esta tesis también se elabora a partir de la necesidad que como Psicólogos Educativos tenemos de proporcionar al campo de la educación y a sus relaciones con lo psicológico una mirada más amplia acerca de cómo se construyen los sistemas de significado sobre la identidad ciudadana, qué elementos los estructuran, a partir de qué referentes histórico-culturales adquieren sentidos y cuál es su naturaleza dentro del proceso de alfabetización.

Considero que de encontrar respuesta a estos cuestionamientos sobre las formas en que se construyen y adquieren sentido en la realidad circundante los significados acerca de la identidad ciudadana, existen grandes posibilidades de proporcionar al Psicólogo Educativo una mirada más extensa de lo sucedido en lo cotidiano en el aula para visualizar y acercarse a entender cómo y por qué medios nos pensamos y asumimos en lo social y en la cultura desde el replanteamiento constante de nuestra identidad ciudadana, de conocer lo indispensable que para ello es el ejercicio de compartir y escuchar nuestras experiencias, así como, recuperar lo esencial y significativo de las mismas.

Por otro lado, pareciera que en estos tiempos hay un gran interés por atender el rezago educativo en el área de la alfabetización y de la educación básica para adultos por parte del INEA a través de la Campaña Nacional de Alfabetización (CNA), (misma que inició en el año 2014 y que culminó en el año 2018) desde un Modelo Educativo que de acuerdo con el INEA (2004), cimienta sus bases en el constructivismo (corriente sobre la cual existe un debate importante sobre sus bases epistemológicas) empero, una perspectiva político-cuantitativa que subyace de las gestiones administrativas de carácter político de los pequeños grupos de poder sobre el cumplimiento constante de metas en términos de cifras numéricas y que, en su mayor parte se sustenta en la evaluación del proceso de la alfabetización desde una visión de la política tradicionalista que parece suponer que entre más números logrados como meta en Educandos alfabetizados y certificaciones en primaria y secundaria mayor equivalencia se da en la calidad educativa en el proceso educativo de los Educandos y mayor disminución del rezago educativo en la educación básica, en lo cotidiano de lo educativo, va dejando de lado, desde esta lógica, en gran

medida durante el proceso de evaluación y medición de los logros lo que confiere al proceso educativo, el desarrollo de las competencias para la atención de las distintas necesidades diferenciadas y el desarrollo de habilidades cognitivas, así como, la puesta en juego de lo psicológico en todo ello que, por supuesto, se encuentra dentro de las riquezas y complejidades del proceso de alfabetización.

Desde cómo se define este interés por abatir el rezago educativo, quizá cabe la posibilidad de que quede en el aire la incógnita de lo que atribuye a su aplicación y el valor educativo que alberga para la comunidad educativa y la sociedad, así como, el alcance educativo de la alfabetización en la cotidianidad de los Educandos y, particularmente, en cómo esto impacta en los procesos a través de los cuales Asesores Educativos y Educandos construyen los sentidos y significados en torno a la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización.

Por lo anterior, recuperamos las experiencias de Asesores Educativos y Educandos a fin de mostrar lo enriquecedor que tiene lo experiencial en la configuración de los sentidos y significados en torno a la identidad ciudadana en la cotidianidad educativa y con el propósito de situarnos en una postura analítico-interpretativa que nos permita comprender, replantear y resignificar constantemente el papel integrativo de la alfabetización con lo esencial de las experiencias recuperadas desde la cotidianidad en la construcción de la identidad ciudadana, la manera en que comprenden desde su papel como Asesores Educativos las complejidades del proceso de alfabetización en los retos que plantea el día a día en lo educativo y en lo social y, cómo esto incide en las maneras de pensarse en sociedad y de construir una identidad ciudadana teniendo como eje principal, la complejidad de la atención de las necesidades cotidianas de ellos mismos y de los Educandos.

Finalmente, esta tesis no pretende adquirir el carácter de guía que ofrezca una “respuesta correcta” acerca de cómo la alfabetización incide en la configuración de los sentidos y significados en torno a la identidad ciudadana, por el contrario, pretende ser un proyecto de carácter psicoeducativo que nos invite a la reflexión de lo que confiere a lo educativo a partir de lo enriquecedor de la recuperación de las experiencias compartidas por Asesores Educativos y Educandos construidas en la cotidianidad a fin de recuperar lo experiencial en la educación.

3.3 Pregunta de investigación

- ¿Cómo se configuran los sentidos y significados en el Círculo de estudios en torno a la identidad ciudadana a través del proceso de alfabetización en el INEA entre Asesores Educativos y Educandos?

3.4 Propósito general

- Analizar e interpretar los sentidos y significados en torno a la identidad ciudadana que configuran Asesores Educativos y Educandos a través del proceso de alfabetización en el INEA.

3.5 Propósitos específicos

1. Recuperar mediante **registros de campo** los sentidos y significados que configuran sobre la identidad ciudadana Asesores Educativos y Educandos en el Círculo de estudios durante el proceso de alfabetización en INEA.
2. Analizar por medio de la **entrevista** los sentidos y significados que configuran sobre la identidad ciudadana Asesores Educativos y Educandos en el proceso de alfabetización en INEA.
3. Interpretar mediante el **análisis temático** los sentidos y significados que configuran sobre la identidad ciudadana Asesores Educativos y Educandos en el proceso de alfabetización en INEA.

3.6 Herramientas y/o técnicas de investigación

Todo proceso de investigación supone el uso de herramientas teórico-metodológicas que conduzcan y muestren el camino que se debe seguir para tener una aproximación al objeto de estudio o al problema sobre el que se desea explorar.

Lo anterior implica el desarrollo de competencias y habilidades cognitivas y de investigación en el manejo, el uso y explicación de los instrumentos metodológicos que conducirán el trabajo de investigación y el uso de la capacidad de razón desde una posición objetiva que subraye los cómo, los porqués y para qué del proceso de investigación y de los conocimientos que se buscan obtener de ello. Para este ejercicio, es fundamental estar ubicado en una posición teórica que permita la descripción, interpretación y comprensión del objeto de estudio.

Dado que el objeto de estudio se concentra en los sentidos y significados que se configuran sobre la identidad ciudadana a través del proceso de alfabetización en INEA, sus bases en el diseño se encuentran ubicadas en una perspectiva de carácter analítico-interpretativa que permita analizar las intrarelaciones e interrelaciones entre Asesores Educativos-Educandos, Educandos-Educandos y los fenómenos educativos en los que los recursos que aporta el proceso de alfabetización entendiéndola como un medio de inserción y de comprensión del mundo más allá que solamente como la adquisición de competencias de lectura y escritura, nos permita mostrar la importancia que tiene comprender desde sus propias experiencias construidas en la cotidianidad educativa, las formas en que se piensan y hacen durante la configuración y reconfiguración de la identidad ciudadana que toma forma y se reformula desde sus necesidades individuales y sociales, así como, conocer los sentidos y significados que le otorgan a la vida social y a la cultura a partir de ello. Por lo anterior, se juzga como factible realizar una investigación desde el paradigma cualitativo a través de la entrevista y de los registros de campo como elementos teórico-metodológicos que conducen la investigación.

3.6.1 Métodos cualitativos/dimensión cualitativa

En el estudio de las relaciones sociales y para el campo de las ciencias sociales en general, los métodos cualitativos han hecho aportaciones diversas, traducidas en herramientas de carácter teórico y metodológico que desde distintas miradas han permitido la comprensión y descripción de los fenómenos sociales y de las singulares formas de vida del ser humano. El paradigma de los métodos cualitativos cuenta con una gran diversidad de herramientas y métodos particulares que se estructuran en términos epistemológicos con bases propias, parten de distintas premisas y buscan propósitos diferentes. Cada uno de ellos asume una comprensión específica del objeto de estudio, es decir, lo describe, interpreta y comprende de manera particular a partir de sus propias bases epistemológicas desde su dinámica cotidiana (Taylor y Bogdan, 1987 citados por Blasco y Pérez, 2007, pp. 25-27, recuperados en eumed 2019).

En este sentido, Flick (2012) enfatiza: “[...] los métodos cualitativos no se pueden considerar independientemente del proceso de investigación y el problema en estudio. Están incrustados específicamente en el proceso de investigación y se comprenden y describen mejor utilizando una perspectiva de proceso” (p. 15).

De manera que, en la investigación cualitativa el método para la investigación se elige a partir de las características del objeto de estudio y no en sentido contrario. Esto se debe a que una de las premisas principales de los métodos cualitativos es estudiar las relaciones sociales y las diversas formas de vida humana en el entorno donde se suscitan en el día a día (Geertz, 1994; Manen, 2003; Rockwell, 2009).

La finalidad es describir, interpretar y comprender estas diversas formas de vida en su máxima expresión peculiar en y dentro del entorno durante su cotidianidad, es decir, la construcción de los significados y las atribuciones de sentido que le dan a la realidad circundante.

A su vez, de acuerdo con Flick (2012) y Rockwell (2009), este tipo de investigación encuentra sus fundamentos teóricos en aquello que sucede en la comunidad estudiada, de ahí que demanda de manera inherente realizar registros detallados de lo que ocurre, notas de campo, audios, videos, etcétera, para llevar a cabo una reflexión analítica desde una posición teórica que permita teorizar lo recabado en la experiencia del investigador en la comunidad. En este sentido Blumer (1969) citado en Flick (2012) nos dice: “La posición inicial del científico social y el psicólogo es, prácticamente siempre, una falta de familiaridad con lo que está teniendo lugar realmente en la esfera de vida escogida para estudio” (p.16).

Lo que nos lleva a enfatizar que a diferencia de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa no busca la generalización de los resultados, por el contrario, es de carácter inductivo y se centra en los procesos, en los significados que de ellos emanan y en el sentido que se le atribuye a la realidad a partir de dichos significados, busca comprenderlos desde una perspectiva holística. En este sentido, de acuerdo con Geertz (1994), también podríamos decir que la investigación cualitativa en las ciencias humanas busca estudiar y comprender el conocimiento de un determinado entorno como un conocimiento que se constituye en sus prácticas locales.

Motivos y razones por las que retomaremos los aportes que hace la investigación cualitativa a las ciencias humanas, puesto que, en este proyecto pretendemos recuperar a partir de la experiencia compartida por Asesores Educativos y Educandos, los distintos sentidos y significados que se construyen en torno a la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización en INEA e intentar fomentar desde la cotidianidad de estas experiencias compartidas con los recursos académicos de los Asesores Educativos integrando estos aspectos, un espacio que nos posibilite y nos invite a la reflexión de lo enriquecedor de lo cotidiano y experiencial para el proceso educativo y, específicamente, en el ejercicio de un proceso de configuración de una identidad ciudadana que permita la construcción de una consciencia del reconocimiento, del respeto mutuo y de la convivencia de y con las diversas formas de vida del ser humano.

3.7 Descripción de las fases del proyecto

3.7.1 Fase 1

Ingreso a la comunidad

- Se comenzó por la selección de tres Círculos de estudio por conveniencia (personal de INEA con quien ya había interactuado y los identifiqué como informantes clave) para obtener los registros de campo y las entrevistas.
- Posteriormente, para tener acceso a dichos Círculos de estudio y obtener los registros de campo, se les expuso el proyecto a las Asesoras Educativas y Educandos comentándoles que el tiempo de mi presencia en estos espacios tendría una duración de 7 meses, asimismo que al final se les entrevistaría. Al terminar de comentarles lo anterior, todos ellos se interesaron en el proyecto por lo que accedieron en cuanto a tiempo y disponibilidad para participar durante los horarios establecidos para sus asesorías.
- Finalmente, en esta primera fase, el tiempo que estuve visitando a las Asesoras Educativas y Educandos en sus espacios de actividades educativas para exponerles todo lo anterior relacionado con el proyecto fue de 5 días.

3.7.2 Fase 2

Recopilación de registros de campo en los Círculos de estudio

Consecuentemente la recuperación de datos se llevó a cabo de la siguiente manera:

- Se recabaron datos por medio de los registros de campo en los Círculos de estudio seleccionados en los horarios establecidos para el curso habitual de sus asesorías asistiendo a cada uno de ellos un día a la semana durante un periodo de 7 meses que inició en mayo y terminó en noviembre de 2018.
- Los horarios de actividades educativas en los Círculos de estudio, eran los siguientes:
 - Círculo de estudio 1: de 8:30 am a 10:30 am
 - Círculo de estudio 2: de 9:00 am a 11:30 am
 - Círculo de estudio 3: de 8:00 am a 11:00 am

- Cada Círculo de estudios contaba con las siguientes características que serán descritas a continuación:
 - El Círculo de estudios 1 se encontraba situado, durante el tiempo en que acudí a recuperar los registros de campo, en la casa de una de las Asesoras Educativas en Valle de Chalco en la colonia Independencia. Ella tiene participando como voluntaria en el INEA aproximadamente 13 años. Actualmente, decidió construir un espacio en su casa por sus propios medios para impartir sus asesorías al darse cuenta de lo complicado que es encontrar un lugar con un espacio que cuente con los recursos necesarios para tal fin de manera constante. El espacio que ella aún no termina de construir, es un cuarto que tiene una medida de 4x4 metros que acondicionó momentáneamente con mesas de madera, sillas de plástico y bancos para que las personas pudieran sentarse a tomar notas y realizar actividades. Tiene un pizarrón que adquirió por sus propios medios y algunos materiales didácticos que ha adquirido de la misma manera a través de la donación de los materiales didácticos que hacen los Educandos cuando terminan sus estudios, ya que, si bien es cierto que el INEA apoya en la proporción de materiales didácticos a los Educandos de manera gratuita en una constante, no es así de constante, en gran medida, con los Asesores Educativos para acondicionar los espacios que consiguen y/o construyen y que fungen como Círculos de estudio. Por otro lado, sobre el acceso al material de trabajo físico como son los libros y materiales didácticos (que en el INEA se conciben como paquetes modulares) y que se requieren para organizar e impartir las asesorías, ellos lo recuperan a través de la donación de los módulos que hacen los Educandos que así lo deseen cuando terminan sus estudios. Del mismo modo, pueden acceder a ellos en las versiones electrónicas y en línea que existen de los mismos, sin embargo, muchos Asesores Educativos no cuentan con equipos de cómputo y aunque pueden consultarlos en las Plazas Comunitarias que cuentan con servicios de cómputo e internet, algunas ocasiones se hace

complicado por las diversas formas en las que se organiza la Plaza Comunitaria y por las diversas actividades que tienen durante el día.

La colonia donde se ubica dicho Círculo de estudios es segura en general, aunque lamentablemente, en este municipio, existe un alto nivel de inseguridad. La casa es pequeña y se encuentra cerca de una avenida principal por lo que podría decirse que es de fácil acceso para la mayoría de las personas, puesto que, por las razones antes mencionadas, no cuenta con una estructura que posibilite el acceso a personas con alguna condición patológica motriz, visual, etc., sin embargo, existen casos en los que, los Asesores Educativos buscan los medios y elaboran estrategias para brindar servicios educativos a tantas personas como les sea posible desde las diversas condiciones en las que se encuentran tanto ellos como los Educandos como las personas que desean iniciar y/o continuar sus estudios de Educación básica.

- El Círculo de estudios 2 se encontraba situado durante el tiempo que acudí a recuperar los registros de campo en Valle de Chalco en la colonia Darío Martínez sección I, en un espacio ubicado en una escuela privada de nivel preparatoria que logró gestionar una compañera que participaba de manera voluntaria en el INEA desarrollando ese tipo de actividades de gestión de espacios, entre otras, por lo que, los espacios contaban con los recursos necesarios (pizarrón, marcadores, computadoras, bancas individuales, etc.) para impartir las asesorías. El INEA, en general, busca a través de pequeños convenios, gestionar espacios en los que se puedan llevar a cabo las asesorías con los Educandos por parte de los Asesores Educativos, ya que, no cuenta con una estructura física sólida propia que le permita brindar esos espacios tanto a la mayoría de los Educandos como a la mayoría de los Asesores Educativos. De esta manera, es muy variable la condición de estos espacios y la disponibilidad de los mismos, puesto que, en gran medida, dependen de las condiciones en que se encuentran en las instituciones que acuerdan el convenio con el INEA. Estos convenios pueden ser de carácter Institucional o en Colaboración. De acuerdo a lo

comentado durante las charlas cotidianas con las compañeras Asesoras y a mi experiencia como figura solidaria en el INEA, la mayoría de las veces se proporcionan recursos a los espacios que tienen convenio institucional para el desarrollo de sus actividades educativas y administrativas, dado que, el convenio en colaboración a veces implica sólo el mantenimiento de los recursos prestados por la otra parte institucional ajena al INEA. Por otro lado, este Círculo de estudios se movió aproximadamente a los 3 meses de estar asistiendo a la recuperación de los registros de campo a un lugar llamado *casita de salud* que ofrecía distintas actividades a las personas adultas mayores. Esto sucedió porque no fue posible renovar el convenio por factores que desconozco. Este espacio para las asesorías también contaba con los servicios básicos, con mesas, sillas y pizarrón.

La colonia donde se encontraba ubicado el Círculo de estudios, en ambos casos, fue la misma, generalmente ambos eran sitios seguros, asimismo la colonia. Se encontraban cerca de las avenidas principales y eso permitía que la mayoría de las personas tuvieran fácil acceso, asimismo, la *casita de salud* contaba con la estructura necesaria para que todas las personas, independientemente de la condición en la que se encontraran, en todo aspecto, pudieran acceder al espacio para las asesorías. En la escuela privada, no se contaba con la estructura para que las personas con una condición visual o motriz patológica pudieran acceder fácilmente al espacio.

- El Círculo de estudios 3, de la misma forma que el primero, se encontraba ubicado en la casa de la Asesora en Valle de Chalco en la colonia Santiago durante el tiempo que acudí a recuperar los registros de campo. Ella adecuó parte de su vivienda para impartir las asesorías e invirtió parte de sus recursos para adquirir pizarrón, sillas, mesas de madera de uso doméstico y tablonés, así como, algunos materiales didácticos para ofrecerles un lugar a los Educandos al que pudieran llegar a estudiar. Todas las personas podían acceder fácilmente al espacio puesto que, se encontraba ubicado en la planta baja de su hogar. De la misma manera que en los anteriores, la colonia es segura y, dicho Círculo de estudio, estaba cercano a la avenida

principal. Sin embargo, como ya se ha mencionado, el municipio se encuentra con un nivel alto de inseguridad por lo que preferentemente las actividades educativas suceden por la mañana, empero, de manera periódica, la compañera Asesora reorganizaba los horarios de sus asesorías para la tarde con el propósito de que todos los Educandos que atiende pudieran asistir al menos una o dos veces por semana y de esa manera tratar de compensar las aceleraciones temporales que de manera constante cambiaban de acuerdo a los intereses cuantitativos que se tenían por cumplir las (altas) metas establecidas para certificar Educandos mes con mes a nivel Estatal y Nacional. Por otro lado, las actividades educativas se llevaban a cabo de manera combinada entre los Educandos de todos los niveles en algunos momentos de la asesoría, cuando alguien en sus actividades educativas particulares no comprendía algo, la Asesora promovía que todos en ese momento lo apoyaran para que lograra hacerlo. La mayoría de Educandos en los tres Círculos de estudio son mujeres. De acuerdo a lo compartido por los participantes y recuperando un poco de la experiencia que construí durante el desarrollo de actividades en INEA, este fenómeno sucede frecuentemente porque la mayoría de los hombres y, en menor medida las mujeres, rechazan la idea de estudiar por algunas razones que se construyen bajo las ideas de que ya son demasiado grandes de edad para asistir a la escuela a estudiar y/o porque no consideran necesario el estudio, entre otras.

- Como podemos ver, en el caso de los tres Círculos de estudio, las Asesoras Educativas invertían de sus recursos para comprar materiales para las asesorías y en otro momento también para la promoción de los servicios educativos que oferta el INEA, dado que, de acuerdo a las experiencias compartidas y a la propia como figura solidaria, el INEA muy pocas veces apoya con este tipo de recursos a los Círculos de estudio. Por otro lado, el INEA ocasionalmente en ciertos eventos entrega kits que vienen con distintos materiales como playeras, cubetas, chalecos, marcadores, bolígrafos, tortilleros, kits de costura, gorras, entre otros artículos, pero muy pocas veces algún pizarrón para un Círculo de estudios. En otro orden

de ideas, cabe mencionar que, aun con todo ello, sigue dándose un alto porcentaje de deserción por diversas razones que se compartieron y que podrían describirse de la siguiente manera: falta de tiempo, actividades laborales en jornadas largas, el retiro de apoyo por el gobierno (es importante mencionar que, durante la Campaña Nacional de Alfabetización 2014-2018, se creó un convenio entre el INEA y los responsables del Programa PROSPERA para atender durante ese tiempo a las personas que recibían el apoyo del programa), porque en el caso de algunas mujeres, sus parejas hombres no las dejaban salir a estudiar, ya que, no lo consideraban como un beneficio ni necesario, por falta de recursos económicos para acudir constantemente a las asesorías, por la prisa con la que la dinámica político-educativa de esa campaña apresuraba los procesos educativos de los Educandos, entre otras.

- La participación que tuve durante mi estadía en los Círculos de estudio, al principio fue pasiva, pero con el paso de un mes aproximadamente, la comunidad educativa fue integrándome a la dinámica de sus actividades haciéndome partícipe y parte de las mismas en muchas de ellas.
- De esta manera, es importante mencionar que los registros de campo se obtuvieron en todas las asesorías durante estos 7 meses a través de la observación de las dinámicas de la comunidad educativa y, a través de las notas que recuperaba de las actividades y de las charlas cotidianas que tanto los Educandos como las Asesoras me compartían durante y después de las asesorías (antes no hubo oportunidad, ya que, yo llegaba a todas las asesorías cuando ya habían iniciado por cuestiones laborales).
- Así, finalmente en cada asesoría que tenía una duración de dos horas, se elaboró un registro de campo por cada día que asistía a cada Círculo de estudio.

3.7.3 Fase 3

Entrevista

- Al terminar la parte correspondiente a la recuperación de los registros de campo que tuvo una duración de 7 meses, se entrevistó a 4 Asesoras Educativas y a 4 Educandos mujeres. Sobre lo que es importante mencionar lo siguiente: Los 4 Asesores Educativos son mujeres porque son las personas del INEA con las que ya había interactuado en talleres y reuniones de acompañamiento educativo y de manera conveniente se interesaron por el proyecto para ser informantes clave, y con respecto a los Educandos, son 4 mujeres porque de todos los Educandos (hombres y mujeres) que estuvieron presentes durante los registros de campo, fueron ellas 4 quienes decidieron participar de manera voluntaria en las entrevistas.
- Las entrevistas se realizaron de manera individual. Tuvieron una duración distinta con cada participante que se dio entre los 20 y los 60 minutos.
- Posteriormente, se identificaron los temas significativos que se consideró convergen en la construcción de los sentidos y significados sobre la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización de las experiencias compartidas por los participantes en los registros de campo y en las entrevistas, tomando como referente teórico las aportaciones que corresponden al Análisis temático propuesto por Van Manen (2003).
- Finalmente, se recuperaron algunos de los aportes teóricos que realiza la literatura sobre los ejes teóricos que son guías de los temas y que son: personalidad, identidad, ciudadanía y alfabetización.

3.7.4 Fase 4

Análisis temático de los datos recopilados en las entrevistas y en los registros de campo

- Por último, una vez que se recuperaron las experiencias compartidas de los participantes mediante la estancia cotidiana en sus Círculos de estudio durante 7 meses y mediante una entrevista, se realiza un análisis bidimensional que, en un primer momento, nos permite recuperar a través del Análisis temático que propone

Van Manen (2003), lo esencial y significativo de sus experiencias compartidas y, en un segundo momento, nos permite rescatar los aportes teóricos que la literatura en el campo educativo ha hecho acerca de los ejes teóricos antes mencionados con la intención de integrar un discurso que nos posibilite la recuperación de lo relacionado con la identidad ciudadana desde sus propias experiencias y, que a su vez, nos invite a reflexionar desde estos espacios sobre las maneras en que se construyen los sentidos y significados sobre la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización en INEA.

3.8 Escenario

Se eligió como escenario para la realización de este proyecto el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Específicamente, se seleccionaron tres Círculos de estudio por conveniencia que se vinculan a la Coordinación de zona 28 ubicada en Chalco, Estado de México. Los tres Círculos de estudio en los que se realiza este proyecto, como ya se mencionó en los párrafos precedentes, se encuentran ubicados en la zona de Valle de Chalco en las colonias Independencia, Darío Martínez sección I y Santiago respectivamente. Particularmente, la estrategia de trabajo de cada uno era la siguiente: Una de las Asesoras Educativas responsables de ellos atendía a los Educandos de todos los niveles en un mismo horario. Las otras dos Asesoras Educativas trabajan, específicamente, con los grupos de alfabetización separados de los otros grupos de nivel intermedio (primaria) y de nivel avanzado (secundaria).

Es importante mencionar que cuando se comenzó este proyecto, dos Asesoras trabajaban con los Educandos de todos los niveles (inicial, intermedio y avanzado) en un mismo horario, sin embargo, por motivos de actividades, una tuvo que pasar a sus Educandos con otra Asesora Educativa nueva que comenzó a trabajar por las condiciones de asistencia e inasistencia de los Educandos sus asesorías con los grupos por separado, es decir, el grupo de alfabetización separado de los demás grupos porque a pesar de que la Asesora Educativa daba atención en un mismo horario para todos, sólo asistían los Educandos que estudiaban en el nivel inicial el módulo de La palabra que corresponde a la alfabetización.

Finalmente, es importante mencionar que cada Círculo de estudios contaba con la siguiente cantidad de Educandos cuando iniciamos:

Círculo de estudios 1: 8 Educandos

Círculo de estudios 2: 14 Educandos

Círculo de estudios 3: 13 Educandos

Y cuando terminamos con la siguiente cantidad:

Círculo de estudios 1: 6 Educandos

Círculo de estudios 2: 9 Educandos

Círculo de estudios 3: 5 Educandos

Esto sucedió en algunos casos por deserción y en otros por certificación de nivel, es decir, por concluir la primaria y/o la secundaria, puesto que, en INEA no existe un proceso educativo que sea regular en términos de temporalidad, dicho proceso se encuentra sujeto, en gran medida, al cambio de políticas estructurales en materia educativa, así como, a ciertos intereses de los pequeños grupos de poder que aceleran y/o desaceleran los procesos educativos que muestran cierta estabilidad en su estructura, en función del cumplimiento de las metas en términos cuantitativos prioritariamente.

3.9 Participantes

En esta tesis, se trabajará con tres Círculos de estudio conformados por la cantidad de Educandos mencionada en el apartado anterior y que se encuentran entre los 15 y los 60 años de edad aproximadamente. Cada uno de estos Círculos de estudio se encuentra representado por una Asesora Educativa.

Los Educandos son parte de los niveles de alfabetización, inicial, intermedio y avanzado respectivamente. Es importante mencionar que la mayoría de los Asesores Educativos decide como estrategia trabajar con los grupos de manera homogénea, es decir, que en un mismo horario se encuentran tomando asesoría Educandos de los distintos niveles

con un mismo Asesor Educativo. Sin embargo, administrativamente, en el sistema se encuentran distribuidos en grupos heterogéneos correspondientes a los niveles antes mencionados.

Ahora bien, en el caso particular de estos tres Círculos de estudio, la situación fue la siguiente:

Círculo de estudios 1: La Asesora de este Círculo de estudios trabajó desde el principio con los Educandos de alfabetización y de los niveles intermedio y avanzado respectivamente de manera separada por lo que todo el tiempo de mi estadía estuve con las personas que conformaban el grupo de alfabetización.

Círculo de estudios 2: Aproximadamente a los tres meses algunos Educandos dejaron de asistir por el cambio de Asesora y por el cambio de espacio por lo que eventualmente, la Asesora que la sustituyó por las razones generales antes mencionadas, decidió separar a los grupos de alfabetización, de nivel intermedio y avanzado en diferentes horarios y días por lo que, dados los intereses planteados en esta investigación, sólo acudí el tiempo restante con los Educandos del nivel de alfabetización.

Círculo de estudios 3: La Asesora trabajaba con los Educandos de todos los niveles en un mismo horario porque consideraba que los Educandos más avanzados podrían apoyar en el proceso educativo a los Educandos que se encontraban en los niveles anteriores asimismo, organizaba actividades que promovieran la participación de todos los Educandos sin importar el nivel y la complejidad de la actividad de manera prioritaria, es decir, para ella, lo más importante era que los Educandos pudieran compartirse recursos, conocimientos, etc., en las actividades de todos los niveles involucrando a todos en los procesos educativos de todos.

Finalmente, es importante enfatizar que con este tipo de estudio, pretendo reconocer y comprender los procesos particulares mediante los cuales se configura la identidad ciudadana durante el proceso de alfabetización en el INEA, razón por la cual, no es

necesario seguir algún criterio para la selección de los participantes, puesto que, la no participación de alguno de ellos, no compromete los propósitos de esta investigación, por el contrario, exclusivamente tiene la intención de comprender las particularidades fenomenológicas de la cotidianidad educativa de los participantes en torno a la identidad ciudadana desde el proceso de alfabetización.

En este sentido, el mismo se realizó con los Educandos atendidos por las Asesoras Educativas, quienes asistían a las asesorías los días y horarios organizados de manera consensuada por la mayoría.

3.10 Propuesta de análisis de la información

Dentro de la gama teórico-metodológica que existe para el análisis de la información en la investigación de las ciencias humanas, para esta tesis se hará uso del Análisis temático propuesto por Van Manen (2003), con la finalidad de reflexionar temáticamente sobre el sentido de tema que él plantea y sobre los aportes de la experiencia compartida en la cotidianidad educativa acerca de los sentidos y significados que se configuran sobre la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización en INEA.

En este sentido, de acuerdo con Van Manen (2003), el análisis temático se centra en describir e interpretar lo significativo (esencial) de las experiencias de las personas a partir de la observación de los fenómenos en que se construyen y habitan cotidianamente. Lo cual nos permite explorar en torno a lo esencial y significativo de las experiencias cotidianas que durante el proceso de alfabetización en el INEA se comparten a través de múltiples procesos comunicativos y que constituyen la base de los sentidos y significados que se configuran en torno a la identidad ciudadana.

A fin de conocer un panorama general de lo que plantea Van Manen, es importante mencionar que la noción de tema es aplicada en otras disciplinas como lo son las que corresponden a las humanidades, la literatura y el arte. Según él, tema en literatura se utiliza para distinguir un elemento que aparece con mucha frecuencia en el texto, este elemento puede ser un motivo, una fórmula, un mecanismo. Por otro lado, la noción de

tema también podemos encontrarla como una función que denota lo que constituye de manera global a una obra creada ya sea en forma de tesis, doctrina, mensaje, etc.

A su vez, Van Manen (2003) menciona que frecuentemente se entiende al análisis temático como una forma de análisis mecánica, predecible, como una codificación de la palabra obtenida de transcripciones o textos. Teniendo como referencia esta lógica, existen programas computarizados que afirman realizar el análisis temático por el investigador.

Sin embargo, resulta conveniente tener presente que la noción de tema es posible entenderla mejor si se explora desde su carácter metodológico y filosófico desde la perspectiva de las disciplinas humanas, es decir, desde las bases fundamentales en que se construyen dichas disciplinas. Es así que: “Los temas fenomenológicos pueden entenderse como las <<estructuras de la experiencia>>. Así cuando analizamos un fenómeno, intentamos al mismo tiempo determinar cuáles son los temas, las estructuras experienciales que componen esa experiencia” (Van Manen, 2003, p. 97).

De modo que, con relación a buscar el significado de una experiencia, es decir, el significado de la estructura de la experiencia, en el análisis temático, quien analiza debe intentar buscar algo significativo, algo que sea revelador, algo que sea esencial de esa estructura experiencial, ese tema que le hace pensarlo de una determinada manera y saber que, aun cuando se ha realizado, al ir eligiendo en el camino las múltiples situaciones, van a ir apareciendo significados temáticos distintos ante la misma situación.

Lo que supone que, en términos metodológicos, no solo se trata de encontrar lo más relevante de la experiencia compartida en la cotidianidad educativa que durante el proceso de alfabetización en el INEA configure los sentidos y significados en torno a la identidad ciudadana, sino todo aquello que se encuentre relacionado en las diversas formas de vida humana de los agentes educativos con dichos sentidos y significados.

Con la intención de ahondar un poco más en el sentido de tema y sobre las estructuras de la experiencia que los componen, Van Manen comparte lo siguiente en su obra *Investigación educativa y experiencia vivida* a manera de reflexión sobre lo que refieren algunos niños y niñas en sus ejemplos acerca del tema de la *sensación de abandono*:

Cuando leo los ejemplos, me pregunto ¿qué es lo que sucede en ellos?, ¿de qué es un ejemplo este ejemplo?, ¿cuál es la esencia o *Eidos* de la noción de <<ser abandonado>> y cómo puedo recoger este *Eidos* mediante la reflexión temática sobre la noción? (Van Manen, 2003, p. 104)

Lo anterior nos muestra que, aun viviendo en un mismo entorno como ciudadanos, como sujetos y como personas de diversas culturas, los sujetos podemos tener experiencias distintas acerca de un mismo fenómeno, lo que nos lleva a situarnos en las siguientes preguntas: ¿Qué es un tema? ¿Cómo podríamos identificar el tema que es lo significativo de una experiencia? ¿Cuáles son las características de un tema? Al respecto, Van Manen (2003) nos dice lo siguiente:

- 1) <<Tema constituye la experiencia de lo que es central, significativo o importante.>> Cuando leo una anécdota, me pregunto: ¿cuál es su significado? ¿cuál es el centro mismo de la cuestión?
- 2) <<La formulación del tema representa, en el mejor de los casos, una simplificación.>> Tenemos delante la formulación de un tema, pero, inmediatamente, notamos que, en cierto sentido, se queda corta, que es, tan sólo, un resumen inexacto de la noción.
- 3) <<Los temas no son objetos que uno encuentra en determinados puntos o momentos de un texto.>> Un tema no es una cosa: los temas son intransitivos.
- 4) <<Un tema es la forma de captar el fenómeno que uno intenta entender.>> El tema describe un aspecto de la estructura de la experiencia vivida. (p. 105)

Así, Van Manen (2003) hace énfasis en que la elección de un tema no consiste solo en el desarrollo de la habilidad o proceso cognitivo que se pueda describir y después aprender y enseñar, sino que también es fundamental tener presente las cualidades que

forman parte de la experiencia del tema que le representa en tantos sentidos y significados se construyen en la vida.

Por ello, plantea que es importante preguntarnos: ¿Cómo surgen los temas? En respuesta a esta cuestión, propone una serie de afirmaciones que recogen algunas de estas cualidades de la experiencia vivida y que son las siguientes:

- 1) <<Tema es la necesidad o el deseo de dar sentido.>> Como padre, tengo la necesidad profunda de entender cuál es la importancia pedagógica de la experiencia del niño al sentirse dejado o abandonado.
- 2) <<Tema es la sensación de que somos capaces de hacer algo.>> Cuando intento expresar en una forma simbólica, mediante palabras, lo que algo significa para mí, construyo afirmaciones con aspecto de tema.
- 3) <<Tema es el hecho de abrirse a algo.>> Cuando tengo la experiencia de concretar algo mediante un tema, únicamente puedo hacerlo si me abro a la plenitud, a la promesa de la noción incorporada de la experiencia vivida.
- 4) <<Tema es el proceso intuitivo de invención, descubrimiento y revelación.>> Cuando logro tener una determinada percepción sobre un tema, puede parecer que tal percepción es un producto de la <<invención>>, es decir, mi producto interpretativo; el <<descubrimiento>>, el producto interpretativo de mi dialogo con el texto de la vida; la <<revelación del significado>>, es decir, el producto interpretativo <<dado>> a mí por el texto de la vida. (p.106)

Asimismo, nos plantea preguntarnos de qué maneras se relaciona el tema con la noción que se está estudiando. Recuperando el ejemplo de la <<sensación de sentirse abandonado>> que tienen los niños cuando los dejan sus padres. Para explicar esta relación, Van Manen se pregunta lo siguiente: ¿Qué tiene que ver la noción de tema con el fenómeno de <<sentirse dejado o abandonado? Al respecto plantea lo siguiente:

- 1) <<Tema es el medio para llegar a la noción.>> El tema es mi herramienta para llegar al significado de la experiencia de <<sentirse abandonado>>. Hay cierta mediación o *téchne* en el empleo del tema y su formulación.

- 2) <<El tema da forma a todo lo que carece de ella.>> Una noción como la de la experiencia de <<sentirse abandonado>> puede encontrar su expresión en una variedad infinita de formas; el tema concreto expresa la <<esencia>> inefable de la noción de una forma temporal y ejemplar.
- 3) <<El tema describe el contenido de la noción.>> Una buena formulación temática parece, de algún modo, tocar la esencia de la noción que intentamos entender.
- 4) <<El tema es siempre una reducción de una noción.>> Ninguna formulación temática puede desbloquear completamente el significado profundo, todo el misterio o los aspectos enigmáticos del significado experiencial de una noción. (Van Manen, 2003, p.106)

En virtud de ello, finalmente es importante señalar que la investigación en ciencias humanas se ocupa del significado y los significados de las múltiples formas de vida del ser humano, pues como Van Manen (2003) menciona “ser humano significa interesarse por el significado, desear el significado” (p. 97).

Esto es, no sería posible afirmar que tenemos “únicas maneras” de entendernos y de movernos en el mundo, que hemos construido una “única manera” de compartir la palabra, pues incluso hablando todos la misma lengua sobre algo en particular, tenemos la posibilidad de encontrar diversos puntos de vista, de modo que, llevamos a cabo el ejercicio del pensamiento y el lenguaje, el de la palabra desde las múltiples formas en que hemos aprendido a pensarnos aun estando en un mismo contexto y desde la diversidad de los recursos con los que nos construimos y pensamos (Vygotsky, 1995).

Es por estos planteamientos metodológicos que este tipo de análisis posibilita buscar las maneras de adentrarnos en lo significativo y esencial de la diversidad y cotidianidad educativa en torno a la configuración de la identidad ciudadana y, a su vez, permite mostrar la importancia de realizar a partir de la recuperación de estas experiencias cotidianas un trabajo interdisciplinario que ponga a la vista, a través de las funciones educativas que le confiere a cada institución social (Bolívar, 2007), la necesidad de trabajar desde el inicio de nuestro proceso educativo y desde la alfabetización en una

conciencia del reconocimiento, la aceptación, el respeto mutuo y la comprensión de las múltiples formas de vida humana, sin plantear a una (que además sea mayoritaria) como la “correcta” sino que a partir de una relación intercultural horizontal aprendamos a vivir y a convivir en la diversidad como una forma de vida cotidiana.

En relación con lo anterior, las categorías de análisis de este proyecto se generarán *a posteriori*, en virtud de que, esta tesis pretende recuperar las voces que dan vida a las experiencias compartidas de los participantes como ya se mencionó en los párrafos previos, es decir, las categorías serán aquellas constituidas por los temas emergentes.

De este modo, con relación a la recopilación de los registros de campo, a los ejes teóricos que sostienen el presente proyecto y a las entrevistas recuperadas de los agentes educativos, los temas emergentes que se recuperaron fueron los siguientes:

Personalidad:

- Personalidad e identidad ciudadana
- Desarrollo de la personalidad y la cotidianidad
- Funciones afectivas de la personalidad
- Funciones cognitivas de la personalidad
- Funciones volitivas de la personalidad

Identidad:

- Entre identidades y subjetividades nos reconocemos
- Construcción del self identitario
- Marcajes identitarios

Ciudadanía

- La ciudadanía... ¿Es sólo una cuestión política?
- La esfera jurídico-legal y la ciudadanía
- Participación y democracia

Alfabetización

- La alfabetización y las representaciones de la realidad
- La alfabetización y sus relaciones con la personalidad, la identidad y la ciudadanía como categorías de la identidad ciudadana
- La alfabetización... ¿Es sólo la suma de competencias de lectura y escritura?
- La alfabetización y los caminos hacia la libertad

Identidad ciudadana

- Entonces... ¿La configuración de la identidad ciudadana en qué sentido es una alternativa?
- El papel de la escuela y la identidad ciudadana
- La educación no intencionada y la identidad ciudadana

Finalmente, es importante mencionar que tomamos como referentes teóricos las aportaciones literarias de los siguientes autores: sobre la personalidad a Bozhovich (1976), Leóntiev (1978), González y Mitjans (1999), Huteau (1989), Moltó (1995), entre otros; sobre la identidad a Skliar (2007), García-Canclini (2007), Díaz Polanco (2006), Taylor (1996), Giménez (2007), entre otros; sobre la ciudadanía a Bolívar (2007), López (2009), De Sousa-Santos (2007), entre otros y sobre la alfabetización a Ferreiro (2002), Freire (1999), entre otros.

Capítulo 4. Análisis y discusión de los resultados

*"Al fin y al cabo, somos lo que hacemos
para cambiar lo que somos"*

Eduardo Galeano

En este proyecto, optaremos por realizar un análisis y discusión bidimensional que, en una primera dimensión, desde la teoría, nos permita retomar algunas aportaciones que se han hecho al estudio e investigación sobre la identidad ciudadana, y, en otra dimensión, a través del análisis temático propuesto por Van Manen (2003) recuperar lo significativo de las experiencias compartidas por los participantes con el fin de adentrarnos temáticamente desde esta postura analítico-interpretativa en los cómo se configuran a través del proceso de alfabetización en el INEA los sentidos y significados sobre la identidad ciudadana recuperando los ejes temáticos mencionados en el capítulo anterior.

De la misma forma, el propósito que se tiene por realizar este análisis y discusión bidimensional es, adentrarnos a las particularidades que desde la teoría y desde la cotidianidad mediante las experiencias educativas compartidas aportan los estudios en educación sobre la configuración de los sentidos y significados en torno a la identidad ciudadana.

Introduciéndome un tanto a estas intenciones, es importante mencionar que durante el recorrido metodológico todos los Educandos que inicialmente se encontraban inscritos en los 3 Círculos de estudio en los que se llevó a cabo el desarrollo de esta tesis, participaron en el trayecto de recopilación de los registros de campo.

Por otra parte, en el caso de las Asesoras Educativas, por cuestiones de trabajo, una de ellas pasó su grupo a otra Asesora aproximadamente 3 meses después de haber iniciado con la recopilación de los registros de campo, sin embargo, las 4 Asesoras, es decir, las 3 que eran inicialmente más la Asesora que se quedó con el grupo de la Asesora que se fue por cuestiones de trabajo, participaron en la entrevista.

Asimismo, en cuanto a la participación de los Educandos en la entrevista, de todos los inscritos en los Círculos de estudio, solo 4 participaron por decisión personal. Por lo que, en la fase final de esta ruta metodológica, es decir, en la entrevista, participaron en total 8 participantes de los cuales 4 son Asesoras Educativas y 4 Educandos en el INEA. Al respecto, cabe destacar que, el enfoque cualitativo con el que se trabajó en esta tesis no pretende generalizar ni corroborar lo que los participantes de manera voluntaria nos aportan, por lo que la eventual no-participación de alguno de nuestros agentes educativos no compromete el estudio, ya que, analizamos hasta donde pudieron o lograron contribuir.

En este sentido, los registros de campo se recopilaron durante el periodo de mayo a noviembre de 2018 en los Círculos de estudio. Como ya se mencionó anteriormente, a cada Círculo de estudio se asistió una vez a la semana y, por cada asistencia que tenía la misma duración que la asesoría (2 horas aproximadamente), se recopiló un registro de campo. Posteriormente, en diciembre del mismo año, sólo se entrevistó a los participantes que decidieron ser parte de la entrevista, es decir, a las 4 Asesoras Educativas y a las 4 Educandos.

De modo que, los registros de campo y las entrevistas que recuperan las experiencias compartidas así como las aportaciones teóricas emanadas de la literatura sobre la alfabetización, la personalidad, la identidad y la ciudadanía nos otorgan la posibilidad para crearnos un espacio en esta tesis y reflexionar desde la cotidianidad educativa acerca de lo que constituye a la configuración de la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización en INEA recuperando las experiencias compartidas de Asesoras Educativas y Educandos. Dicho lo anterior, comenzaré este análisis enfatizando el valor que tiene para esta tesis recuperar las experiencias compartidas de Asesoras Educativas y Educandos que emanan y se constituyen en su cotidianidad educativa.

De la misma forma, que con todo ello, intento recuperar lo significativo de sus experiencias compartidas durante el proceso de alfabetización sobre la personalidad, la identidad y la ciudadanía como ejes teóricos principales, así como las aportaciones que

ha hecho la literatura en educación en torno a estos ejes temáticos con el fin de aproximarme a comprender los distintos procesos sobre los que se configura la identidad ciudadana desde una perspectiva bidimensional, que nos posibilite obtener una mirada de lo cotidiano en lo educativo.

De esta manera, estos temas que se abstraen de los temas de nuestros participantes en correspondencia con la teoría son:

Personalidad:

- Personalidad e identidad ciudadana
- Desarrollo de la personalidad y la cotidianidad
- Funciones afectivas de la personalidad
- Funciones cognitivas de la personalidad
- Funciones volitivas de la personalidad

Identidad:

- Entre identidades y subjetividades nos reconocemos
- Construcción del self identitario
- Marcajes identitarios

Ciudadanía

- La ciudadanía... ¿Es sólo una cuestión política?
- La esfera jurídico-legal y la ciudadanía
- Participación y democracia

Alfabetización

- La alfabetización y las representaciones de la realidad
- La alfabetización y sus relaciones con la personalidad, la identidad y la ciudadanía como categorías de la identidad ciudadana
- La alfabetización... ¿Es sólo la suma de competencias de lectura y escritura?
- La alfabetización y los caminos hacia la libertad

Identidad ciudadana

- Entonces... ¿La configuración de la identidad ciudadana en qué sentido es una alternativa?
- El papel de la escuela y la identidad ciudadana
- La educación no intencionada y la identidad ciudadana

Dicho lo anterior, iniciaré con el análisis y discusión de las experiencias compartidas por los agentes educativos en las entrevistas.

4.1 Personalidad e identidad ciudadana

Siguiendo esta dinámica, en este apartado, analizaremos cómo los aspectos funcionales y estructurales de la personalidad como función psicológica superior reguladora del comportamiento se encuentran vinculados con las experiencias compartidas por los agentes educativos de su cotidianidad educativa. Del mismo modo, se pretende que, este ejercicio analítico y de discusión sea un espacio crítico-reflexivo que nos permita construir una mirada que nos oriente a recuperar desde lo vivencial aquellos elementos que nos guíen a trabajar en una educación para la ciudadanía que encuentre sus bases en una educación de la personalidad (Bozhovich 1976) y que nos conduzca a recuperar aquello que se encuentra ahí, en la diversidad cultural y que no hemos visto para reorientar nuestro sistema de comportamientos hacia el respeto mutuo, el reconocimiento de la diversidad, las relaciones sociales horizontales y el aprender a vivir juntos como una comunidad humana, esencialmente, constituida por la diversidad de vida humana.

Dicho esto, damos inicio a nuestro análisis con lo que la Asesora 1 nos comenta sobre la personalidad: *-La personalidad es única en cada persona y es irrepetible, no podemos ser los mismos siempre y no podemos ser iguales a otros siempre, la personalidad es ser único, no sé. -*

Por otro lado, la Educando 2 comentó lo siguiente: *- pues yo como persona, ahora pienso que tanto hombres como mujeres debemos tener los mismos derechos, a veces [...], digamos que, a veces, como que a las amas de casa nos hacen menos porque no nos*

valoran porque dicen que realmente no es trabajo lo que hacemos, pero ya pensando digo “ay no, pus si es más trabajo lo que hacemos ¿no?” y que no deben de discriminarnos porque sí, este, a nosotras como amas de casa nos hacen un poquito menos ¿no? Antes si me afectaba y ahora como persona mi punto de vista es que somos iguales, somos parejos y pues debemos [...], desgraciadamente es una sociedad en la que todavía nos discriminan un poco. –

Podemos ver que ambos comentarios ponen a la vista dos sentidos de la palabra igualdad, por un lado, en lo que nos comparte la Asesora 1 se encuentra implícita la dimensión del sujeto como individualidad de la que nos habla Rubinstein en Ortiz y Martínez (2003) sobre la cual nos menciona que, un sujeto es individualidad toda vez que posee un conjunto de características y mecanismos biológicos así como de capacidades que le son únicas y propias, es decir, que no lo hacen igual que otro ser aun siendo de la misma especie. Por otro lado, el sentido de igualdad sobre el que nos habla la Educando 2 supone en el ámbito social la construcción de un modelo cívico de igualdad social en el que estas individualidades únicas sean vistas y atendidas bajo un marco de equidad en el que todo del entorno es de y para todos. En este sentido, resulta importante mencionar que la personalidad es posible como función psicológica superior desde la perspectiva histórico-cultural, puesto que, el sujeto es personalidad toda vez que es un sujeto social, es decir, que es un sujeto con individualidad biológica única activo de sus relaciones sociales.

Asimismo, la Educando 2 al referirse a la forma en la que le afectaba el hecho de percibirse como inferior en su rol de ama de casa y así orientar parte de su comportamiento en función de ello, nos permite decir que la personalidad podría pensarse como un producto en constante transformación del desarrollo histórico-cultural del sujeto que regula el comportamiento mediante la elaboración de sistemas de información personalizada contruidos a partir de las representaciones de la realidad y de los vínculos de apego que éste elabora en la interrelación con su entorno. Así, recuperando ambos comentarios, se debe enfatizar que la personalidad debe distinguirse de la dimensión de individualidad en el sujeto, en el sentido de que no son dos aspectos

independientes del mismo, sino que, simplemente debe puntualizarse que la personalidad al ser una construcción histórico-cultural no es un mecanismo biológico que oriente la actividad del sujeto desde su génesis.

Es decir, se construye y se hace única porque tiene un carácter dinámico y una configuración individual en cada sujeto que se da en el cómo sus funciones psíquicas interaccionan con los contenidos de los instrumentos (signos, símbolos, etc.) histórico-culturales que forman parte del entorno en el que se desenvuelve el sujeto, mismos que le permitirán configurar su sistema de conocimientos y/o su sistema de información personalizada que se encontrará ubicado en su esfera afectiva, la cual, constituye el espacio en el que se encuentran los significados, los sentidos, las emociones, los motivos, las motivaciones y las representaciones de la realidad que elabora todo sujeto de su entorno.

Así, la esfera cognitiva es aquella donde se ejecutan todas las actividades y operaciones mentales mediante las cuales el sistema de información personalizada tiene movilidad, se evalúa la nueva información, se elaboran y reorientan sus sistemas de comportamiento y se transforman y cambian sus sistemas de motivos y de información personalizada (Bozhovich, 1976; Huteau, 1989; González y Mitjás, 1999). Por otro lado, la esfera volitiva es aquella donde los comportamientos del sujeto a través de la concatenación de las otras dos esferas y sus funciones, adquieren forma y expresión (González y Mitjás, 1999).

4.1.1 Desarrollo de la personalidad y la cotidianidad

Luego de lo anterior, al intentar profundizar en nuestro análisis sobre las características de la personalidad, la Asesora 1 también comentó: *- pues primeramente el género, aquí en México se distingue mucho el género por la sociedad tal vez ¿no? Ahorita ya no es tanto, pero yo en mis tiempos consideraba que sí había una tendencia a tener preferencias por ejemplo con los hombres ¿no? Ahora ya no, ahora la igualdad nos ha permitido ser genéticamente importantes a los dos, no diferentes. También una de las características de la personalidad es el conocimiento ¿no? Antes igual no se les daba*

tanta oportunidad a las mujeres para estudiar, para prepararse. Ahora ya no, ahora ya también las mujeres compiten y no es una competencia, es una igualdad, a final de cuentas es una igualdad, y es tener presente que a lo mejor no se le permitió en algún momento ¿no? Todavía unas cuantas generaciones atrás no se les daba la oportunidad de tener estudios, por ejemplo, que se dedicaran solamente al hogar las mujeres era la forma en la que lo concebían ¿no? Ahora ya no, ahora ya se les permite, que no es tanto permitirles, sino que ellas han decidido tener esa parte de la personalidad, creo que es crear nuestra propia persona para mejorar. -

La Asesora 1 supone que la personalidad y la identidad son lo mismo, sin embargo, es importante mencionar que hay ciertos aspectos que son distintivos y que podríamos decir de la siguiente manera, la personalidad es una función psicológica superior que regula el comportamiento del sujeto misma que encuentra su funcionalidad en la concatenación de sus funciones afectivas, cognitivas y volitivas. La identidad, podemos entenderla como aquellos vínculos que se elaboran con un sentido de pertenencia que nos permiten construir una especificidad y unicidad tanto a nivel colectivo como a nivel individual que nos dan la pauta para identificarnos como parte de una comunidad y diferenciarnos de otras comunidades e identificarnos con nuestros compañeros de la comunidad y diferenciarnos en términos culturales e históricos de otros compañeros humanos de otras comunidades.

La interiorización personalizada de los repertorios culturales e históricos de la comunidad nos constituirán como parte de sí y al mismo nos permitirán diferenciarnos de otras comunidades culturales. Ahora bien, no interiorizaremos todos los repertorios culturales de la misma manera, cada sujeto hará una evaluación y constitución de un sistema de información personalizada y/o de conocimientos de acuerdo a sus individualidades, pero todos a nivel colectivo generaremos un sentimiento de pertenencia con la comunidad en la que comenzamos a desarrollarnos e interactuar con el mundo. Este proceso de interiorización personalizada se hace en concatenación entre las funciones afectivas, cognitivas y volitivas de la personalidad que sucede mediante una relación dialéctico-materialista que toma formas en nuestra actividad con el entorno.

Es decir, podemos comentar de acuerdo a lo que nos compartía la Asesora 1 que, en términos sociales, deberíamos ser pensados como iguales en cuanto a la estructura de los derechos y obligaciones para todos, en la construcción de una noción de libertad para ejercer activamente nuestra participación y, en cuanto a la configuración de una democracia de la diversidad cultural. En términos naturales, todos somos únicos y diversos que conforman una comunidad humana y es justo esto donde deben cimentarse las bases de la igualdad social, es decir, en la diversidad de sus aspectos naturales y de sus distintos modos culturales de vivir.

Por otro lado, podemos ver que, sobre el tema de las características de la personalidad, la Asesora 1 también comenta que una de sus características se relaciona, primeramente, con las perspectivas de género y que la posibilidad de igualdad que supone se ve reflejada en los aspectos de carácter genético, entendiendo que desde la construcción social de las perspectivas de género de hombre y mujer ha sido posible llegar a la igualdad social en términos de genética. Posteriormente, que también una de sus características es el conocimiento y que la posibilidad a su acceso es el derecho y la libertad que tanto hombres como mujeres debemos tener en igualdad de condiciones para ello.

En este sentido, sobre el primer punto si nos planteamos esto desde la perspectiva histórico-cultural tendremos que decir que la constitución de la génesis de un individuo no depende de su desarrollo histórico-cultural, su conformación depende totalmente de su naturaleza humana y que es la funcionalidad que se da entre la relación de sus funciones psicológicas superiores y su desarrollo histórico-cultural lo que le permite la estructuración del pensamiento y el lenguaje, esto es, de su actividad mental, lo que posibilita la construcción de una vida activa social, de la cultura y de la historia.

Ahora bien, al preguntarle a la Educando 3 ¿Cómo se piensa como persona? Nos compartió lo siguiente: - *Pos, mmm, como personas normales, personas que tenemos que pensar bien, que tenemos que pensar en prepararnos, que tenemos que venir a la escuela ¿no? Y superarnos un poquito más para que tengamos un buen trabajo, aunque*

no terminemos la escuela, bueno, que terminemos la primaria y la secundaria porque hay oportunidades que nos dan trabajo, ahorita nos pueden dar trabajo por lo poquito que tengamos de enseñado de escuela. –

Con el propósito de profundizar un poco más en la noción de ser una persona normal que planteaba ella, le pregunté: cuando usted dice que se piensa como persona normal o como las personas normales ¿A qué se refiere? A lo que ella respondió: - *O sea, que pensemos en llevar una buena amistad ¿Si me explico?* – A lo que yo pregunté: ¿Una buena amistad con todos o con usted? Y ella respondió: - *Con todos y también conmigo.*-

De este modo, para la Educando 3 resulta importante construirse como persona bajo la idea de lo que se asume como normal asimismo que la superación personal se encuentra determinada por dicha normalidad y por la posibilidad de terminar la escuela. En tal sentido, convendría preguntarnos, ¿bajo qué miradas se construye lo pensado como normal?, y ¿qué hay bajo la idea de terminar la escuela para tener un mejor trabajo y superación personal? Un recurso que podría ayudarnos a comprender lo anterior es asumir que las representaciones sobre la realidad que elabora el sujeto se dan a partir de los recursos que se obtienen como sistema de conocimientos y/o información personalizada mediante la interiorización personalizada que se hace de los repertorios culturales de la comunidad y sus modelos de civilización, así como de sus marcos referenciales u horizontes culturales.

Los espacios de interacción y el lenguaje nos permiten compartir, construir y elaborar dicho sistema y dichas representaciones de la realidad por lo que, en un primer momento, debemos decir que no existe una única representación correcta o normal de la vida y la realidad y, en un segundo momento que, la escuela es un espacio de interacción en el que se resignifican las distintas cosmovisiones sobre el mundo pero también podría hacerse en un espacio familiar y en muchos otros, desde esta perspectiva, el tema es comprender la relevancia del acto de estudiar más que el de ir a la escuela, puesto que, este último es un espacio de interacción como muchos otros y como espacio físico no determina nada, no así el acto de estudiar y de interacción.

Esto significa que si los procesos de educación (escuela) y crianza (familia) tienen sus bases en la instrucción y reproducción mecánica de las pautas culturales, de las pautas de comportamiento y de una serie de estereotipos contruidos por una cultura hegemónica, lejos de formar un sujeto capaz de reflexionar, evaluar la información y desarrollarse de manera libre, se formará un sujeto que sólo reproduzca una serie de pautas conductuales, normas y estereotipos derivados todos del arquetipo cultural hegemónico en la comunidad que se imponga como el correcto y “normal”, invisibilizando así, al resto de las culturas originarias, asumidas además, por dicha cultura hegemónica como “minoritarias” y, por si fuera poco, replica su modelo de la jerarquización bajo la idea de superioridad como contenido histórico-cultural, generando así, un impacto de sumisión en la conformación del sistema de conocimientos y/o información personalizada del sujeto.

Esto es, tendrá un impacto en el que asuma como inferior y/o sumiso tanto en su sistema de orientación comportamental, como en su sistema de actividades, asimismo en sus relaciones sociales y en los procesos mediante los cuales, se piensa y se vincula con la comunidad en sus dimensiones individuales y colectivas.

De este modo, podemos ver en lo compartido por la Educando 3 y en la reflexión de ello que el sujeto es un sujeto activo de sus propias relaciones sociales y que la interacción entre sus funciones psíquicas y el contenido que corresponde a los recursos históricos-culturales es lo que va a configurar en una constante dinámica integral compleja su personalidad, por lo que su contenido (de las culturas) como conocimiento sobre el entorno, tiene un papel fundamental en la configuración de la personalidad y en su papel como función psicológica superior que regula el comportamiento.

Por otro lado, la Asesora 3 comenta lo siguiente acerca de las características de la personalidad: *- Por principio de cuentas, tiene que ver con cómo te muestras ante los demás, si una persona llega conmigo que apenas habla, que apenas levanta los ojos para verte o algo así, bueno, es una persona muy reservada, muy áspera que me va costar un poco de trabajo, pero cuando llega una persona muy amable y te habla sin*

tantos..., sin tantas pausas, bueno, es una persona que fluye y que me va a costar menos trabajo (tratar). Lo mismo contigo, o sea, si yo llego a algún lugar y me muestro como soy, pues la persona con la que voy a tratar sabe que no le voy a costar tanto trabajo, que voy a hablar sin tantos problemas o que le voy a decir las cosas directamente. –

A fin de comprender lo anterior le pregunté ¿Hay algunas características aparte de esas que me estas mencionando que sean muy particulares de la personalidad? A lo que ella respondió: - *Pues sería solamente el comportamiento, el carácter ¿Cómo te diré? Pues sí, únicamente el carácter de la propia persona. Si tú ves a una persona con una cara así, muy larga, muy rígida, dices “ay, esta persona es muy enojona”, en cambio, en cuanto te hablen, ahí, las cosas cambian porque ya ves el carácter que tiene, si es manejable o si es muy agresiva, el tono de la voz te dice mucho, mucho. –*

La manifestación volitiva que le da forma al comportamiento mediante el proceso integral y complejo que existe entre las funciones afectivas, cognitivas y volitivas es la que posibilita que todo lo expresado por la Asesora 3 tenga formas. Las particularidades de cada una de estas formas de comportamiento y su manifestación se construyen a través del desarrollo histórico-cultural del sujeto, es decir, a través del papel activo que cumple como sujeto de relaciones sociales en la comunidad con sus coetáneos.

Por lo que, no podría decirse, desde esta perspectiva, que en un determinado punto el sujeto logra la constitución de un carácter que ya no cambiará porque habría llegado a un punto máximo de maduración, por el contrario, el sujeto elaborará unas formas de comportamiento que dotará de sentido y significado y que se resignificarán durante todo su desarrollo histórico-cultural, por ello, un sujeto puede pasar de ser tímido u hostil a ser amable y alegre en situaciones similares pero en distintos momentos de su vida.

Por otro lado, el conocimiento sobre la realidad y el que elaborará y constituirá como parte de su sistema de información personalizada como bien lo menciona Luria (1984), es toda la experiencia que los humanos han conjeturado a partir de sus interacciones

activas con el entorno y que es transmitido a través de las relaciones que los niños tienen con los adultos en su primera etapa del desarrollo.

Esto quiere decir que todas las formas de interiorización de esta información irán constituyendo el sistema de conocimientos y/o de información personalizada del sujeto que le posibilitarán darle significados y sentidos tanto a su entorno como a sus emociones y motivaciones, del mismo modo, elaborar representaciones y conceptualizaciones de la realidad; todo ello se configurará a través de sus operaciones cognitivas. Así, esta concatenación permitirá dar un contenido a sus funciones volitivas que le posibilitarán elaborar y organizar una manifestación comportamental durante su desarrollo en su sistema de actividades, así como para resolver los obstáculos que se le presenten.

En suma, las funciones de la personalidad permitirán esa interiorización personalizada de la información que se elabora en el entorno y a través de las evaluaciones que se lleven a cabo entre la nueva información y su sistema de conocimientos. Más aún, no sólo podrá orientar su comportamiento y desarrollarse histórico-culturalmente de manera activa y consciente, sino que, también podrá configurar una identidad que le permita relacionarse con su entorno y con las comunidades que le rodean teniendo un punto referencial en términos socio-culturales.

4.1.2 Funciones afectivas de la personalidad

- *Yo llamo que sería una evolución de pensamiento porque ya no soy la misma de aquellos tiempos.* – Comentaba la Asesora 4 sobre la personalidad.

Asimismo, la Asesora 3 recupera la importancia de las propias ideas de la siguiente manera: - *En cierta medida, a veces considero que la idea que yo tengo de las cosas es muy distinta a la que en realidad debe ser, sin embargo, creo que tiene fundamento.*

Lo anterior, nos permite recuperar de ambos comentarios que la personalidad se desarrolla constantemente y se transforma en la interrelación que se da entre el sujeto y su entorno, por lo cual, no sólo la personalidad, sino el sujeto en sí mismo, se encuentra

en un constante proceso de desarrollo ontogenético que le permite reorientarse y resignificar la realidad circundante. Uno de los medios fundamentales para que esto suceda es la adquisición del lenguaje, puesto que, es el punto central que posibilita en esta interrelación el desarrollo mismo del sujeto y el de sus funciones psicológicas superiores.

De esta manera:

En la medida en que la persona domina el uso de los instrumentos (en especial los signos) puede orientar su comportamiento hacia aquellos fines que establezca. En este sentido, la determinación y jerarquización del sistema de motivos le permitirá saber cuáles son los fines que guían su funcionamiento personal. (Ortiz y Martínez, 2003, p. 40)

La base de la regulación del comportamiento del sujeto se sostiene en el dominio que tiene sobre los contenidos de dichos instrumentos histórico-culturales mediante el dominio del lenguaje, especialmente, de los signos y símbolos. De la misma forma, esta base le posibilitará la formación de un sistema de conocimientos y un sistema de motivos en el que establecerá una jerarquización motivacional, asimismo elaborar significados y representaciones sobre su realidad para finalmente conformar una esfera afectiva que lo llevarán de forma integral y compleja a guiar su comportamiento global mediante su personalidad hacia los fines que considere, así como al cumplimiento de sus pretensiones.

Recuperando un poco de lo compartido durante nuestra colaboración como figuras solidarias en INEA, la Asesora 3 comentó lo siguiente: - *Muchas gracias porque gracias a todo lo que yo he aprendido contigo en los cursos fue que me decidí a terminar una, o mejor dicho, a empezar una licenciatura, estaba en el proceso de inscripción cuando paso esta situación de salud (problema de salud que no profundizó) (llanto), entonces, la deje así como que a medias pero pienso retomarla, pienso en la medida de lo posible poder lograrlo, es como que parte de un impulso, algo que quedó pendiente y que quiero terminar ¿no? Entonces, gracias por la parte en que tú influiste para ello. -*

Esta jerarquización de los motivos del sujeto es la que le permitirá organizar y elaborar su actividad para el cumplimiento de un fin determinado en la medida en que un motivo se convierta en una motivación, es decir, no sólo se quede en el nivel de contenido sobre el entorno sino que pase a tener una carga afectiva importante que lo impulse en términos volitivos a la elaboración y sistematización constante de su comportamiento y actividad para superar los obstáculos que se le presenten y logre cumplir su meta.

En otras palabras, el elemento afectivo-cognitivo y el elemento volitivo de la personalidad se construyen durante el desarrollo histórico-cultural del sujeto en la interacción compleja e integral de sus procesos biológicos y los procesos histórico-culturales que no solo le permiten tener una actividad psíquica de supervivencia sino una superior que le posibilita dar forma a las emociones, los sentidos y significados y sus conocimientos sobre el entorno y la realidad circundante.

Ahora bien, al solicitarle que profundizara en su respuesta sobre lo que considera acerca de la evolución del pensamiento, la Asesora 4 comentó lo siguiente: - *Que ya tiene nuevas cosas, complementa lo que aprendió con lo que está en su entorno, por ejemplo, el hecho de que venga a estudiar (refiriéndose a los Educandos) y no que le digan “ay eso es para... ¿De qué te vas a graduar?” Una alumna me comentó “Me encontré a mi comadre y me dijo ¿para qué vas? pues ni que fueras a estudiar una licenciatura o ¿para qué estudias si ya estas vieja?” Entonces, siento que ellas evolucionaron y sacaron esa parte de “ay, pues no me importa, ya estoy vieja, pero puedo aprender” y su personalidad cambio porque ya eso de decir “yo voy a estudiar” es importante para ellas porque decidieron algo. -*

De manera que podemos ver desde su experiencia cotidiana y en la compartida durante las asesorías que pone énfasis en que la evolución del pensamiento del individuo está vinculada con su desarrollo histórico-cultural en el que la interacción con el entorno es fundamental para dar significado a la realidad circundante. En este sentido, el lenguaje como vehículo y construcción de lo histórico-cultural es lo que posibilita tal interacción con el entorno y tal evolución del pensamiento, es decir, el desarrollo ontogenético del

sujeto en todas sus dimensiones. Por otro lado, es importante recuperar que el acto de estudiar como espacio de interacción juega un papel fundamental, puesto que le permite evaluar, interpretar, elaborar, sistematizar y dotar de sentido y significado a su existencia y al entorno en el que se desenvuelve.

Ahora bien, la psicología histórico-cultural ha observado que se ha tratado de comprender a la personalidad desde una perspectiva mecanicista e interna en la que no se ha tomado en cuenta el papel que tiene el entorno en la funcionalidad de las actividades mentales y del desarrollo histórico-cultural del sujeto, esto es, la interrelación entre el sujeto y el entorno en el que desenvuelve como sujeto activo de sus relaciones sociales.

La evolución del pensamiento a la que se refiere la Asesora 4, desde esta perspectiva histórico-cultural nos permite ver que la personalidad tiene un carácter dinámico, esto es, no existe una única personalidad ni una única forma de pensamiento, la cuestión de la personalidad no se fundamenta en la culminación de la misma en rasgos o en la maduración de las funciones biológicas del sujeto, sino que, es justamente la interacción de la psique del sujeto con el entorno y del entorno con la psique del sujeto lo que la hace dinámica, pues, éste tiene una manera particular de interactuar con el entorno y configurar en un ejercicio constante, dinámico e integral su personalidad, su pensamiento, sus emociones y sus representaciones de la realidad. En la medida que el sujeto supera una dificultad, esta le supone encontrarse con una de mayor complejidad que lo llevará a un proceso de reconfiguración constante de sí mismo y, en consecuencia, de su personalidad.

Desde otro punto de vista, la Asesora 2 nos comenta sobre la personalidad que: - *La construyes a lo largo de tu vida desde que eres un niño ¿no? y la puedes ir modificando, cambiando o mejorando en el transcurso de tu vida desde que tú eres pequeño, yo lo concibo de esta forma. Quizás dentro de tu personalidad tal vez era ser tímido ¿no? (porque son características), quizás eras un niño muy tímido y al paso del tiempo, con tu confianza, con lo que vas aprendiendo, con el cariño de la gente que te rodea, vas creciendo y vas cambiando esta personalidad quizás de timidez y vas generando en ti*

confianza, a eso me refiero. De esta forma la vas construyendo, con lo que vas aprendiendo, con lo que te vas enriqueciendo en el transcurso de tu vida. –

En este sentido, con relación a lo que nos comparte la Asesora 2 conviene decir que, en la primera etapa del desarrollo, el niño busca satisfacer sus necesidades primarias por medio de sus funciones biológicas que vienen cargadas de una serie de equipamiento y mecanismos biológicos y, a través de un vínculo de apego que generará con un adulto, todo ello, en un proceso complejo e integral, le permitirán satisfacer sus necesidades de supervivencia y construir un sistema de conocimientos que, en la medida en la que se vaya desarrollando, podrá interactuar de formas más complejas y diversas con el entorno.

De manera que, en esta etapa inicial busca satisfacer las necesidades que emanan de sus emociones primarias (necesidades biológicas elementales) y, es a través de esa relación de apego y posteriormente con el entorno, lo que le permitirá satisfacerlas y más adelante dar forma a sus emociones secundarias (sentimientos, afectos, motivaciones, metas) así como satisfacerlas mediante su orientación comportamental y su actividad.

De este modo, podemos observar que la construcción de la personalidad es un proceso que se mantendrá en constante configuración, es decir, que el ser tímido o ser seguro de sí mismo, no tiene un punto de maduración biológico, sino que es una construcción que se mantendrá en constante transformación, ya que, el desarrollo-histórico-cultural del sujeto siempre le proporcionará nueva información que lo conducirá, a través de la evaluación de su sistema de conocimientos y de su jerarquización motivacional, a reorientar tanto su comportamiento como su sistema de actividad, lo cual, solo es posible a través de la concatenación de sus funciones afectivas, cognitivas y volitivas de la personalidad.

4.1.3 Funciones cognitivas de la personalidad

En otro orden de ideas, la Educando 4 nos dice: - *¿Qué pienso de mi como persona? Pues que no soy una persona mala, pero si con carácter, ¡con mucho carácter!, pues como casi siempre yo he llevado las riendas de mi casa, de todos los problemas y todo*

eso, entonces como que me forje yo sola con más carácter de lo normal, pero pues en los demás sentidos pues bien ¿no? Porque al menos mis hijos tienen una opinión de mí que les he preguntado en una entrevista simplemente que hice también con ellos y pues me dicen que soy la mejor de las mamás, y sí, estricta y todo, pero pues en definitivo, pus la mejor porque los he sabido sacar adelante porque también si nos hace falta luego carácter y si los dejamos nada más así a la deriva, ¿cómo andarían ellos?, y aunque tengo a mi marido y todo, pero él, nunca ha tenido el carácter suficiente como para prohibirles algo o decirles algo. -

Esto nos permite ver varios aspectos, primeramente que la personalidad como una construcción constante del desarrollo histórico-cultural del sujeto, es un producto en transformación y cambio de su actividad, esto es, no es una simple ejecución mecánica de una serie de rasgos y conductas producidos por las funciones biológicas del sujeto, sino que al ser activa, es consciente, lo que le permite dar movilidad a sus sistema de información personalizada y a su jerarquización motivacional, transformándolo y cambiándolo en un proceso siempre constante derivado de su participación activa en las situaciones a las que se enfrenta cotidianamente.

De tal suerte que, tanto el cambio y la transformación de nuestro sistema de conocimientos como la orientación de nuestro sistema comportamental es un ejercicio activo que el sujeto realiza mediante la evaluación de la nueva información que proviene de las situaciones en las que vive dando una posibilidad distinta de construir nuevos nexos en su sistema de conocimientos para reorientar su comportamiento y su actividad que, en todo momento busca superar los obstáculos que se le presenten durante la vida y cumplir una serie de pretensiones y metas derivadas elaboradas por sí mismo.

En este sentido, podemos ver en lo que nos comparte la Educando 4 la relevancia de la relación entre los elementos afectivo-cognitivos y volitivos de la personalidad, enfatizando la importancia de superar las situaciones de vida complejas que se presentan en la cotidianidad en los distintos ámbitos en que existimos y su impacto en el comportamiento global del sujeto.

Ahora, intentando profundizar en su comentario anterior le pregunté: cuando usted dice “que se piensa como una persona no mala pero sí con carácter ¿A qué se refiere específicamente? A lo que ella (Educando 4) respondió: - *Específicamente a que los trato con amor pero también cuando lo necesitan soy enérgica con ellos, por ejemplo, yo les digo lo que hacen mal aunque ellos se enojen y todo eso, más con los hombres, llegan, luego no llegan o luego toman y todo eso y andan de peleoneros y digo ... no les digo nada en ese momento pero al otro día, ya que están en su juicio, me pongo a hablar con ellos y luego hasta me dicen “ya no me regañes que ya estoy grande para que me regañes”. Y si no te regañó yo, ¿entonces quién?, ¿quién te va a decir cuando estás bien y cuando estas mal?, les respondo, o sea, a eso me refiero. -*

En la relación que el sujeto establece con su entorno, la funciones afectivo-cognitivas y su derivada jerarquización motivacional juegan un papel importante, pues es el punto máximo de las jerarquías motivacionales, su carga afectiva y su elaboración cognitiva (evaluación de la situación) las que lo llevan a tener una relación de mayor interés con los contenidos histórico-culturales del entorno en el que desenvuelve, por ejemplo, en el cambio de roles que la Educando 4 maneja con su esposo por el amor y la necesidad de guiar y educar a sus hijos asumiendo un papel de vaivén entre los roles de mamá y papá. Esto modifica ciertos aspectos comportamentales de su personalidad, lo cual le permite elaborar una resignificación de su globalidad comportamental siempre cambiante en este proceso activo que hace consciente al sujeto de la situación que vive.

Por otro lado, sobre las características de la personalidad, la Asesora 4 también comentó: - *La cultura, el aprendizaje, lo que te rodea, digamos el ámbito familiar, el ámbito pues hasta político, para mí la personalidad es muy importante para poder desarrollarme y para poder tener confianza en mí misma. Todo es complementario, todo lo que tenemos alrededor nos complementa, bueno, siento que así es, que todos nos complementamos, “hasta el qué dirán (risas del entrevistador y asesora) nos echó a perder la vida”. –*

La Asesora 4 recupera el valor que tienen la cultura y los ámbitos en los que se desenvuelve el sujeto como elementos importantes en el desarrollo de la personalidad.

En otras palabras, la construcción de la actividad mental del sujeto mediante la interacción con la cultura como recurso simbólico de la realidad circundante en los ámbitos entendidos como espacios de interacción en los que se ponen en juego los signos y símbolos que constituyen a lo cultural, así como las distintas miradas sobre las que se constituyen estas herramientas histórico-culturales, son las que le permitirán mediante esta actividad mental construir un sistema de conocimientos para dar forma a su actividad social y una función psicológica superior como la personalidad que regulará y orientará tanto su comportamiento como sus sistemas de actividad.

Asimismo, que es justamente la posibilidad de esta relación activa entre el sujeto con su entorno lo que le permite estar en un proceso de cambio y transformación constante de la personalidad, puesto que, el sujeto y las formas particulares en las que su psique a través de sus funciones cognitivas reguladora y autorreguladora del comportamiento interactúan con la nueva información procedente de lo histórico-cultural, no definen a la personalidad en un concepto global como manifestación mecánica que tiene un punto máximo de maduración exclusivamente biológica o social, es decir, no podríamos pensar a la personalidad como una serie de características estáticas y pasivas que se configuran en un sujeto porque su sistema de actividad le permite estar evaluando constantemente la nueva información que obtiene de dicha actividad con su sistema de información personalizada para dar nuevas formas a su comportamiento y así poder desarrollarse en la dimensión histórico-cultural durante toda la vida.

4.1.4 Funciones volitivas de la personalidad

La Educando 3 al hablar de la importancia de educarse y su relación con la personalidad comenta lo siguiente: - *Bueno, yo tengo una familia, mi esposo es ingeniero, yo no tengo estudios. Él si me sobajaba porque yo no tenía estudios, entonces, él agarro y se fue con otra y ella tiene estudios. Ahora mis hijas están estudiando también y yo quiero que ellas se preparen, es importante que seamos estudiados porque dicen las personas que una persona no estudiada somos bichos, ¿cómo ve? –*

Este párrafo nos muestra que la educación se ha convertido en un medio de valorización personal que nos ha llevado a pensar que toda persona que entra y termina la escuela ha logrado “convertirse en alguien en la vida”, en un individuo con “mayor derecho”, puesto que “ha logrado adquirir” esa membresía de pertenencia a una “comunidad más importante” por el simple hecho de concluir un nivel educativo, lo que nos lleva a repensar los fines de la educación y de la escuela como espacio de resignificación del entorno.

En tal sentido, pareciera que la Educando 3 va a la escuela para satisfacer sus necesidades como cliente a una institución social como la escuela para “comprar” un valor que, desde una visión horizontal, en términos de humanidad, todo el tiempo ha tenido desde el inicio de su existencia.

Sin embargo, nos resulta importante aquí mencionar que existe una clara diferencia entre el ir (trasladarse) a la escuela y el acto de estudiar, el primer punto sólo implica la presencia del sujeto en un espacio institucional y el segundo punto la posibilidad y el medio para construir, analizar, evaluar, reflexionar y repensar el conocimiento y sus bases epistemológicas, esto es, resignificar los modos mediante los que el sujeto se vincula con el mundo de manera activa teniendo como punto de partida su sistema de conocimientos, sus motivaciones, sus cualidades y sus esfuerzos motivacionales, recursos con los que le es posible dar una manifestación volitiva (forma) a su comportamiento mediante un proceso integral y complejo con las funciones afectivo-cognitivas.

De acuerdo con lo que nos comparte la Educando 3, la idea de ir a la escuela como la posibilidad de “ser alguien en la vida” (que de entrada ya lo es desde el momento en el que existe), nos muestra que se ha mercantilizado la escuela como el espacio institucional en el que podrías ir a adquirir (comprarte) el “ser alguien en la vida” dejando así lo esencial de la escuela y la educación, lo cual es, desde mi punto de vista, un medio sobre el que podemos construir espacios de interacción para elaborar y utilizar un conjunto de recursos, con los cuales, nos interrelacionaremos con nuestro entorno para así construir conocimiento sobre él y, a partir de estos espacios de interacción, atender

nuestras distintas necesidades diferenciadas, construir un modelo de civilización en el que se configuren las bases que nos permitan comprender que, desde el primer momento de nuestra existencia, la civilización se encuentra conformada por la diversidad de vida humana, por lo que no hay alguien con mayor valor o menor valor pues todo lo que le constituye al entorno es para todos y, finalmente, sobre los que podemos desarrollarnos en todos los aspectos en que existimos.

Esta idea de la escuela que nos comparte la Educando 3 genera un impacto importante en la construcción de su personalidad, puesto que se da una configuración en su sistema de conocimientos y en su comportamiento global en los que se asume como sumisa e inferior desde el momento en que el contenido histórico-cultural sobre la forma de concebir a “alguien con estudios” y ella interaccionan en la dirección de la “valorización personal” como la “única posibilidad” o la “más viable para ser alguien en la vida” cuando ya se es sólo por existir. Así, la forma volitiva de su comportamiento con respecto a la escuela y con los demás toma como bases las representaciones que ha construido bajo una idea de la inferioridad personal.

Por otra parte, la Asesora 2 comentó lo siguiente con relación a cuáles considera que son las características de la personalidad: - *Ok. Creencias, gustos, carácter, preferencias, educación, familia, ideas, creo que sería eso. Se manifiestan en la forma en que se sienta, camina, habla, cómo se expresa, si prefiere o no el contacto con una persona, a esto me refiero, yo, al hablar tengo contacto visual, si cuando saludo lo hago con la mano firme, si es suave, si no hablo, o inclusive hay quien habla y cubre su boca, a eso yo lo veo como parte de su personalidad.* -

La Asesora 2 comparte *grosso modo* que la personalidad es una construcción social, sin embargo, es posible ver que lo infiere a partir de la propia experiencia sin profundizar en el marco histórico-cultural que hace posible la actividad social y la actividad mental del sujeto. Tales generalidades compartidas ponen de manifiesto que la personalidad como una construcción histórico-cultural en el sujeto, además de ser integral y de encontrar las bases de su funcionalidad en esa concatenación compleja que se da entre sus funciones

afectivas, cognitivas y volitivas, adquiere y desarrolla sus contenidos justo a través de la movilidad de la información del entorno que se da entre tal información y las operaciones afectivo-cognitivas del sujeto que, posteriormente, darán forma tanto a su comportamiento como a su sistema de actividad, lo que nos lleva a enfatizar que, estos contenidos en el proceso de internalización personalizada adquirirán ciertas manifestaciones volitivas en el sujeto.

Inicialmente los contenidos serán provenientes del modelo de civilización cultural que construye formas de relaciones sociales en su entorno por lo que, sobre la educación cívica y la construcción de la identidad ciudadana, la personalidad en su papel regulador complejo del comportamiento debe considerarse en el currículum escolar como un eje temático imprescindible de tal construcción, ya que, son las formas de nuestro comportamiento y nuestros sistemas de actividad las que nos permiten relacionarnos activamente con nuestros coetáneos y las que adquieren un contenido, cambian y se transforman a través del desarrollo histórico-cultural del sujeto.

Ahora bien, siguiendo la dinámica de análisis, recuperamos el siguiente comentario de la Asesora 2 que versa sobre el impacto que tiene en la personalidad de los Educandos el estudiar en INEA: - *Se conciben como personas capaces de poder expresarse y como alguien ya no va a tener miedo de hablar o de acercarse con otra persona [...]* (en ese momento entró alguien al lugar en el que se estaba entrevistando y le comentamos que estábamos en una entrevista por lo que se interrumpió momentáneamente esta respuesta) (risas)-. Posteriormente retomamos la conversación y ella complementó su comentario de la siguiente manera: - *porque se conciben como unas personas que son capaces, que pueden expresar su opinión, que ya no tienen miedo y conocen aspectos que antes no sabían o por lo menos no tenían acceso a ello.* –

En suma, la personalidad es una función psicológica del comportamiento que el sujeto desarrolla durante toda su vida mediante su desarrollo histórico-cultural en donde juega un papel activo realizando intercambios y resignificaciones sobre el entorno mediante una relación dialéctico-materialista, lo que supone que forma parte de una serie de grupos

culturales, familiares, escolares, religiosos, etc., que tendrán un impacto en su desarrollo histórico-individual.

Teniendo en cuenta esta relación dialéctico-materialista con el entorno, es importante recuperar que a todas las instituciones sociales les confieren una serie de tareas educativas que deben recuperarse con ese carácter y no ser centralizadas convencionalmente a la escuela como la única institución encargada de la educación de la personas, es decir, la familia, la escuela y el resto de las instituciones sociales, juegan un papel importante en la educación del sujeto y, por tanto, en la conformación de su sistema comportamental.

Lo que pone a la luz, la importancia de desinstitucionalizar la educación y conformar una red interactiva entre las diversas instituciones sociales en donde exista en común la conciencia de recuperar estas funciones educativas que les son inherentes y trabajar en la configuración de una identidad ciudadana de la convivencia con la diversidad empezando por recuperar el papel fundamental que la personalidad tiene como expresión social del sujeto, como regulación de su comportamiento y como sistema orientativo de su actividad y de sus modos de relacionarse con sus coetáneos.

En el siguiente apartado analizaremos la identidad, sus aspectos y sus procesos de construcción desde la cotidianidad educativa apoyándonos de la literatura con el propósito de comprender sus dimensiones y fronteras en la configuración de la identidad ciudadana desde lo vivencial en el ámbito educativo.

4.2 Entre identidades y subjetividades nos reconocemos

Siguiendo con el análisis y discusión de los resultados, se recupera el siguiente comentario acerca de la identidad compartido por la Asesora 4: - *Son las características que traemos de un lugar y/o que tenemos en un lugar, por ejemplo, algunos dicen “mi identidad como [...] “¡Es que es de Oaxaca!”. En mi caso, mi identidad como poblana es que dicen que los poblanos somos muy de “avienta la piedra y esconde la mano” ¡No!, no todos tenemos esa característica, pero siento que la identidad le pesa a mucha gente,*

es como decir “ah, es que es de Oaxaca”. Un día vi el eslogan “chaparrito negro y barrigón” y pensé “siento que ya mucha gente viene así con la idea de por mí, por de dónde vengo” y por ello es catalogada y uno también se siente como de “ay”. Llegue a pensar “¿Deberás seré así, que aviento la piedra y escondo la mano?” dije “no creo porque siempre he hablado lo que siento” entonces, pienso que a muchos les pesa cuando sienten que eso es como que te debes comportar como ellos. En el caso de las tradiciones, es como los que dicen “Es que yo debo de hacer, no sé, el mole como dice mi mamá” y uno a veces ya está en otro lugar y ya lo haces como lo que encontraste en ese lugar, entonces, la identidad son los rasgos que traemos de nuestros lugares de origen. –

La Asesora 4 plantea el tema del peso de la identidad cuando menciona que un sujeto por pertenecer a una comunidad necesariamente tiene que asumir el reproducir sus pautas de comportamiento. En tal sentido, podemos ver que es importante distinguir entre la noción de cultura y la de pautas de comportamiento, dado que, no todo comportamiento es una expresión cultural. Siguiendo esta idea, la noción de cultura se ha mirado desde distintas perspectivas, pero me parece que coinciden en que es un conjunto de significados que constituyen una cosmovisión sobre la realidad circundante. Esto es, una mirada particular de comprender y relacionarse con el mundo.

Por otro lado, una pauta de comportamiento puede ser entendida como una construcción elaborada de una serie de expresiones que se asumen como correctas por un grupo social que pretende ser hegemónico. En este orden de ideas, que un grupo del este asuma a uno del sur desde una postura despectiva como distinta e inferior, no significa que se refiera a su riqueza cultural sino a ciertas construcciones de pensamiento que estigmatizan fuera de la vida cultural y de la cotidianidad del sitio, reproduciendo así lo que otros dicen sin ser conscientes de eso que reproducen porque no lo construyen desde dentro y porque no conocen la cotidianidad de dicha comunidad.

Ahora, indudablemente este ejercicio sinsentido que estigmatiza, para la Asesora 4 termina por hacerse cuestionar al propio sujeto su vínculo identitario y a ocultar o sentir

vergüenza por él si viene de una comunidad marginada. Lo cual, pone a la luz la necesidad de incorporar en los modelos educativos un eje de educación ciudadana que nos permita reconocernos como parte constitutiva de eso a lo que llamamos mundo que no es otra cosa más que el conjunto de la diversidad de vida cultural y natural, asimismo que promueva construir espacios de interacción para comenzar a desarrollar competencias cívicas en el marco de la horizontalidad apostando por construir una serie de herramientas y recursos que nos guíen a convivir todos dentro de la comunidad, a participar a todos en los asuntos comunes de la comunidad humana que, esencialmente, siempre ha estado constituida por la diversidad cultural y natural, aun en aquellas culturas que han intentado posicionarse como hegemónicas y ocultar todo lo otro.

Más aún, la identidad, tiene una relación cercana con lo que es lo mismo y lo que es diferente en el sentido en el que lo mismo se refiere a todos aquellos repertorios culturales que le son constitutivos y que son enriquecidos, compartidos y resignificados por las personas que son parte de la comunidad y con lo que es diferente porque es una manera de constitución de su mirada cultural pero a la vez una forma que le permite reconocer otra mirada cultural sobre la realidad circundante, es decir, la diversidad de vida cultural y de cosmovisiones.

Por tanto, me parece que la identidad ciudadana debe comenzar por construirse comprendiendo la riqueza epistemológica de la noción misma en los currículos escolares como puntos de partida para el diálogo en las escuelas asumidas como espacios de interacción en los que se ponen en juego las distintas miradas sobre la realidad para resignificar nuestra existencia y atender nuestras necesidades distintas y diferenciadas.

Por otra parte, la Asesora 1 comentó lo siguiente acerca de cómo define la identidad: - *(Silencio, pensativa) Como ciudadanos tenemos una identidad, es nuestro nombre, es la identificación de cada una de las personas. Para mí eso es, identidad. –*

Con el propósito de profundizar sobre lo anterior le pregunté: Ok. Ahora, pensando en una persona, ¿crees que hablemos de la misma identidad?, es decir, hablas de la

identidad desde una perspectiva de ciudadanos, pero ¿tú crees que tienes una identidad por ejemplo como mujer o como maestra?, ¿será la misma identidad? A lo que ella respondió: - *No.* – En ese mismo sentido pregunté: ¿Qué piensas al respecto? Y ella comentó: - *Pues hasta parece caricatura, pero como maestra soy una y como persona civil se podría decir que soy otra ¿no? Aquí de alguna forma como maestra tengo un reto y una responsabilidad con las personas y como mujer o persona fuera de todo esto, de ser maestra, soy madre, soy hermana, soy hija, soy muchas cosas, entonces, sí es una diferencia ahí.*

La Asesora 1 comienza por vincular el tema de la identidad con el nombre propio como un recurso que nos permite diferenciarnos de los demás. En este sentido, el nombre propio podemos pensarlo como un recurso que, en un proceso integral y complejo con la interiorización personalizada de los repertorios culturales de la comunidad, nos permite construir unicidad y especificidad, esto es, el vínculo de sentimiento de pertenencia con la comunidad y enunciar y compartir nuestras individualidades sociales como el vínculo con una familia específica a partir del nombre y la posibilidad de interactuar con el otro desde y con mi propia humanidad.

Por otro lado, las fronteras de la identidad son mucho más amplias tal como lo recupera en su siguiente comentario al mencionar que cada una de las actividades que realiza dentro de la comunidad y de su cotidianidad le permiten resignificar el vínculo identitario a nivel individual y a nivel colectivo.

Cada una de las actividades que realizamos cumpliendo un rol específico se encuentran determinadas por la complejidad que supone el desempeñar dicho rol, asimismo por los intereses de quienes son posicionados como los que coordinan la productividad de dichas actividades en algunos casos o en determinadas situaciones cotidianas, por ejemplo, cuando se va a visitar por primera vez a la familia de una novia, cuando se realiza una investigación o cuando se va a solicitar un empleo, el sujeto se flexibiliza para comportarse de una determinada forma que le vincule con la situación sin modificar de fondo su personalidad, sin embargo, cuando hay una interacción entre su sistema de

conocimientos y la nueva información proveniente de la situación, él comienza a resignificarse y, en consecuencia, a reorientarse de distintas formas, asimismo a construir nuevos vínculos identitarios con esos grupos con los que se relaciona.

Desempeñar un rol y construir un vínculo identitario no necesariamente son sinónimos, es decir, un sujeto puede desempeñar un rol sin identificarse con la comunidad con la que lo realiza, de manera que, es la situación la que determina mucho en la construcción de un vínculo identitario y las formas en las que éste se vincula con ella (la comunidad). Sin embargo, la productividad de esas actividades generadas por ese rol se encuentra dirigida a la creación de recursos para la satisfacción de necesidades (aun cuando no pensamos en el otro que los usará) lo que permite visualizar que la identidad se encuentra ligada de forma muy estrecha con la humanidad en general e invisibilizada esta relación horizontal por las lógicas de mercantilización de esa productividad que eufemizan y fragmentan el sentido de humanidad en clases sociales y, en consecuencia, el acceso mayor o menos a los recursos que necesitamos. Sin duda este ejercicio de construir y hacer cosas por y para el otro es el que nos permite hablar de una identidad ciudadana y de la importancia que tiene el hacer ciudadano en el marco de la civilidad y de la horizontalidad.

Después de lo comentado anteriormente sobre cómo define a la identidad la Asesora 1 le pregunté ¿Cómo describirías tu identidad? A lo que ella respondió: - *Pues soy una mujer, nada más, es todo, sencillamente, soy una mujer.* – Una vez que compartió su respuesta le pregunté nuevamente ¿A qué te refieres cuando dices “soy una mujer”? y comentó lo siguiente: - *(Silencio, pensativa) Soy una mujer porque (silencio prolongado) tengo una personalidad y tengo una responsabilidad y tengo un conocimiento y tengo muchas cosas que brindar a todos lo que pueda, a todas las personas que me rodean.*

Esta mirada que nos comparte la Asesora 1 nos permite ver que, en la medida en la que nos vamos compartiendo, tenemos la posibilidad de construir los recursos histórico-culturales que nos permitan elaborar una personalidad y un horizonte o marco referencial cultural sobre el que podremos mirar el entorno e interactuar con él, todo ello a través de

que el sujeto interioriza los repertorios culturales y los personaliza en un sistema de conocimientos que dará orientación tanto a sus comportamientos como a su actividad.

Esto le posibilitará generar un sentimiento de pertenencia con la comunidad en la que inició a desenvolverse, con la cual, establece una relación significativa personalizada y, a su vez, se asume como alguien distinto a los demás (de su comunidad y de otras comunidades). Lo anterior, le posibilitará dotar de significado y sentido a su existencia, orientar su actividad y dar una carga afectiva a todo lo que le rodea.

4.2.1 Construcción del self identitario

En otro orden de ideas, la Educando 4 comenta al respecto de la identidad: - *¿Cómo describiría mi identidad? (suspiro). Si me preguntara de hace tiempo, como una mujer emprendedora, luchona, alegre, eh... (la Educando comenzó a llorar en este momento de su respuesta y después de unos segundos continuó respondiendo mientras lloraba), si me pregunta en estos momentos, sigo siendo luchona, trabajadora, pero la alegría ya se me fue simplemente ya la perdí y ya no la encuentro por ninguna parte. –*

Asimismo, acerca de la identidad la Educando 2 comentó: - *Es como se identifica uno, el carácter que uno tiene, la presentación que uno da ¿no? –*

Intentando profundizar un poco más en su respuesta tuve a bien preguntarle *¿Cómo describiría su identidad? A lo que ella comentó: - (Suspiró) ¿Quién soy en realidad?, pues una persona que ha luchado bastante para salir adelante, que ha hecho muchos esfuerzos por sobresalir por no quedarme estancada porque realmente eso pensaba yo antes, mmm, que no podía sobresalir ¿no? Ahorita me identifico con una persona con madurez, con principios y con ganas pues de seguir adelante. –*

Los comentarios de las Educandos nos permiten ver que el hecho de que un sujeto resuelva problemas cotidianos cada vez de mayor complejidad implica necesariamente una modificación en su personalidad como esquema de orientación del comportamiento y en las formas en las que construye un vínculo identitario que le integre y le especifique

en la comunidad y de la comunidad, puesto que, el sistema de conocimientos que va construyendo a través de la internalización personalizada a través de su actividad en el entorno se encuentra determinado por la situación y por el nivel de regulación con el que interactúa con dicha situación, es decir, si la relación con esta situación es en el nivel consciente volitivo o en el de normas, valores y estereotipos, ya que, o puede elaborar con mayor complejidad la información o sólo reproducir ciertas pautas de comportamiento elaboradas bajo ciertas ideologías y a partir de ello darle significado a su existencia y a las formas de relación con el entorno.

Podemos ver también que ambas respuestas en común intentan responder a la pregunta ¿Quién soy? y se describen bajo una serie de características individuales que nos permiten ver más cómo se asumen en cuanto a su comportamiento y actividad que sobre una serie de características que las definan de una determinada manera individualmente o colectivamente. Sin embargo, esto no quiere decir que no existe una descripción de su identidad, al contrario, ambos aspectos, la identidad y la personalidad están estrechamente ligados en el sentido de que:

La identidad puede definirse como un proceso subjetivo (y frecuentemente autorreflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo. (Giménez, 2007, p.61)

Lo que pone énfasis en la relación estrecha que existe entre el desarrollo de la personalidad y la construcción de la identidad del sujeto en el punto en el que se da un proceso de interiorización, reflexión y evaluación de los instrumentos histórico-culturales que le permitirán tanto orientar su comportamiento como distinguirse de sus coetáneos individualmente pero, al mismo tiempo, asumirse y vincularse como parte de una comunidad cultural (de la que provienen sus atributos culturales y sobre los cuales organiza su sistema de comportamiento) que, en otras palabras, es el entorno en el que se desenvuelve.

Sin embargo, la autodefinición que el sujeto busca construir de sí mismo y a la que denomina identidad individual para que exista debe tener una carga social, es decir, debe ser visible en la sociedad y es necesario que sea reconocida por los sujetos con los que se relaciona como una unidad existente. Esto es, que la identidad del sujeto es cualitativa más que una suma cuantitativa de rasgos y características, más que una serie de pautas culturales adquiridas y reproducidas mecánicamente, puesto que, el sujeto al tener un proceso activo y consciente en el uso de sus capacidades para evaluar y personalizar la información, la dota de sentido y significado, así como de una carga afectiva.

Esto no quiere decir que su existencia se encuentra determinada por una valorización social. Este punto es una dimensión derivada de una valorización que en lo moral se ha estipulado por las mayorías dominantes como lo bueno y lo malo para excluir y/o alienar a las “minorías”. En todo caso la cuestión moral no determina la existencia de la identidad bajo una serie de parámetros aprobados como los buenos y/o como los malos, la pone bajo sumisión bajo una lógica hegemónica pero no la determina, lo cual quiere decir que, la identidad es una construcción que el sujeto realiza a través de un proceso de internalización y personalización de los repertorios culturales de su comunidad cultural de manera consciente pero que corre el riesgo de reproducir pautas de comportamiento y pautas culturales a través de la instrucción de la cultura hegemónica que se impuso bajo esta lógica de la sumisión y que no desea formar sujetos libres en su expresión cultural, de pensamiento y de modos de vida sino moldearlos e instruccionalos, es decir, alienarlos. Sin embargo, su identidad aun con ello, existe una vez que se pone de manifiesto en la sociedad independientemente de las cuestiones morales.

En otro orden de ideas, la Asesora 2 nos comenta lo siguiente sobre la identidad: - *Son aquellos rasgos que me hacen diferente de los demás o puedo tener cosas en común, pero estos en específico me van a hacer diferente a las demás personas.* -

La Asesora 2 comparte la relevancia que la identidad tiene como un proceso de diferenciación y de definición en el que el sujeto al construir un vínculo identitario busca elaborar una mirada que le posibilite interactuar con el entorno, especificarse y unificarse

con y de los demás. De acuerdo con Giménez (2007) se deben plantear, desde su perspectiva, dos tipos de atributos diacrónicos a los que el sujeto recurre todo el tiempo para realizar este ejercicio voluntario y consciente de distinción y definición de su unicidad y especificidad. Tales atributos son:

- 1) Los atributos de *pertenencia social* que implican la identificación del individuo con diferentes categorías, grupos y colectivos sociales;
- 2) Atributos *particularizantes* que determinan la unicidad idiosincrásica del sujeto en cuestión (p.62).

De esta manera, es posible rescatar de lo que nos comparte la Asesora 2 y que intentamos comprender con la mirada que plantea Giménez sobre los atributos de unicidad y especificidad que los atributos sociales de la identidad son aquellos que nos vinculan como miembros de los grupos sociales y la comunidad cultural y que enfatizan nuestras similitudes colectivamente mientras que los atributos personalizados nos permiten construir un propio sistema de conocimientos que darán forma a un propio horizonte que estará en constante configuración durante el desarrollo histórico-cultural del sujeto.

Por otro lado, sobre las características de la identidad, la Asesora 4 comenta: - *Son lo que aprendemos allá, lo que nos enseñaron como persona, vamos, la educación que tuvimos de niños y la educación que tuvimos con la sociedad de este lugar (pensativa) para mí es muy importante ¿Cómo te podría decir? El hecho de que no digan lo que te comentaba, cuando somos de provincia nos dicen “ah, es que te bañas en el río con tu jicarita” y yo me quedaba así como de “allá no hay ríos, ni hay jicarita, bueno sí jicarita pero no hay ríos” o no, tampoco soy de la sierra pero a mí me da identidad el ser de Cholula, el ser de Cholula me llena de orgullo y para mí no es como decir “ahs”. Alguien me decía despectivamente “¡Es que eres Cholulteca!” y siempre le dije “¡Orgullosamente Cholulteca!” porque para mí Cholula tiene mucho arraigo, tiene cultura, es un pueblo que tiene educación, no es un pueblo donde regalen algo, es un pueblo que te enseña a luchar y de este lado sale la gente que te enseñó eso. Por ejemplo, mi papá. Mi papá fue*

una persona que nos decía “es que hay que sentirnos orgullosos de Cholula” pero, casi no eh, él decía “orgulloso de Cholula” pero cuando le preguntaban “¿Eres de Cholula?” él respondía dudando “mmm, más o menos”. Mi mamá lo mismo. Mi papá siempre dijo que de Atlixco pero no es cierto, es de Cholula y mi mamá siempre dijo que era de Cholula, él ya no dijo que de Cholula sino que era de un barrio “es que soy del barrio x” decía, para él ya no fue algo que le identificara pero a mí sí, me identifica mucho ser de Cholula, entonces eso me da identidad, eso me da la seguridad y eso me define como una persona que lucha, sin tener el prejuicio de decir “ah, eres de Cholula” eso para mí es muy bueno. -

Lo cual nos muestra de acuerdo con Maalouf (2004) que:

La identidad de una persona está constituida por infinidad de elementos que evidentemente no se limitan a los que figuran en los registros oficiales. La gran mayoría de la gente, desde luego, pertenece a una tradición religiosa; a una nación, y en ocasiones a dos; a un grupo étnico o lingüístico; a una familia más o menos extensa; a una profesión; a una institución; a un determinado ámbito social [...] Y la lista no acaba ahí, sino que prácticamente no podría tener fin: podemos sentirnos pertenecientes con más o menos fuerza, a una provincia, a un pueblo, a un barrio, a un clan, a un equipo deportivo o profesional, a una pandilla de amigos, a un sindicato, a una empresa [...]. (pp.18-19)

De este modo, podemos ver que lo que nos comenta la Asesora 4 se encuentra relacionado no solo con el hecho de nacer en una determinada comunidad como en su caso es el tener un vínculo de nacimiento en Cholula, sino también con las formas y las maneras mediante las cuales fue construyendo un significado y un sentido de pertenecía con este lugar, así como el valor que le da a sus relaciones sociales.

En este orden de ideas, hay muchos otros elementos que también son constitutivos de la identidad que cambian con el tiempo y que de alguna manera se “ocultan” con otros bajo las cuestiones de temporalidad histórico-cultural o de cambio de residencia y actividades particulares. Es decir, los papás de los papás de la Asesora 4, sus amigos, las personas

que van a estudiar con ella, no son todos de Cholula, sin embargo, mediante la interacción en el Círculo de estudios, en casa, etc., intercambian repertorios culturales de sus comunidades de origen que les permiten resignificar y fortalecer su vínculo identitario, asimismo enriquecer su sistema de conocimientos con los que orientarán su actividad y su comportamiento. De esta manera, ellos pueden compartir signos y símbolos que dan sentido y significado a esas otras regiones de las que la Asesora 4 no es originaria.

Teniendo en cuenta la diversidad de modos de vida que resignifican nuestra existencia y que nos permiten construir una identidad en los espacios de interacción como los Círculos de estudio, la familia, etc., podemos ver que cada uno de los elementos que constituyen nuestra identidad (y que desde esta perspectiva son muchos más que los considerados por la esfera legal) tienen una serie de sentidos culturales que son resignificados mediante el intercambio dialéctico-materialista de esta especificidad y unicidad identitaria en los espacios de interacción.

Así, podemos compartir muchos de estos elementos con una gran cantidad de personas (por ejemplo, la Asesora 4 ser Cholulteca con todas las personas que son de Cholula) o más aún, con todas las personas que son de Puebla, y tener muchos más de estos elementos que ella menciona en común, empero, el proceso de interiorización de cada uno de ellos, es lo que le da un carácter de especificidad y unicidad por lo que ninguno de ellos a pesar de ser de Cholula comparte los elementos que les identifican como Cholultecas de la misma manera, es decir, no se da ninguna combinación ideal de estos elementos en ningún ser humano (Maalouf, 2004).

Por otra parte, la Asesora 4 nos comenta lo siguiente sobre cómo definiría su identidad:
- Como un resultado de valores de la familia, de la ciudad ancestral (¡Hasta ancestral!) de conocimientos aprendidos, más o menos así. -

Con la intención de profundizar le pregunté: *¿Valores que se darían por sentados o que se vienen compartiendo y significando mediante otros procesos?, ¿a qué te refieres con resultado de valores?* A lo que ella respondió: *- ¡Ah, (risas por parte de la Asesora)*

curiosamente desde hace como 15 años que ya me sentía, así como que mi identidad era importante, ¡ay! Apenas tiene poquito porque cuando empecé, ¿sabes cuándo fue? fue cuando empecé a conocer la identidad de otras personas. Ellos se sentían orgullosos. Por ejemplo, me invitaron en ese tiempo a una fiesta de quince años y curiosamente las abuelas son de Oaxaca y traían sus trajes típicos, entonces así como de “ ah, o sea que se vale traer ropa así muy [...]” yo traía esa idea porque cuando iba a la universidad, me gustaba ver las cosas así pero cuando veo y encuentro que complementas lo que sabes con lo que vives, con lo que la gente vive y el orgullo de otras personas, se complementa mucho después contigo mismo, y te digo, a menos de quince años para acá empecé a percatarme de ello. –

La Asesora 4 enfatiza el valor del otro en la construcción de la noción del yo, menciona que es gracias a la posibilidad que tenemos de hacernos conscientes de las diversas formas de vida humana que se construyen que podemos significar nuestra existencia y nuestros modos de vivir. En este orden de ideas, podemos ver claramente cómo es que el desarrollo histórico-cultural del sujeto le posibilita mediante el lenguaje intercambiar miradas y resignificar los signos y símbolos que las construyen para darle un sentido a su existencia tanto a nivel colectivo como a nivel individual.

Por otro lado, lo compartido por la Asesora 4 también acentúa esa importancia de construir espacios de interacción en la cotidianidad. La escuela como institución educativa y toda institución a fin, debe pensarse y transformarse en un espacio en el que mediante la interacción y el intercambio de estas distintas miradas, se puedan construir recursos y conocimientos que permitan atender los asuntos comunes de todos, es decir, de la comunidad humana, reconocer las especificidades y unicidades culturales e individuales en el marco de la equidad y la horizontalidad y construir una civilidad que nos lleve al hacer ciudadano y a pensar que la ciudadanía es sinónimo de comunidad humana y de diversidad cultural.

Asimismo, que en cuanto a la especificidad y la unicidad identitaria para cada persona, cada uno de estos elementos culturales de la comunidad tendrá un valor distinto y un

nivel de importancia distinto, pero la categoría del valor es algo que está presente en cada uno de estos aspectos y, es justamente la carga afectiva y la elaboración de la información de estos elementos culturales en el sistema de conocimientos del sujeto lo que los dota de significado lo que pone el énfasis en que debemos transformar el entorno y resignificarnos desde dentro de esta especificidad y unicidad identitaria diversa en términos biológicos, históricos y culturales tanto en lo colectivo como en lo individual.

4.2.2 Marcajes identitarios

Ahora bien, en este apartado la Asesora 3 comentó lo siguiente acerca de las características de la identidad: - [...] *Un conjunto de caracteres que forman a una persona o que son le son propios, igual.* - (lo comparaba con la personalidad).

Inmediatamente tuve a bien preguntarle a qué se refería cuando hablaba de los caracteres y, en este sentido, al pedirle que profundizara sobre su respuesta, ella comentó: - *Pues es que casi todo lo que tiene que ver con características son los valores pero (suspiro) a veces se emplean de distinta manera o, a veces, unos se aplican y unos no, en la identidad entrarían igual los valores, los caracteres que te forman como persona o que te dan la identidad pues son los que te dan el respeto, la honestidad, la capacidad de ver más allá de lo que puedes, eso es hablando en términos personales, en términos sociales, pues la identidad son los caracteres que te forman como propio de alguna unidad de la que formas parte.* -

Para la Asesora 3, las características de la identidad se construyen en la medida en la que una persona va aprendiendo los valores que pertenecen a su comunidad, simultáneamente, plantea que mientras el sujeto los va aprendiendo, en esa medida va configurando su sistema de comportamientos desde una perspectiva individual. Sin embargo, al intentar hacer una distinción entre las características individuales y las características colectivas de la identidad considera que hay ciertos repertorios culturales propios de la comunidad que son resignificados por el individuo y que le son punto de partida para la configuración de su identidad individual pensándolos de forma muy cercana como parte de las características colectivas de la identidad, lo que nos llevaría a preguntarnos ¿Existe una relación entre la identidad individual y la identidad colectiva?

En este sentido, Kwame Anthony Appiah en Castellanos, Grueso y Rodríguez (2010) nos dice:

(El) uso contemporáneo de la palabra “identidad” para referirse a características de las personas tales como la raza, la etnia, la nacionalidad, el género, la religión o la sexualidad adquirió preeminencia por primera vez en la psicología social de la década de 1950, particularmente en los trabajos de Eric Erikson y Alvin Gouldner. Este uso del término refleja la convicción de que la identidad de cada persona -en el sentido más antiguo de quien se es en verdad- está profundamente imbuida en esas características sociales. Y el predominio creciente de esta convicción es un hecho de la vida contemporánea. (p. 15)

Lo anterior nos dice que tanto la identidad individual como la identidad colectiva tienen un vínculo muy estrecho con los repertorios culturales que forman parte del entorno en el que se desenvuelve el sujeto, enfatizando la importancia de su interrelación. En este sentido, los instrumentos histórico-culturales que distinguen a la comunidad son transformados mediante un proceso de internalización personalizada en sus rasgos identitarios (marcajes identitarios), asimismo, el medio por el cual, en interacción con las funciones psíquicas del sujeto, éste desarrolla su actividad mental siendo el punto en el que podríamos decir que existe una relación entre la identidad individual y la identidad colectiva pero también que lo tiene con la personalidad como función psicológica reguladora de su comportamiento y de su sistema de actividad.

Más adelante, la Asesora 1 enfatiza la noción de todos al hablar de la comunidad de la siguiente manera: - *Son todas las personas que nos integramos dentro de una sociedad.* - Posteriormente, le pregunté ¿Qué papel ocupas en tu comunidad? A lo que ella respondió: - *Mmm, son varias formas ¿no?, soy madre de familia, soy maestra de escuela, soy trabajador, soy, mmm, es todo, ya no tengo idea de lo que estoy [...] ya me cansé.* -

Al decirme lo anterior le pregunté ¿Quieres parar o podemos continuar? A lo que ella respondió: - *No, para tantito. (Silencio prolongado). Es demasiado pensar para mí. Nunca había pensado tanto. Espérame, es que como que ya no... ya me bloqueé.* –

En tal sentido le comenté lo siguiente: Sí, está bien, no te preocupes, tomate tu tiempo. Ya no falta mucho para terminar. Y ella me respondió: - *Me estas atacando con muchas preguntas. Me hubieras dicho estudia, por lo menos ¿no? Por lo menos me hubieras más o menos dicho de qué se trataba, son muy escuetas las respuestas, no creo que te sirvan mucho.* –

A lo que yo respondí: No te preocupes, yo pienso que es mucho más de lo que tú consideras porque justamente se trata de recuperar lo que piensan y desde dónde lo están pensando, no de que haya una forma correcta de hacer las cosas y de responder. Al respecto, ella comentó: -*Pues es que a mí me faltan como dos mil palabras para decir algo (risas). Sí, de verdad, para explicar algo necesita uno mínimo unas dos mil o tres mil palabras. A ver ahora sí.* - (comentó después de unos minutos refiriéndose a continuar con la conversación)

De esta manera pregunté: Bien ¿Qué son para ti las personas que viven en tu comunidad? Y ella respondió: - *¿En mi comunidad? Son mmm, son parte de mi vida, son tanto parte de la vida diaria como tal vez del futuro ¿no?, no sabemos si en algún momento continúe yo siendo participe de esa comunidad donde estoy, entonces, son parte de la vida, de la vida diaria.* –

Una vez que me comentó lo anterior, le pregunté: las personas que viven a tu alrededor ¿Qué son para ti? A lo que ella respondió: - *Son parte importante de mi vida porque de alguna forma mi desarrollo permite, (silencio) eh, mi desarrollo como persona me permite que toda aquella persona que este alrededor mío toque mi vida de diferentes formas, tanto cosas positivas, como cosas negativas ¿no? Y puedo crecer como persona y mantener a toda esa gente.* –

Lo que nos comparte la Asesora 1 en los comentarios precedentes enfatizan dos temáticas distintas pero muy importantes, por un lado, el hecho de que todos constituimos a la comunidad lo que nos permite reflexionar sobre ¿Quiénes son todos? O ¿Quiénes somos todos? Por otro lado, en un sitio totalmente distinto, la sensación de desconocimiento que ella percibe sobre las preguntas que detonan la conversación en la entrevista.

Con respecto a las preguntas que se recuperan para reflexionar sobre la noción de todos como parte constitutiva de la comunidad, quisiera iniciar retomando el tema de las clases sociales como estatutos que fragmentan a la comunidad. Desde esta mirada, todos los que vivimos en el planeta no somos todos los que disponemos de los recursos para satisfacer nuestras necesidades de forma equitativa, asimismo, todos los que vivimos cotidianamente en alguna de estas tres clases sociales que se asumen como clase alta, clase media y clase baja no somos todos los que podemos gozar de sus beneficios y luchar con sus desventajas equitativamente, del mismo modo, todas las culturas que existen en el mundo no son todas las que participan en la construcción de una noción de ciudadanía que nos permita formular los modos de vida y el acceso a los recursos para atender los asuntos comunes de todos desde un marco de la horizontalidad y la civilidad.

Probablemente podrían enunciarse muchos ejemplos más, sin embargo, considero que el punto importante de la reflexión es centrarse en lo siguiente: cuando hablamos de todos, ¿de quienes estamos hablando? y ¿quiénes deciden que verdaderamente somos todos? Por ejemplo, en el esfuerzo por trabajar en una educación inclusiva para todos ¿Dónde están ellos, quienes tienen otros modos de vida cultural? ¿En realidad se encuentran ahí, con los que tenemos la fortuna de estar en el sitio que centraliza la educación para todos, la que es inclusiva? ¿Por qué aun cuando hablamos de todos implícitamente pareciera que decimos todos los otros y todos nosotros en los actos y no en el discurso?

En este orden de ideas, la reflexión no se limita a pensar en el por qué no se incluyen a las personas que tienen, tenemos otros modos de vida cultural, pues podríamos

recuperar el ejemplo de lo que se concibe como educación especial, me parece que de este comentario que nos comparte la Asesora 1 podemos recuperar justamente que si la comunidad está constituida por todos y todos somos la diversidad tanto biológica como cultural el reto de la civilidad se encuentra en construir competencias cívicas y relaciones horizontales dentro de esa diversidad y sus complejidades distintas y diferentes que nos permitan satisfacer nuestras necesidades distintas y diferenciadas y atender los asuntos comunes de todos.

Por otro lado, con respecto a lo que la Asesora 1 nos comparte cuando menciona que se siente agotada por las preguntas y que tiene la sensación de no tener los conocimientos mínimos para responder de forma “correcta” me parece que el tema que podemos visualizar es ¿Solo existe una única forma de ver la vida y de responder a las situaciones de la vida? Evidentemente, la respuesta a esto es un rotundo no pero justamente el reto es argumentar el no. Ante tal complejidad, me parece que debemos comenzar por recuperar que las formas de conocimiento, los modos de relacionarnos con nuestros coetáneos y con el entorno, el horizonte sobre el cual vemos la vida y como nos asumimos desde ahí, no es otra cosa más que la posibilidad que tenemos como especie de construir una herramienta como el lenguaje que nos permite elaborar representaciones, conceptos y relaciones con significado sobre la realidad, asimismo la posibilidad de resignificar nuestra existencia y nuestros modos de vida a partir de la constitución de estos en cultura y, posteriormente, del intercambio de sus diversos signos y símbolos creando espacios de interacción en los que intercambiamos estas formas de mirar al mundo para enriquecernos y para darle sentido a nuestra existencia.

De manera que, elaboramos sentidos y significados sobre la realidad y sobre nuestra existencia por lo que el tema es justamente recuperar a ambos como recursos metodológicos de la psicología para profundizar y comprender las diversas formas de vida humana y educativa.

Por otro lado, retomando lo que comentó la Asesora 3 en su respuesta anterior, me hizo pensar en una pregunta que no se encontraba prevista en la entrevista, por lo que tuve a

bien preguntarle ¿Cuál podría ser una característica de esa identidad que se construye en la entidad que sea diferente a la identidad que tú mencionas que se construye de manera individual? A lo que ella respondió: - *Tiene que ver con los usos y costumbres, muchas veces en el entorno familiar te educan con ciertas ideas, lo que tú vas aprendiendo en el camino es lo que te forma pero no dejas de lado los usos y costumbres porque es por respeto, es parte de tu propia persona y te dan raíces, entonces, ahí es donde cambiarían un poco los caracteres, las características o los valores de cada persona en lo que uno se va creando, si uno no tiene la capacidad de ver más allá o aprender cosas nuevas o no tiene ilusiones, metas o aspiraciones, se queda estancado y sigue con los mismos usos y costumbres de nuestra comunidad, pero si tienes aspiraciones y tienes inquietudes y crees que puedes crear o puedes avanzar o puedes formar algo nuevo, bueno, ahí van cambiando. Todo depende de la mentalidad de cada persona. –*

Resulta interesante ver como su respuesta por un lado, pone a la luz una relación muy cercana entre la identidad y la personalidad en tanto que enfatiza el dinamismo con el que ciertas características pueden cambiar a través de una motivación que sea un punto de partida para que el sujeto cambie alguna característica individual de su identidad y, en consecuencia, de su comportamiento global sin dejar de pertenecer al mismo grupo cultural aun modificando dicha identidad configurada inicialmente por los contenidos histórico-culturales constitutivos de su entorno cultural.

De la misma forma que la capacidad de ver más allá a la que se refiere no es una cuestión genética en el sujeto, es decir, no es un mecanismo biológico dotado de una carga de información genética que de manera natural le permita ver más allá de las cosas, de entrada vemos que el término es muy general pero creemos que se refiere a la posibilidad de evaluar, analizar y reflexionar desde una postura crítico-reflexiva la información que obtiene de su entorno, lo que nos lleva a plantear desde esta lógica siguiendo las aportaciones de Vygotsky (1995) que la actividad mental del sujeto encuentra su funcionalidad en sus relaciones sociales, es decir, en la movilidad que lo histórico-cultural como constructos representacionales de la realidad le da a sus operaciones afectivo-

cognitivas y sobre las que de manera concatenada le dan una forma volitiva a su comportamiento, le permite elaborar un sistema de conocimientos, un sistema motivacional, significados, sentidos y representaciones de la realidad que le llevarán a configurar, como ya se ha dicho a lo largo de esta tesis, tanto su personalidad como una serie de elementos culturales personalizados que lo dotarán, por un lado, de especificidad y unicidad y, por el otro, lo vincularán como parte de una comunidad.

En este tenor, Gleizer (1997) nos dice:

El significado de las prácticas no se encuentra en cada una de ellas por separado (aun cuando enumeren una junto a otra), sino en su relación con el conjunto. El estilo de vida puede ser definido como un grupo de prácticas más o menos integradas que un individuo abraza, no solo porque tales prácticas satisfacen necesidades utilitarias, sino porque *dan forma material a una narrativa particular de la identidad personal* cuyo sentido solo se encuentra en la interacción de las prácticas entre sí. (p. 87)

Así, la identidad, lejos de pensarse como una categoría separada en lo estrictamente social o en lo estrictamente individual, es un proceso de constante definición que el sujeto realiza de manera consciente y subjetiva que le permite de forma integral moverse, reconocerse y relacionarse tanto en su dimensión social como en su dimensión personalizada con el entorno.

En el siguiente apartado recuperaremos en nuestro análisis las experiencias compartidas en torno a la ciudadanía con la intención de adentrarnos en los cómo, desde la cotidianidad educativa, se ponen en juego en las relaciones socio-educativas los recursos histórico-culturales en la configuración de la identidad ciudadana.

4.3 La ciudadanía... ¿Es sólo una cuestión política?

En este apartado continuaremos con nuestra dinámica de análisis y discusión recuperando las experiencias compartidas acerca de la ciudadanía con el propósito de conocer las particularidades fenomenológicas desde la cotidianidad educativa del modelo de civilización que moldea el ejercicio político y democrático en la vida social, así como

su impacto en lo educativo, de la misma forma, recuperar otras miradas desde la literatura con el fin de indagar y hacer un ejercicio crítico-reflexivo que nos permita recuperar aquellos elementos que nos hacen falta para constituir espacios educativos en los que, mediante la participación activa y el ejercicio de una democracia como derecho de todos en el marco de la equidad e igualdad social, constituida esencialmente por la diversidad de vida humana, cotidianamente se configuren las bases que sostengan a una identidad ciudadana de la horizontalidad (Skliar, 2007) y de la diversidad cultural (Canclini, 2004).

De esta manera, la Asesora 3 comenta lo siguiente sobre la ciudadanía: - *¿Qué es la ciudadanía? Pues es difícil porque ciudadanos somos todos desde el momento en que obtenemos un documento que dice que somos mexicanos, entonces, todos somos ciudadanos, sin embargo, la palabra ciudadanía yo la englobo como que yo soy ciudadano pero le echo la mano al de al lado, en cambio, lamentablemente nosotros como ciudadanos lejos de ver al que le puedo echar la mano, en nuestro país es muy común ver al que puedo fregar, por lo tanto, la ciudadanía nos da como que el derecho de ciertas cosas para bien pero también pareciera que nos da el “derecho” de afectar a terceros, entonces es complejo.* -

De la misma manera, esto nos permite ver que la ciudadanía no se limita únicamente a la esfera legal, es decir, ser ciudadano tiene una frontera mucho más amplia que lo legalmente impuesto y transferido como lo que la define. Por lo que, ser ciudadano encuentra otras esferas constitutivas fundamentales en la cultura entendida como la herramienta sobre la que construimos unas miradas sobre la realidad circundante y unos modos de vida organizados en signos y símbolos en formas de sentidos y significados, en las relaciones humanas, en los asuntos comunes de la comunidad, en la necesidad y el derecho a la participación activa democrática como un medio de construcción colectiva del entorno y como parte fundamental de la educación tanto en los sistemas de crianza como en los sistemas educativos escolarizados concebidos como escuelas.

En este sentido, lo que nos permite ver la Asesora 3 desde su propia cotidianidad es que pareciera que, en el entorno, ser ciudadano tiene un doble sentido que permea las

relaciones sociales, por un lado, se encuentra aquel en el que a través de las relaciones sociales como ciudadanos que conviven en una comunidad deben apoyarse, “echarse la mano” como ella lo menciona, construir un lugar en el que, el bien común sea colectivo en términos de igualdad independiente de sus diversas formas de vida y sus diversas culturas, entendiendo el concepto de igualdad como aquellos derechos que tenemos como ciudadanos para atender nuestras distintas necesidades diferenciadas con un mismo nivel de prioridad asocial, por otro lado, se encuentra un sentido que es totalmente lo contrario, un sentido en el que visualizamos al “otro” como ajeno a mí, como alguien indiferente, a quien puedes utilizar instrumentalmente para acceder a la obtención de un bien individual, aquel al que respetamos por condescendencia e instintivamente (Taylor, 1996) y no al que, en un plano histórico-cultural, encuentra y comparte una visión distinta de la realidad desde otra cosmovisión cultural dentro de una relación horizontal.

Pareciera entonces que existen una serie de preceptos universales que emanan de nuestro instinto natural y de la condescendencia, por ejemplo, el que de acuerdo con Taylor (1996) en términos generales, no se mate a nadie o no se golpee a nadie sin razón. En general, sobre los cuales nos respetamos mutuamente desde nuestro instinto pero que en el plano cultural adquieren ciertas formas y significados que están sujetos en su práctica a la imposición de la cultura dominante puesto que, esa es la idea cultural sobre la cual, se cree que deberían conducirse los modelos cívicos en la cultura occidental y, que en palabras de Bourdieu y Passeron (1996), se reproduce a través de ciertos mecanismos estandarizados y estereotipados mediante aquellas instituciones “aceptadas” por “todos”.

Luego de esta reflexión, la Asesora 1 recuperaba el tema de la diversidad y la cosmovisión al hablar de la cultura de la siguiente manera: - *La cultura es... (pensativa) (suspiro) una parte de cada comunidad, de cada territorio, de cada país, del mundo ¿no? La cultura es una diversidad, es una... (pensativa) proyección de lo que se tiene en cada país, por ejemplo. La cultura es el conocimiento, es ehhh, las habilidades, son las proyecciones de cada persona tal vez y de cada comunidad y de cada país, eso es la cultura. -*

Comentaba la Asesora 3 acerca de lo que es ser ciudadano, lo cual, nos muestra de acuerdo con Bolívar (2007) que nos relacionamos bajo un concepto de ciudadanía que se configura en función de lo que las políticas liberales tradicionalistas y sus mayorías sociales se plantean en el discurso sobre el ser ciudadano y como la posibilidad “más adecuada” para tener el derecho a serlo dejando de lado a las “minorías” y la posibilidad de socialización con estas en el día a día.

Lo cual pone a la luz, la importancia de recuperar la riqueza de la diversidad cultural y de los modos de vida que se encuentran presentes en las comunidades culturales para así resignificar nuestra forma de hacer civilidad desde otras ópticas de la realidad circundante que nos den la posibilidad de construir una identidad ciudadana que reconozca la diversidad cultural y lo necesario de su riqueza de conocimientos para convivir y construir un lugar mejor para todos, una noción de igualdad social entendida como lo mencionábamos unas líneas atrás, como el derecho a la atención de las necesidades distintas y diferenciadas con la misma importancia y prioridad y, así, desarrollar una serie de valores y competencias cívicas que nos conduzcan a aprender a vivir juntos (Bolívar, 2007).

Ahora bien, la Educando 2 comentaba lo siguiente sobre la comunidad: - *¿La comunidad? Pues somos todos los que vivimos alrededor ¿no?, toda la colonia, toda la gente que está a nuestro alrededor ¿no? Mmmhhh. –*

Con la intención de profundizar sobre lo anterior le pregunté *¿Qué papel o qué rol desempeña en su comunidad? Y preguntó - ¿por ejemplo? –* A lo que respondí: Me refiero a que si usted hace algo en particular para apoyar a la comunidad a si la comunidad hace algo en particular para apoyarla a usted, etc., es decir, dentro de las personas que forman parte de la comunidad *¿Usted qué papel, qué rol desempeña? A lo cual, la Educando 2 respondió lo siguiente: - ¡Ah!, pues en ese aspecto para apoyar a la comunidad procuro estar apoyando por ejemplo en la escuela, cuando necesitan algo, digamos algún trabajo, alguna faena que se tenga que hacer o cuando los vecinos que tienen algún problema digamos hay que apoyarnos entre todos ¿Cómo le diré? Pues a lo mejor moralmente*

¿no? Más que nada entre vecinos Mmmhhh. - ¿Cómo moralmente?, le pregunté enseguida y ella respondió: - Cuando algún vecino está en algún problema y no sabe cómo hacer o qué necesitaba para resolverlo, ayudarlo, por ejemplo, cuando alguien está enfermo o algo pues ya nos apoyamos todos o ellos. Ya me apoyaron igual cuando estaba enferma “pues toma...”, me dijeron dándome apoyo económico. También económicamente nos hemos apoyado y moralmente pues “no te preocupes, échale ganas, que mira toma y haz...” en ese aspecto nos apoyamos. –

La Educando 2 nos permite ver en lo que nos comparte que la colaboración y la sensibilización como formas de vincularse con el otro y con lo que vive es parte constitutiva de la comunidad en tanto también significa cuidar del otro porque es una extensión de sí mismo desde los propios recursos.

El tema es hacer esta idea extensiva para participar todos en los asuntos comunes de todos y en el cuidado de los compañeros de la comunidad en la medida de lo posible y desde las propias posibilidades pero construyendo esas vínculos de apoyo, de fraternidad y de civilidad asumiendo que vivimos en un mismo espacio en el que somos la extensión de los otros tanto como lo son los otros de nosotros mismos, lo que significa que apoyar es asumir que la ciudadanía está constituida por todo aquel ser vivo que desde su diversidad existe en el mundo y por todo aquel recurso natural que es recurso para todos y que debemos cuidar y cuidarnos con la misma prioridad que en el marco social pues nuestra existencia como persona de la comunidad es igual de importante que la de todos los demás que realizan actividades distintas para contribuir en la elaboración de lo que necesitamos para satisfacer nuestras necesidades distintas y diferentes.

Por otra parte, la Asesora 4 comentó lo siguiente acerca del mundo: - *¿El mundo? (lo dijo en voz baja, pensativa y suspiro) muy buena pregunta, nunca me la hubiese hecho (pensativa). Es para entender lo que pasa en ciertos lugares, es entender una cultura, una política, hasta un conocimiento si tú quieres de comida, de mmm, que cambia constantemente, ya no es lo mismo lo que vivimos ayer para hoy, ya ayer escuche las noticias y para hoy ya es otra y cambio la perspectiva, por ejemplo, de lo que está*

pasando en Francia con lo que está pasando en México con lo que está pasando en Ecuador, entonces, como que es un lugar de cambio que gracias al internet te enteras de qué pasa y cómo pasa. –

La Asesora 4 rescata la importancia del cambio y la transformación de las cosmovisiones sobre la realidad circundante mediante el intercambio de signos y símbolos a través de distintas formas de comunicación de las que debemos decir que constituyen sin duda espacios de dialogo mediante los que es posible resignificar nuestros modos de vida, nuestros conocimientos y nuestra existencia. De la misma forma, que esta diversidad de miradas culturales comparte con todos una inmensa riqueza de conocimiento para construir herramientas que podrían permitir mejorar el espacio comunitario de todos transformando la noción de ciudadano hacia un espacio en el que se asuma constituida por toda esta diversidad cultural que no es otra cosa más que el mundo y la posibilidad de interactuar, aprender y desarrollarnos a través de la interrelación con todo lo otro, con los otros, con ellos, con el todo que es constituido por cada forma de vida humana y por cada forma de vida natural.

Ahora bien, en esa misma lógica le pregunté: *¿Qué es el mundo para ti? Y ella (la Asesora 4) respondió lo siguiente: - El mundo para mí es donde estoy y como puedo ser mejor poniendo en práctica ciertos detalles, pero el mundo en sí sería como (pensativa, silencio, suspiro) Es que ¿Qué es el mundo? ¡Muy buena, muy buena! Eso sí que es existencialista (emocionada) Ammm. El mundo sería pues el lugar donde estas, el lugar donde nos tocó vivir (risas). Pregunté: ¿Qué es ese lugar? Cuando dices “ese lugar donde estas” ¿A qué te estas refiriendo?: - A mi comunidad. Desafortunadamente para mí nada más sería la República Mexicana no soy así como de ¡Guau! Expandirme ¿no? Sería lo que vivimos, cómo nos afecta, digamos que lo de fuera, lo externo hacía lo interno, cómo nos afecta la educación, la contaminación, la gente. El mundo es todo, es la gente, la contaminación, o sea, el mundo es lo que vemos, lo que está pasando aquí en mi casa, por ejemplo, es parte del mundo. Siento que esto sería como de... no quiero decir con esto... yo te comentaba el vecino no es alguien que haga cambiar mi forma de pensar, no es que sea yo atrabancada pero no sólo por decir algo que cree, lo hará solamente que tenga a la*

mejor un ejemplo que me puedan dar sobre lo que habla, es así como cambio mi perspectiva, entonces, el mundo es lo que vivo, lo que somos y lo que nos afecta ¡Ay! me la pusiste así como de nunca lo espere ¡eh! - También pienso que es una buena pregunta comenté y ella respondió: - Sí porque te quedas como de ¿Qué es el mundo para mí? No, no, no (risas). -

En virtud de ello, me parece que el reto se sitúa en comprender de fondo que las interrelaciones entre las comunidades desde el enfoque de la interculturalidad como un modo de vida en la cotidianidad posibilitan la creación de un espacio en el que, a partir del reconocimiento de las diversas formas de vida social y cultural de los individuos, se constituya una política social y educativa que nos permita configurar una identidad ciudadana del otro alterno y sus riquezas culturales como parte inherente de lo cívico en el hacer ciudadano.

4.3.1 La esfera jurídico-legal y la ciudadanía

En este apartado, al solicitarle a la Asesora 3 que profundizara acerca de las características de la ciudadanía, comentó lo siguiente: - *Pues mira, sobre la ciudadanía como te lo acabo de decir, es un acto legal desde mi punto de vista, partiendo de algo, es un acto legal. Nosotros somos ciudadanos porque somos mexicanos, si nosotros vamos a otro lugar, es decir, a otro país, dejamos de serlo ¿Por qué? Porque estamos apenas entrando a esa comunidad y no somos parte de la ciudadanía de ese país, pero radicar en cierta comunidad por cierto tiempo, bueno, te da en teoría el derecho de ser ciudadano, sin embargo, es difícil porque hay muchos términos antes de... -*

En ese sentido, dentro de nuestro país, la ciudadanía pues se da a todo el que llega no nada más a los nacidos aquí, cosa que para mí es algo injusto e ilógico porque en otros países la ciudadanía se la dan únicamente al que la merece, no al que llega, y aquí, no necesariamente ven si la merecen o no, como que son términos muy políticos y económicos, a mi parecer injustos y que no deberían de existir, por otro lado, la ciudadanía como comunidad desde el entorno de los demás ciudadanos que están a nuestro alrededor, pues es difícil, es complicado, en cuestión de que no tienen tanta

capacidad para sobresalir, se le da a mi gusto más preferencia al extranjero que al mexicano. –

El primer comentario de ella deja de manifiesto que parece ser que cotidianamente una de las características inamovibles para ser ciudadano es la aprobación y aceptación legal en una determinada comunidad a la que se pretenda “pertenecer” (y pareciera que la más importante). Destacando así, el hecho de que simplemente por nacer en un determinado territorio nacional un sujeto automáticamente es ciudadano de este país una vez que pasan 24 horas según el discurso jurídico-legal.

Al mismo tiempo que se pregunta en términos generales ¿Por qué un sujeto no podría ser un ciudadano de otro país si se va a vivir allá desde el primer momento en el que entra si ya es un ciudadano legalmente de otro territorio? Pregunta a la que responde destacando un elemento muy importante y este, es el hecho de que él conviva y se desarrolle histórico-culturalmente en el país al que decide ir a vivir, lo cual, será un hecho cuando interaccione con el paso del tiempo con la comunidad, es decir, el sujeto aprenderá los modos de vida de esta comunidad así como, el ejercicio cotidiano de lo legal, lo que podría llevarnos a pensar que podría ser parte de la ciudadanía de ese país como un ciudadano activo de su cultura y sus modos de vivir, empero, Alma enfatiza que tal aceptación formal se encuentra sujeta a la esfera legal como un aspecto determinante (si no es que el más determinante en apariencia).

Esto nos muestra nuevamente que las esferas que constituyen al concepto de ciudadanía trascienden por mucho la frontera de lo legal situándose también en los modos de vida, en la diversidad cultural y en las relaciones humanas.

Tan es así que a manera de ejemplo proponemos lo siguiente: el discurso jurídico-legal nos dice que, un ciudadano comienza a serlo una vez que logra sobrevivir 24 horas en el territorio nacional en que nace, de este modo, pareciera un poco obsoleto plantear lo siguiente, sin embargo, lo haremos como un espacio para la reflexión: ¿qué sucedería si ese sujeto no lograra sobrevivir las 24 horas en tal territorio? Aunque accede a los

servicios médicos necesarios a través de vínculos estipulados para determinados grupos sociales o a través de la compra de dichos servicios médicos en el sector privado, sino tuviera acceso a tal atención por ninguna vía, ¿este sujeto no tendría el derecho como ciudadano a los servicios médicos que necesita para sobrevivir? (olvidando las 24 horas propuestas en el discurso legal incluso).

En este sentido, el mismo discurso se ha modificado y en algunos casos particulares agiliza los trámites de carácter legal a los individuos que lo requieren de acuerdo a una situación particular con características específicas. Sin embargo, esto no era algo que sucediera desde siempre y lo que deseamos enfatizar aquí es que, dicha flexibilidad no modifica el hecho de que la esfera jurídico-legal pareciera que sigue siendo la más determinante para considerar a alguien como ciudadano dejando de lado sus otras dimensiones culturales, incluso queda un elemento más para la reflexión y este es a modo de pregunta el siguiente: Las políticas que estipulan que se agilicen tales trámites legales para ser ciudadano de un territorio nacional, en esta lógica, ¿realizan un acto “superior” de amabilidad?, ¿son buenas y humanas con las personas o podrían ser una “cortina de humo” porque pareciera que muestran un acto de humanidad a partir de que agilizan el cumplimiento de los requisitos mínimos indispensables a los que cualquier individuo, toda vez que existe como un ser vivo, tiene derecho? Todo esto planteado en un somero intento de reflexión sin considerar ni profundizar sobre otros aspectos políticos que son igual de importantes.

En este orden de ideas, debemos decir que, nuestra intención no es analizar cada una de las políticas estipuladas sino reflexionar sobre aquellos aspectos que nos permitan poner a la luz la importancia de conocer y comprender las perspectivas sobre las que se construye la ciudadanía y, desde ahí, construir una mirada que nos permita recuperar aquello que nos haga falta para configurar una ciudadanía de la humanidad y de su diversidad cultural que incorpore las diversas esferas que la componen y plantearse si la esfera jurídico-legal tendría que tener (aunque sea en apariencia) el papel de ser determinante en el asumir y aprobar a un individuo o no como ciudadano.

De esta manera, situamos nuestra reflexión en las siguientes preguntas: ¿Qué características esenciales te hacen ser ciudadano? ¿La esfera legal es la más determinante para aprobar a una persona como ciudadano?

Al respecto Couder et. al (2015) nos dice lo siguiente:

Los Estados naciones han invisibilizado la diversidad de los pueblos indígenas ancestrales, así como a las comunidades afrodescendientes (Moya, 211, p.1); pero también, según mi opinión, a los pueblos originarios que fueron absorbidos por las ciudades coloniales, muchas de ellas, hoy metrópolis en expansión, y a las comunidades migrantes a los centros urbanos. Según Moya (2001, p. 2), uniformizándolos desde los estereotipos generalizados que impiden el reconocimiento de sus aportaciones económicas, de conocimiento y culturales, fortalecen una educación que sostiene el carácter estructural de su subalternidad. (p. 159)

En tal sentido, parece que el modelo institucionalizado educativo hegemónico tiene como objetivo crear sujetos sociales adaptados a las pautas conductuales y culturales que son consideradas como “correctas” al mismo tiempo en que estas, en la escuela institucionalizada bajo esta lógica conducen al sujeto a una lógica en la que como estudiante deja de serlo para convertirse en “cliente”, más aún, la escuela deja de ser un espacio en el que se socialicen las diversas formas de vida humana que promueve el análisis reflexivo de la ciudadanía desde lo cotidiano, convirtiéndose de acuerdo con Bolívar (2007) en una institución social que coadyuva en la construcción de una identidad ciudadana pensándose como una institución que “ofrezca servicios” que atiendan las necesidades educativas como necesidades mercantilizadas.

Esto nos permite ver que, el carácter de merecedor de la ciudadanía se encuentra sujeto a las aportaciones culturales, económicas y de conocimiento que representan los sujetos que desean ser ciudadanos en una determinada comunidad para la esfera legal (aprobada por la cultura dominante) y, que aunque pareciera ser el punto de aprobación “más importante” o el que se asume como el “único aprobatorio” hay muchas otras

características que definen a la ciudadanía, es decir, que rebasan la esfera legal. En este sentido, es importante decir que la ciudadanía no sólo se constituye de una esfera legal y que, en todos los casos, esta esfera debería pensarse como una vía de organización social de la ciudadanía más que como una de control y sumisión y aprobación y exclusión.

De este modo, podríamos ver que también existen la esfera cultural, la esfera económica y el conocimiento emanado de las distintas cosmovisiones de la diversidad de vida humana que constituyen el desarrollo histórico-cultural del sujeto que además le permiten un sistema de comportamiento y configurar su personalidad como función reguladora del comportamiento, la posibilidad de construir una relación afectiva e identitaria con el entorno en el que se desenvuelve y en el que se reconoce como parte de un todo colectivo.

Por lo que podemos decir que la cuestión sobre la falta de capacidad a la que se refiere la Asesora 3 no es una que esté vinculada o con la génesis del sujeto o con el hecho de que es un sujeto activo de sus relaciones sociales, sino más bien a los modos en los que no se nos permite apropiarnos de una serie de herramientas y recursos porque están controlados y suministrados o incluso “borrados”, es decir, minimizados y excluidos por la cultura hegemónica que nos permitan pensarnos y construimos desde distintos horizontes culturales, en otras palabras, es un tema que se encuentra vinculado desde nuestro punto de vista con lo que Bourdieu y Passeron (1996) enfatizan en su libro la reproducción y es la cuestión de moldear a los individuos bajo una serie de estatutos y lineamientos propios de la cultura hegemónica.

Sin embargo, también es importante decir que tenemos que pensar en la condición más que en la falta de capacidad, puesto que, incluso quienes pudieran encontrarse en condiciones desfavorables en los distintos ámbitos en los que existen, siguen teniendo capacidades que se potencializan desde su condición, superando su condición de acuerdo a sus particularidades por lo que la civilidad, la horizontalidad, la producción de conocimiento, la riqueza de la diversidad cultural y la ciudadanía, no son una cuestión de ser mexicano o español o francés o de otro país en la esfera legal.

Es por esto que resulta importante construir una educación cívica que nos enseñe a vivir escuchando al otro como una extensión de sí mismo, trabajar en una educación que nos permita construir una sociedad con una mirada horizontal, con una base que se enriquezca de la diversidad cultural y sus conocimientos, una comunidad humana en la que todos activamente resolvamos los asuntos comunes de todos, es decir, de la diversidad cultural y en la que podamos equitativamente disponer de los recursos para vivir y satisfacer las necesidades y convivir todos juntos construyendo espacios de interacción que resignifiquen nuestra existencia y nuestras maneras de mirar al mundo.

4.3.2 Participación y democracia

- *¡Ser ciudadano es una cosa grande! (risas), es parte del voto, es parte de la constitución, saber acerca de los artículos de la constitución, es saber comprometerte con tu vecino, por ejemplo, eso es ser ciudadano. Bueno, para mi ser ciudadano, es que te vas a complementar con tu vecino, con tu sociedad, con la gente que te rodea, exigir tus derechos porque al final sobre nuestros derechos, a veces, decimos “es que mi derecho de ciudadano fue violado” ¡Aja! pero ¿Cuál era mi derecho de ciudadano? Comentaba la Asesora 4 sobre ser ciudadano. -*

Del mismo modo, la Asesora 1 comenta lo siguiente sobre la ciudadanía: - *¿Ciudadanía? ciudadanía, es la concentración de la sociedad sin distinción. -*

En ambas respuestas, se encuentran dos aspectos sobre la ciudadanía, por un lado, se pone a la vista el carácter político que la define cuando enuncia su relación con los artículos que conforman a la constitución política, es decir, su relación con las políticas constitucionales, por el otro, se recupera la cotidianidad de la comunidad, de las relaciones sociales y de los modos de vida de los integrantes de la comunidad como un mismo grupo social que con sus diferencias conforman una unidad social.

Asimismo, es posible notar que sus planteamientos probablemente desde su experiencia como Asesoras Educativas y como ciudadanas nos invitan a pensar en que desde lo vivencial de lo educativo y de lo comunitario podríamos llegar a un punto en el que se

constituya un espacio social que nos haga conscientes de lo político desde lo teórico y de lo político desde lo cotidiano, recuperando el siguiente cuestionamiento como un apoyo para la reflexión del ser ciudadano y del hacer civilidad: ¿A qué nos referimos cuando hablamos de los derechos y obligaciones que nos “pertenecen” como ciudadanos una vez que cumplimos con los requisitos estipulados por lo político-constitucional?

De la misma forma, en construir una educación que nos posibilite configurar una identidad ciudadana que trascienda las fronteras de lo político constitucional neoliberal aprobado por su esfera jurídico-legal como lo “único” que te hace ciudadano, siendo el acto de hacer ciudadanía, un acto pensado en los ámbitos políticos y educativos basados en la concientización de la importancia que tienen las diversidades culturales, sociales y cotidianas en la atención de nuestras necesidades que son distintas y diferenciadas, en la construcción de conocimientos sobre el entorno (López, 2009) y en la configuración de una identidad ciudadana que no solo permita el reconocimiento del otro, sino la convivencia fundamentada en la alteridad, la horizontalidad, la equidad, la participación democrática y la aceptación y respeto de las diversas formas de vida humana.

Cabe mencionar que la escuela no es la única institución a la que le corresponde todo aquello que se considere constitutivo de la educación, puesto que, desde las perspectivas de Bolívar (2007) y Taylor (1996), a las demás instituciones sociales como la familia, entre otras, también les confiere realizar funciones educativas en beneficio de la formación integral del ser humano manifestando la importancia de la colaboración interinstitucional en la formación educativa del individuo.

Sin embargo, con el paso del tiempo se ha considerado a la escuela como la “única” institución responsable de ello y, por ende, se ha convertido en el primer ámbito y en general en el único para socializar la ciudadanía y para aprender a vivir en común en un espacio compartido (Bolívar, 2007).

Lo que nos lleva a recuperar las aportaciones de Bourdieu y Passeron (1996) con relación al papel que debería cumplir la escuela como institución educativa y el papel que cumple

como institución educativa, es decir, ¿desde donde se constituyen sus bases educativas que determinan la serie de contenidos que deben aprender los sujetos para considerarlos como “bien capacitados” y como sujetos sociales buenos y con calidad moral? La escuela, en tal sentido, toda vez que obedece los lineamientos estipulados por la cultura dominante como los correctos sin voltear a ver otros horizontes culturales y repensar el currículo escolar en todos los niveles educativos es capacitadora de una identidad ciudadana patriótica y fragmentaria, neoliberal y mercantilizada, dejando de lado lo que sucede en la diversidad cultural sobre los modos y los horizontes desde los cuales nos educamos y estamos siendo educados, es por esto que, la necesidad de una identidad ciudadana de la comunidad humana se encuentra situada en el propósito de trabajar con relación a una educación cívica que nos propicie los elementos que necesitamos para vivir y convivir en la diversidad cultural juntos, que nos permita desarrollar una serie de competencias cívicas construidas en la diversidad y desde la diversidad cultural y ponerlas en práctica activamente en las escuelas y en las instituciones sociales como espacios de formación cívica desde y dentro los asuntos comunes.

Por otra parte, la Asesora 1 comentaba lo siguiente sobre cómo se piensa en el mundo:

- *Como uno más en la vida, nada más, uno más en la vida, uno más en el momento.* –

Con el propósito de profundizar en su comentario le pregunté: ¿A qué te refieres con uno más en el momento? A lo cual ella respondió lo siguiente: - *Pues a alguien que está viviendo y sobreviviendo en el tiempo, nada más, porque [...] yo digo, así que afecte directamente a ti por ejemplo, o sea, no eh, siento que parte del mundo es vivir con valores, el caso de respetar el medio ambiente, de no tirar basura, no tirar agua, emmm (silencio) pues no, no te sabría decir, pero siento que soy una más que, ahora si como dicen, no debe atacar al mundo en su forma natural, a los animales. Siento que es llevar a cabo los valores en el momento que estás viviendo, así nada más.* -

En otro orden de ideas, la Educando 3 nos comenta sobre el cómo piensa a las personas que están a su alrededor lo siguiente: - *Pos ora sí que, pues hay personas buenas y hay personas malas, así que, en pocas palabras, personas que no te quieren hacerlas a un lado, personas que si te quieren, este, pos nada más buenos días y nada más hasta ahí.*

No convivir mucho con las personas porque a veces uno no sabe qué clase de personas se encuentra. -

Ya en esta respuesta podemos ver que existe una forma de concebirnos y de convivencia comunitaria en las bases de la lógica del otro excluido (Skliar y Larrosa, 2009), lo cual supone una problemática grave en tanto que las políticas de carácter social y educativo aún se encuentran lejos de construir proyectos sociales y económicos así como modelos educativos que garanticen la atención de las necesidades particulares de la comunidad en función de lo colectivo y no a partir de la fragmentación en estratos sociales de dicha comunidad, del mismo modo, una educación que se configure en modelos educativos contruidos por los integrantes de la misma sociedad.

Sobre este último punto Bolívar (2007) nos advierte que:

Por eso lo que le da coherencia a la educación pública es *aprender a vivir en común* en un mundo compartido con otros: es decir, contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades colectivas, lo que entraña pensar y actuar teniendo presentes las perspectivas de los otros. (p.35)

Lo que pone énfasis en la necesidad que tenemos de construir una educación para la ciudadanía que se fundamente en lo público como un espacio constituido para la diversidad social y cultural, en la enseñanza de los valores y el ejercicio de la democracia activo de y para todos, es decir, una educación ciudadana que nos oriente a desarrollar una serie de competencias cívicas para la convivencia de y entre la diversidad de vida humana en un marco de equidad y horizontalidad que sean la base de una noción de igualdad social que asuma como esencial la diversidad histórica, cultural, natural y humana.

En el siguiente apartado, analizaremos la puesta en juego de la alfabetización en la configuración de la identidad ciudadana retomando sus implicaciones en la personalidad,

la identidad y la ciudadanía como ejes teóricos involucrados en este proceso de configuración.

4.4 La alfabetización y las representaciones de la realidad

- *¿La alfabetización? [...] es fundamental, es prioritario, es algo que todo mundo debe tener, es un derecho y una obligación para todos.* - Mencionaba la Asesora 2 sobre el tema de la alfabetización.

Con el propósito de profundizar en su respuesta le pregunte: *¿A qué te refieres con que la alfabetización es un derecho y una obligación?* A lo que ella respondió: - *¿Por qué considero que es un derecho y una obligación? Un derecho porque es algo que todo mundo debiese hacer y es una obligación porque entonces es como si anduviera por el mundo a ciegas, sin conocer, sin saber y solamente dejarme llevar por lo que la gente me hace o hacia donde me mueve ¿no? Eso es una herramienta que me va a permitir tomar decisiones.* -

Por otro lado, la Educando 1 comentó lo siguiente acerca del por qué considera que es importante estudiar: - *Para conocer las letras porque hay muchas cosas por saber.* –

La Educando 2 en otro orden de ideas comentaba lo siguiente acerca de si ha notado algún cambio en ella antes de estudiar y después de estudiar: - *Sí, la verdad sí. Bueno, de joven fui buena estudiante en otro tiempo de haberme casado, pero después yo sentía como que no sabía nada o que todo se me olvidaba ¿no? Y ahora que volví a retomar mis estudios, me di cuenta que realmente sí puedo y me siento diferente porque me he dado cuenta que soy capaz de hacer muchas cosas.* –

Le pregunté: *¿Cómo diferente?*, a lo que ella me respondió: - *¡Ay! ¿Cómo le explicaré? Pues que siento la inteligencia, soy capaz de desenvolverme más ante la gente, cuando luego platico con las personas de repente como que (más que nada por pena) no entendía las cosas cuando me estaban explicando y ahorita me han dado muchas ganas de seguir superándome, me he desarrollado bastante en el aspecto de que eh, ¿cómo*

le digo?, incluso ya con mi hija ahora que está estudiando la preparatoria le entiendo más a lo que me explica y a sus trabajos. –

Por otro lado, la Educando 3 comentaba lo siguiente sobre aprender a leer y escribir: - *Es muy importante para tener conocimiento y defender nuestros derechos y porque pues... actualmente, a veces, los servidores públicos abusan de la gente que no sabe leer y escribir y pues vuelvo al mismo punto ¿no? De que abusan de nosotros. –*

Todo lo compartido por la Asesora 2 y las Educandos 1, 2 y 3 nos permite ver que la alfabetización no puede limitarse a una visión unilateral en la que solo el desarrollo de competencias lecto-escritoras son principalmente sus componentes y la estructura de su proceso como una suma de un conjunto de habilidades para escribir y leer el sistema alfabético como un código establecido y que sólo tiene un significado, por el contrario, es la alfabetización un medio de acceso al mundo cultural, al mundo social, a las diversas formas de vida del ser humano, un medio para pensarse y ser agente activo de lo social, es decir, de la construcción y resignificación de su propio entorno.

Por lo que la alfabetización implica también el desarrollo de competencias cognitivas como el análisis, la reflexión, la solución de problemas, la evaluación de la información, así como de acuerdo con Luria (1980) la percepción, la abstracción, la generalización, la deducción, la imaginación, el autoanálisis, entre otras. Todo ello, sucede en el desarrollo histórico-cultural del sujeto (quien cumple un papel activo) cuando su génesis y el entorno interactúan (Vygotsky, 1995), de esta manera, se interrelaciona socialmente con el entorno a partir de su actividad y mediante el lenguaje. De este modo, adquiere las herramientas para su desarrollo histórico-cultural.

En este sentido, la lengua escrita y hablada tienen una infinidad de formas en el lenguaje que como recursos y medios (tanto la lengua como el lenguaje) nos permiten realizar representaciones de la realidad y elaborar conocimientos sobre el entorno que nos rodea, los cuales, nos es posible obtenerlos como esas herramientas de construcción de formas de la realidad y de su compartimiento por medio de las relaciones dialéctico-materialistas

que se llevan a cabo en el entorno y, a través del proceso de alfabetización y su dimensión de conciencia lingüística (Galperin, s.f.).

De manera que:

El aprendizaje de la lectura y la escritura empieza mucho antes de la incorporación en el mundo de la escuela, y los conocimientos sobre la escritura y las actitudes hacia la lectura se han ido desarrollando a raíz de las interacciones en el seno familiar. (Teberosky y Soler, 2003)

Lo que tratamos de decir es lo siguiente, de acuerdo con Vygotsky (1995) la actividad mental del sujeto y el desarrollo de sus funciones psíquicas superiores se encuentran vinculadas directamente con su actividad social, esto es, con sus relaciones sociales, en las que éste juega un papel activo en el que al apropiarse de las herramientas histórico-culturales da movilidad y funcionalidad a sus operaciones mentales, las cuales también se conocen como operaciones cognitivas (Huteau 1989).

Ahora bien, la Asesora 1 enfatizaba el valor del conocimiento al hablar del por qué considera que es importante aprender a leer y escribir en el siguiente comentario: *- Yo creo que es una parte fundamental para el avance de las personas porque de ahí se desprenden muchas cosas que pueden hacer su vida diferente, por ejemplo, en el caso de la señora n, ella ha aprendido poquito a poquito y yo la veo que ella ahora tiene más entusiasmo y ahora es más leal al estudio y tiene las ganas y la intensidad como para decir, sí yo quiero más y más y más, entonces es importante. De igual manera, para mejorar en la vida diaria y desarrollarse como persona, no nada más quedarnos con el conocimiento de la vida ¿no?, por ejemplo, yo tomo muy... mucho de ejemplo a la señora n porque ahora por ejemplo ve otras cosas, lee más, ya pregunta y a sus 50 años tal vez ella ya considera que es muy importante preguntar y preguntarse, el hecho de aprender a leer y comprender lo que está leyendo hace que su necesidad de conocimiento sea mayor, por ejemplo, quiere saber del universo, quiere saber de los planetas, cosas que a lo mejor ella no las tenía tan enfocadas, tan conocidas, que nada más tal vez las vio por*

ahí pero ahora que ya sabe o ya comprende más, entonces dices, ¡qué bueno!, ese es el camino a seguir. -

El comentario de la Asesora 1 nos permite comprender que la alfabetización entonces es tanto el recurso con el que es posible dotar de funcionalidad al sistema alfabético organizado en signos que constituyen al lenguaje como el medio que nos permitirá elaborar representaciones y conceptos sobre la realidad y conformar las estructuras histórico-culturales del entorno a través de esa funcionalidad. En otras palabras, la alfabetización nos posibilitará dotar de sentido y significado al entorno y a nuestra existencia a través de la funcionalidad de estos signos.

De este modo, podemos ver que para relacionarnos con tales estructuras y con sus distintos sentidos y significados como representaciones de la realidad es necesario complementar el sentido de la alfabetización como recurso y es aquí justamente donde la lectura y la escritura juegan un papel importante, ya que, son esas posibilidades que nos permitirán no leer la palabra como una traducción literal de la transcripción del código como una suma de sus componentes, es decir, de las letras que son los signos que representan al sistema alfabético del lenguaje, sino leer la palabra como una representación de la realidad (Freire y Macedo, 1989; Ferreiro, 2002) que tiene una carga significativa y un sinfín de sentidos que se construyen desde diversos horizontes culturales.

Así, el comentario que nos comparte la Asesora 3 acerca de la importancia de estudiar y de alfabetizarse, nos conduce a reflexionar sobre el papel fundamental que ésta juega en el desarrollo histórico-cultural del sujeto en el sentido en que es el recurso que permite junto a los espacios de interacción que Galperin (s.f.) denominó de conciencia lingüística que el sujeto se haga consciente de su existencia en el entorno y de lo que en él sucede, se haga partícipe de eso que sucede y pueda construir herramientas que le permitan atender sus necesidades y se relacione de forma constante y activa con sus coetáneos y sus distintos modos de vivir.

4.4.1 La alfabetización y sus relaciones con la personalidad, la identidad y la ciudadanía como categorías de la identidad ciudadana

Con esta entrada un poco general podemos ver que la alfabetización desde esta lógica se encuentra entrelazada en el desarrollo de la personalidad del sujeto en su configuración de la identidad y en la elaboración de las estructuras histórico-culturales que conforman a aquellos modelos de civilización que propondrán las pautas culturales, las políticas, las pautas de comportamiento, las bases para la conformación de sus esferas económicas, educativas, político-constitucionales, etc., y, que en general, elaborarán su concepto de ciudadanía y el modelo sobre el cual se organizarán los lineamientos del ser ciudadano.

Todo ello, bajo esta lógica se encuentra entrelazado en la configuración de la identidad ciudadana, es decir, no sería posible hablar de ésta sin una configuración histórico-cultural de un entorno que conformará un modelo de civilización con un conjunto de repertorios culturales, pautas culturales, pautas de comportamientos, una esfera legal, una esfera educativa, una esfera económica y una esfera política, entre otras, que son tanto los medios para darle forma a dicho modelo como una serie de elementos histórico-culturales que le posibilitarán al sujeto, mediante su interiorización personalizada, desarrollar una personalidad que le permitirá orientar su comportamiento y su actividad y, una identidad que le posibilitará generar vínculos de pertenencia con el entorno en el que se desenvuelve.

De manera que, la personalidad, la identidad y la ciudadanía encuentran un espacio para conjuntarse en la alfabetización, la cual, principalmente le permite al sujeto apropiarse de los elementos que le lleven a dar lectura de su realidad mediante la palabra como construcción histórico-cultural de ésta. Así, no sólo puede elaborar un sistema de representaciones y de conocimientos sobre el mundo que, posteriormente, darán lugar a un sistema motivacional, a un sistema comportamental y a un sistema de actividad, sino que, como ya hemos dicho, la alfabetización es el punto de partida para construir una infinidad de cosmovisiones culturales sobre el mundo, una identidad, esto es, un vínculo tanto en las dimensiones colectivas como en las individuales que le darán unicidad y

especificad al sujeto en ambos polos pero en los que particularmente debemos destacar que, en la dimensión individual, éste los personalizará y les agregará su individualidad.

Ahora bien, la Educando 3 nos comenta lo siguiente sobre cómo piensa que ha cambiado antes y después de estudiar: - *Pos no he terminado bien la escuela, pero sí siento he cambiado algo, un poquito, se leer, se hacer sumas y todo. Siento que me gusta la escuela, nomás que por falta de dinero tenemos que trabajar y no podemos estar puntuales aquí.* –

Con el propósito de indagar un poco más en su respuesta le pregunté: ¿En qué otros aspectos siente que ha cambiado? A lo que ella respondió: - *Desde que empecé a venir a la escuela me sentí motivada y emocionada de venir a la escuela nada más que por falta de oportunidades de trabajo, hago y vendo gelatinas y todo eso, entonces tengo que irme a vender, a trabajar, por lo que a veces vengo y a veces no (a estudiar al Círculo de estudios de INEA) pero ya me voy a aplicar.* –

En otro orden de ideas, la Educando 3 versa lo siguiente sobre el tema del aprendizaje: - *¿Aprender? Creo que debemos de aprender siempre para ser mejores personas y que tu personalidad cambie, para que sepamos un poco de todas las cosas que hay. A mí me ha pasado que voy a los... ahora que estuve enferma yo les pedía a otras personas que me llenaran las hojas para los trámites médicos. Es importante aprender para que tú mismo llenes tus hojas.* –

Al terminar de comentar lo anterior, le pregunté: ¿Cree que haya algo más por lo que sea importante aprender? A lo que ella respondió: - *Sí, para que tengas un buen futuro por los hijos para que si yo soy una persona estudiada ellos también sean igual para que no los... para que tengan un buen futuro, es importante estudiar y preparase un poquito más.*–

La Educando 3 nos permite ver que aprender no sólo implica memorizar un determinado conocimiento que se considera escolarizado y formal por la escuela, sino que aprender

rebasaba en muchos aspectos lo anterior para permitirnos entrar a otras formas de vida y a otros modos de vincularse con la realidad para construir conocimiento. Aprender, sin duda tiene un impacto en la configuración de la personalidad, en la configuración de la identidad y en la configuración de un modelo de civilización sobre el que se construye la noción de ciudadanía y la civilidad.

En este orden de ideas, intentando explicar el papel que tiene la alfabetización como recurso de aprendizaje en la configuración de cada una de estas categorías en cuanto al desarrollo de la personalidad, sucede algo muy importante en tanto que le permite al sujeto obtener los recursos histórico-culturales que configurarán su esfera afectiva, es decir, sus representaciones conceptuales sobre la realidad, sus emociones, su sistema de información personalizada, etc., asimismo, le permite construir los sentidos y significados que le darán la pauta para relacionarse con el entorno y ejecutar las evaluaciones de información proveniente del mismo para mantenerse en constante cambio y transformación, es decir, en un proceso de elaboración de su comportamiento constante.

De manera que, el sujeto con todo ello será capaz de concatenar las funciones afectivo-cognitivas y volitivas de la personalidad para elaborar su comportamiento, asimismo tener actividad psíquica. Como ya bien lo ha mencionado en sus distintas obras Vygotsky, esta sólo puede adquirir forma en las relaciones sociales activas del sujeto, lo cual, no podría ser posible sin la palabra y el lenguaje como medios de construcción, representación y comunicación de la realidad a los que el sujeto accede por medio del proceso de alfabetización en sus distintas dimensiones en los diversos contextos en los que se desenvuelve (Teberosky y Soler, 2003).

La personalidad es un elemento de mucha importancia para la configuración de la identidad ciudadana, ya que, son las formas de expresión con las que se comunica y realiza su actividad el sujeto.

En suma, la función psicológica superior (y quizá la más importante de todas) llamada personalidad como una construcción constante e inacabada del desarrollo histórico-cultural del sujeto, no podría desarrollarse sin la posibilidad que la alfabetización le da para adentrarse y vincularse con su realidad, misma que toma múltiples y diversas formas como representaciones y conceptos en las distintas cosmovisiones históricas y culturales en la vida humana que serán las pautas para configurar una identidad ciudadana.

Ahora bien, la Asesora recupera el valor de comprender el mundo en el acto de estudiar de la siguiente manera: - *Para superarte, pero no solamente por el hecho de obtener un documento como tal ¿no? Esto es un bien para ti mismo que te va a hacer comprender el mundo que te rodea, básicamente por eso es importante estudiar, no solamente por obtener un documento sino por las habilidades que se adquieren.* –

El comentario de la Asesora 2 nos permite profundizar en el vínculo que existe entre estudiar y la comprensión del mundo, de la diversidad de vida cultural e histórica como un propósito esencial, restándole totalmente la importancia a la obtención de un documento como el eje medular del desarrollo académico y situando su congruencia entre lo enunciado por dicho documento y los recursos con los que se lee, comprende y estudia el mundo desde esa mirada profesional y desde varias miradas cotidianas.

Más aún, la alfabetización como punto de partida para leer y significar el mundo tiene un papel importante en la construcción de la identidad, puesto que, es una vía de representación de la realidad y de su constitución histórico-cultural, representada por la palabra y el lenguaje que, a su vez, darán forma a la cultura y a sus repertorios culturales, al mismo tiempo, es también el medio por el cual el sujeto elaborará un vínculo con una carga afectiva con el entorno en el que se desenvuelve, tanto en sus dimensiones colectivas como en las individuales. Evidentemente dicho proceso complejo no podría realizarse sin la lectura y escritura de estas formas de la realidad como construcciones históricas y culturales que toman forma en el lenguaje que Freire y Macedo (1989) describen de la siguiente forma: “El lenguaje también es cultura. Es la fuerza mediatizadora del conocimiento, pero es también el conocimiento en sí” (p.70).

De esta forma, el lenguaje es tanto la posibilidad de representación de la realidad y de elaboración del conocimiento como su vía de comunicación. Lo cual nos dice que el lenguaje es el medio que nos permite aproximarnos al entorno a través de su configuración misma y la vía del desarrollo-histórico-cultural y psíquico del sujeto sin el que no podría ser posible una sociedad, la cultura, su actividad mental, la identidad, la personalidad, los modelos de civilización, la ciudadanía. En otras palabras, sin el lenguaje no podría ser posible construir mediante nuestras diversas representaciones conceptuales de la realidad, un vínculo de proximidad y de conocimiento con el entorno, así como una dimensión social de nuestra existencia.

En otro orden de ideas, si la ciudadanía se conceptualiza y se concibe bajo un modelo de civilización que encuentra sus bases en lo que se ha denominado como cosmovisión y la alfabetización como organización sistémica de representación del lenguaje juega un papel importante en la construcción de dicha cosmovisión, entonces la alfabetización se encuentra vinculada con la ciudadanía en el sentido en el que sin esa posibilidad en la que el lenguaje encuentra una organización en signos y símbolos culturales no sería posible realizar representaciones de la realidad que permitan la construcción de una serie de miradas que den una base conceptual a una serie de modelos diversos de civilización sobre los cuales, se construya la ciudadanía y sus esferas.

De manera que, la ciudadanía como construcción histórico-cultural no se puede pensar separada de la personalidad ni de la identidad porque este conjunto de categorías integradas en un proceso complejo son las que le permiten al sujeto dentro de un entorno cultural moverse en un modelo de civilización, generar un vínculo afectivo con él de pertenencia y elaborar los recursos que le permitirán orientar su comportamiento y su actividad.

Resumiendo, sin todo esto que se da en la diversidad cultural que adquiere forma en la palabra como representación de la realidad, el sujeto no sólo no podría configurar una identidad ciudadana, sino que no le sería posible desarrollar los elementos que la constituyen, ni tampoco un sistema orientativo y una función psicológica superior que la

regule como lo es la personalidad. En general, no podría desarrollar su actividad mental y, en consecuencia, no le sería posible construir un mundo de historia y de cultura, ni siquiera un lenguaje sin el que no sería posible ninguna forma de vida social, histórica y cultural del ser humano.

4.4.2 La alfabetización... ¿Es sólo la suma de competencias de lectura y escritura?

Ahora bien, en otro orden de ideas, la Asesora 4 nos comenta lo siguiente sobre la importancia de leer y escribir: - *Es muy importante para todos, aun hasta para un joven que está en la secundaria que no sabe leer (risas) y no sabe escribir. Es muy importante para poder tener mejores oportunidades, el chico que cree que salió de la secundaria y que no necesita aprender está a la deriva porque en realidad él necesita mucho, por ejemplo, el tener que relacionar su pensamiento con lo que está viviendo, esto podría verlo como de “ay, para que nos sirve esto o aquello si no se relaciona conmigo” entonces, creo que para mí sería que es importante aprender y poner en práctica lo que ha estudiado a lo que ha vivido hasta este momento.-*

Asimismo, la Educando 1 comenta lo siguiente acerca de la alfabetización y la importancia de aprender: - *Saber [...] bueno, saber a dónde va uno, reconocer que hay cosas que te preguntan y no lo sabes, lo que no sabe uno, por ejemplo, cual carro tienes que ocupar o cual no. –*

Por su parte, la Educando 3 comentaba lo siguiente sobre el por qué considera que es importante estudiar: - *Para ser unas personas mejores, para tener un futuro mejor, para tener un buen trabajo y para que no nos humillen. –*

Le pregunté: ¿A qué se refiere cuando dice “para ser mejores personas y que no nos humillen”? y ella respondió: - *Porque muchas personas cuando no tienen carrera los tratan menos, los tratan porque muchas veces usted puede tener un mejor trabajo, pero no estudios. Entonces... bueno porque a mí me ha pasado que me humillaban por medio de que no tenemos estudios. –*

Por otro lado, la Educando 2 comenta lo siguiente sobre ir a la escuela y estudiar: - *Que es muy bonito aprender, que puedas escribir bien para que no se burlen de uno que no sabe leer y escribir bien.* -

Todos los comentarios ponen a la luz desde la cotidianidad la importancia que la alfabetización y el aprender a leer y escribir tienen como medios para adentrarse a la construcción histórico-cultural de la realidad circundante, para aproximarse a ella y desde esta aproximación, pensarse, construirse y desarrollarse. Esto significa que la alfabetización es una vía que permite la adquisición y el desarrollo del conocimiento, la cercanía con la realidad y la posibilidad de elaborar una conciencia que como medio y como conjunto de conocimientos nos permitan orientarnos y ser activos en el entorno (Rubinstein en Ortiz y Martínez, 2003).

Al respecto, Teberosky y Soler (2003) nos dicen lo siguiente:

El proceso de alfabetización depende cada vez más de la coordinación de los aprendizajes que se desarrollan en los diferentes espacios y de las relaciones de las vidas de los niños y las niñas. Existen algunas premisas de las cuales debemos partir para llegar a dicha afirmación: a) los estudios de alfabetización emergente ya demostraron hace años que la alfabetización se realiza también en la familia, en la calle, y otros contextos no escolares con todos los materiales escritos y prácticas letradas que se encuentran en el entorno del niño o niña (Purcell-Gates, 1995; Teale & Sulzby, 1996); b) el entorno actual es cambiante y tanto niños como personas adultas deben participar de aprendizajes constantes; y c) cuando nuestras actuaciones educativas inciden -directa e indirectamente- en todos estos contextos, el entorno alfabetizador se transforma y con él los aprendizajes. (Teberosky y Soler, 2003, p.49)

De este modo, enfatizan su valor como un medio que va mucho más allá de aprender a leer y escribir el código como una traducción literal de los signos lingüísticos, es decir, destacan el hecho de que es una vía que le permite elaborar representaciones de la realidad y modos de vida cultural y social poniendo de manifiesto que la escuela no es el

único ámbito de alfabetización. Asimismo, la posibilidad de configurar un sistema orientativo que posibilitará guiar la actividad del sujeto en su relación con el entorno, al cual, no sólo podrá transformarlo y aprender de él sino también podrá dotar de sentido y significado su existencia dándole una carga afectiva a aquello que realiza y a las relaciones activas que establezca.

En este sentido, de acuerdo con Freire y Macedo (1989) es importante enfatizar que:

La alfabetización y la educación en general son expresiones culturales. No es posible llevar a cabo la alfabetización fuera del mundo de la cultura, porque la educación en sí es una dimensión de la cultura. La educación es un acto de conocimiento (que no debe ser aquí entendido como restringido a un único objeto específico) por parte del propio sujeto que conoce. La educación debe tomar a la cultura que la explica como objeto de una curiosa comprensión, como si se utilizara la educación para que se autocuestionara a sí misma. Y cada vez que eso sucede, se halla a sí misma inserta en el campo más amplio de la cultura. Evidentemente, cuanto más se interroga acerca de su propósito en la cultura y la sociedad más descubre que la cultura es una totalidad seccionada por las clases sociales. (p.68)

En tal sentido, lo que nos comparte la Educando 3 con respecto al tema de asistir a la escuela para que no la humillen por no tener estudios se encuentra sujeto a una serie de prácticas que desde una lógica de mercantilización de la educación ir a la escuela se convierte en un medio que te dará “mayor valor personal”, una lógica que en la cotidianidad configura nuestra ciudadanía y que pareciera que nos lleva a la construcción de una identidad ciudadana que prioriza las jerarquías y postula que las relaciones entre culturas y maneras de vivir deben ser vistas desde una perspectiva jerárquica, en la que se asume que la única manera de “obtener valor personal y colectivo” y “crecer” es “dirigiéndose hacia arriba” obstaculizando por completo la visión horizontal y los alcances de la alfabetización y la educación como medio para el desarrollo de la consciencia social y de la adquisición y reconfiguración de las herramientas histórico-culturales del entorno. Lo cual pone a la luz la importancia de comprender a la educación y a la alfabetización como un medio que desde una perspectiva crítico-reflexiva recupera a la cultura como un

objeto de estudio y la transforma, la resignifica, en otras palabras, debemos asumir a la educación como un espacio en el que la cultura misma comprenda su dimensión histórica, sus conocimientos, sus prácticas y su entorno para configurar una comunidad de y para la humanidad. Razón suficiente para conducir los esfuerzos en todas las esferas que constituyen tanto al campo institucional como al campo de la vida diaria a la configuración de una identidad ciudadana que construya sus bases en la diversidad cultural, en la diversidad de vida humana, en la horizontalidad y en la recuperación de sus conocimientos y prácticas culturales, mismos que, en su conjunto, nos enseñen a convivir juntos en y desde nuestras diferencias.

4.4.3 La alfabetización y los caminos hacia la libertad

Ahora bien, la Educando 2 nos dice lo siguiente sobre la alfabetización: - *Pues a mi parecer precisamente es importante para que sepamos defendernos y podamos conocer nuestros derechos y nos sepamos defender de cualquier situación de opresión, abuso y desvalorización, así también, que no nos dejemos engañar, más que nada ¿no? Muchas veces si no sabemos leer y escribir nos engañan. Por ejemplo, si no sabemos sumar, restar, y todo eso, pues también nos pueden hacer fraudes porque no conocemos o para firmar algún papel sin saber su motivo.* -

Asimismo, la Asesora 3 también comenta lo siguiente sobre la importancia de alfabetizarse: -*Para evitar que la gente nos pueda engañar, nos pueda pisotear, nos pueda pues hacer menos, lamentablemente en nuestro entorno, en nuestra comunidad, no todos son tan leales y honestos como deberían de ser, en la actualidad se han perdido muchos, muchos valores, entonces, hay mucha gente que sí trata de engañar a la demás gente que no sabe y abusa. Es como que un arma para que no abusen de uno.*

Ambas participaciones coinciden en la importancia de alfabetizarse como un acto de libertad en el que los sujetos a través de comprender su entorno podrán moverse y transformarlo con mayor equidad a un entorno en el que los modelos de civilización dominantes no podrán ejercer una serie de mecanismos de alienación y sumisión a través de la programación y reproducción de las conductas que definen un arquetipo de sujeto

social (aprobado como socialmente bueno). Y es justamente por ello que hasta este punto proponemos las siguientes preguntas: ¿Qué elementos configuran la concepción de ciudadanía?, es decir, ¿la ciudadanía se encuentra construida por la diversidad de cosmovisiones culturales o por las cosmovisiones dominantes?

Consideramos que si tomamos en cuenta la historia de la humanidad podríamos decir que con el paso de los años la herencia de la cultura occidental y su cosmovisión es la que se encuentra como dominante en la mayor parte del mundo, lo que probablemente podría ser indicador de que la ciudadanía se encuentra concebida bajo la concepción neoliberal (Díaz Polanco, 2006), por tanto la educación y, entre otras cosas, la alfabetización, lejos de desarrollarse como una vía para adentrarse a la diversidad cultural, probablemente podrían utilizarse como un medio de alienación de la sociedad a ciertos modos de vida “aprobados” como “correctos” por esta cosmovisión.

Esto nos muestra que podría vincularse de forma muy cercana con el ejercicio político que pretende formar a los ciudadanos en los modos de vida de su cosmovisión ofreciendo sus beneficios como una necesidad mercantilizada que la política dominante proveerá para todos como un bien común que, entre otras cosas, se encuentra desvinculada totalmente de su sentido como espacio de interacción que retoma a la cultura y la transforma. Es justamente esta lógica política la que no se vincula con la diversidad cultural, la que condiciona la mirada que se debe tener del mundo para identificarnos los unos con los otros como pertenecientes a la “mayoría” que se “incluye” y que “integra” o como pertenecientes a las “minorías” que son excluidas de los derechos de la comunidad en el acto e integradas en el discurso hegemónico en dichos derechos.

Más adelante, la Educando 4 comparte lo siguiente sobre la importancia de aprender a leer y escribir: - *Pues yo pienso que es lo mejor ¿no? Debemos de aprovechar las oportunidades que tengamos, yo, por ejemplo, nunca tuve oportunidad de ir a la escuela. Mis papás cuando era pequeña nunca me quisieron mandar a la escuela porque mis papás son de pueblo y decían que las mujeres no tenemos derecho a los estudios más que a trabajar, nada más. Desde que tengo uso de razón, ¿qué será?, desde los tres,*

cuatro años me pusieron a trabajar, andaba en la calle vendiendo paletas de hielo, vendiendo dulces, descalza acarreando agua para vender en las casas, lavar trastes, o sea, hacía actividades que, pues no me correspondían, sino que, yo lo que quería era estudiar y nunca tuve la oportunidad de estudiar. Ya después me casé y pues quise que mis hijos tuvieran estudios, pero pues tampoco lo supieron ellos aprovechar, se quedaron todos con la secundaria nada más. Yo quise que ellos tuvieran lo que yo no pude tener y pues me dediqué así a mi familia y todo. Después sentí que ya era demasiado grande para aprender, que ya para qué lo hacía, papeles ya no necesitaba porque pues ya no iba a emplearme en ninguna parte, ya no me servían de nada, sin embargo, no me había dado cuenta de que yo con mis hijos nunca participé en sus tareas, los dejé a la deriva, o sea, yo los mandaba a la escuela, yo los veía que estudiaban y hacían su tarea pero pues yo no participaba con ellos ¿Por qué? Pues porque yo no sabía. –

Escucho que ahora usted piensa que es lo mejor ¿Por qué?: - *Porque bueno, ya ahorita pues mis hijos ya están grandes y ya no les sirve de mucho lo que yo les aconseje, lo que les puedo yo aportar a ellos ¿no? Sin embargo, pues con mis nietos sí, luego veo que están haciendo su tarea pues ya en lo que puedo apoyarlos, los apoyo. –*

La Educando 4 nos comparte tres ideas principales en sus comentarios que podrían ayudarnos a comprender un poco desde otras perspectivas cotidianas la importancia de leer la realidad circundante para tratar de construir propuestas que puedan atender los asuntos comunes desde dentro de las peculiaridades fenomenológicas de las situaciones. La primera idea que recuperamos es que enfatiza que no tuvo la oportunidad de ir a la escuela porque sus papas le inculcaban que las mujeres tenían que trabajar y que no necesitaban estudiar porque realizaban otro tipo de actividades en las que asumían que ir a la escuela no era importante. Esto nos permite ver que es muy importante tener claridad sobre lo que significa ir a la escuela y estudiar. Para ello quisiéramos tomar como ejemplo el siguiente planteamiento que hemos mencionado en otros momentos de este trabajo; ir a la escuela (como acto de traslado y presencia física) y estudiar (como acto de interrelacionarse con el entorno de manera activa y como espacio de interacción para resignificarlo).

Evidentemente, desde esta lógica planteada en el ejemplo, ir a la escuela no se limita de ninguna manera al acto de trasladarse y estar físicamente ahí de manera pasiva o medianamente activa y obtener un documento que permita hacerse acreedor a un “mayor valor personal”, ir a la escuela prácticamente es inseparable de la noción de estudio que compartimos en el ejemplo, es decir, la escuela es un espacio de interacción en el que es posible reunirse para interrelacionarnos con el entorno y nuestros coetáneos, para ser conscientes de los asuntos que nos involucran a todos, para elaborar herramientas que nos permitan atender nuestras necesidades que son distintas y diferentes y que, sobre todo, involucra la participación interinstitucional y como tal, a la familia y sus funciones educativas.

La segunda idea que nos comparte trata sobre el replicar esa idea de no ir a la escuela porque sus padres eso le “enseñaron” agregando a esa idea probablemente que sólo hay una determinada etapa de la vida para ir a la escuela y estudiar. Esto he podido percibirlo durante la recolección de los registros de campo en los Círculos de estudio, la mayoría de las personas que van a estudiar manejan ese discurso, es decir, que no lo hacían antes (ir a estudiar) porque ya se les había pasado el tiempo.

Me parece que debemos recuperar de lo anterior lo que podría describir de la siguiente manera: todos los seres vivos tenemos en nuestra biología la capacidad para aprender. Particularmente el cerebro humano tiene aproximadamente 1 billón de neuronas, cada una de ellas puede generar distintas conexiones con otras, aproximadamente 1000 conexiones. Esto nos muestra que nuestro cerebro genera la posibilidad de que varios sistemas de conexiones neuronales se interrelacionen y aumenten la capacidad de elaborar información que, en un cálculo aproximado podría estimarse en 1,000,000 de gigabytes, por lo cual, me atrevería a completar mi oración diciendo que: todos los seres vivos y, específicamente los humanos, estamos diseñados para aprender durante toda nuestra vida de manera que no existe una etapa determinada para aprender o dejar de aprender.

El tema es resignificar las pautas de comportamiento elaboradas por las creencias que hegemonizan y que carecen de total argumento. Finalmente, la tercera idea la relaciona con haberse dado cuenta de que es importante ir a la escuela y estudiar a partir de que considera que no le aportó “nada” a sus hijos durante su desarrollo académico, aunque siempre quiso que sus hijos sí asistieran a la escuela, situación que la lleva a replantearse el ir a la escuela y a asumirlo como un momento de cambio que podría enriquecer a sus nietos.

Al respecto, retomando el ejemplo desarrollado en el párrafo que versa sobre la segunda idea, la Educando 4 siempre ha aportado al desarrollo de sus hijos a nivel académico y a nivel histórico-cultural, tan solo el hecho de luchar por que ingresaran a la escuela a estudiar habla del cambio de patrones de comportamiento impuestos por sus padres, asimismo, aunque piensa que por estar grande ya no puede enriquecer la vida de sus hijos, si los humanos podemos aprender durante toda nuestra vida, si tenemos una historia, si tenemos la posibilidades para resignificar nuestra existencia, con toda seguridad ella enriquecerá la vida de sus hijos, nietos y de quienes la rodean con todo eso que construye en los espacios de interacción mediante los que resignifica el mundo, es decir, también lo hará con lo que construye en el Círculo de estudios.

Por otro lado, la Asesora 1 comenta lo siguiente derivado de preguntarle si consideraba una posible relación entre la alfabetización y cómo te piensas en el mundo: - *Sí, yo creo que sí porque cuando ya sabes leer y escribir y ya sabes que hay otros países, que hay otro tipo de gente, que hay tecnología, qué hay más allá de lo que tú vives es gracias a que sabes leer y sabes comprender, tienes conocimiento a través de la lectura, a través de la tecnología, a través de todo lo que está a tu alcance.* -

Como podemos ver, la alfabetización tiene unas fronteras mucho más amplias que nos conducen a la diversidad, a la formación de la conciencia y a la libertad entendida como el espacio en el que la visión del ser libre individualmente y del ser libre colectivamente encuentran una serie de puntos que de forma entrelazada le permiten al sujeto moverse en, desde y dentro de la diversidad de vida humana sin sujetarse a un “único” modo y sin

limitar su convivencia y actividad a alguno de ellos, es decir, la posibilidad de construir una identidad ciudadana de la horizontalidad, el respeto mutuo y la equidad sobre las bases de la diversidad cultural como infinitas formas de vida humana que significan un sinfín de posibilidades para atender nuestras distintas necesidades diferenciadas y como una gran cosmovisión configurada por todos y para todos, que consideramos aquí debería cuestionar con seriedad la mirada de la jerarquización neoliberal sobre la que, en muchas partes del mundo, se construyen las nociones de la ciudadanía y del ser ciudadano.

En el siguiente apartado intentaremos comprender recuperando las experiencias compartidas por los agentes educativos en qué sentido es una alternativa la configuración de la identidad ciudadana.

4.5 Entonces... ¿La configuración de la identidad ciudadana en qué sentido es una alternativa?

Hasta este punto hemos revisado algunos aspectos e implicaciones de la personalidad, la identidad, la ciudadanía y la alfabetización en la configuración de la identidad ciudadana. Consideramos que existe una relación integral entre estos elementos en sus procesos de configuración y es por esto que se ha tratado de estudiar sus particularidades con el propósito de encontrar aquellos puntos en los que se interceptan en una relación integral y compleja.

Es así que a lo largo de este trabajo revisamos que la personalidad es una función reguladora del comportamiento compleja y sistémica, que la identidad es una dimensión sobre la que se piensa y se construye el sujeto a través de la interiorización y de la personalización de los repertorios culturales de su entorno que también dan forma y contenido a su sistema comportamental y que la ciudadanía es una forma de expresión de la unión social que se construye a partir de una cosmovisión sobre la realidad.

Finalmente, que la alfabetización no es sólo una suma de competencias lecto-escritoras sino aquella vía que le permite al sujeto apropiarse del lenguaje y sus particularidades

como primer herramienta que le posibilitará realizar representaciones conceptuales y dotar de sentido y significado a la realidad circundante así como a los distintos modos de vida cultural, lo que posteriormente, dará funcionalidad a su actividad mental y desarrollo a su personalidad, desarrollo a la identidad y la posibilidad de construir formas cívicas para vivir. De lo cual, el reto es conducir todo ello hacia la configuración de una identidad ciudadana de la diversidad cultural.

De esta forma, nuestra intención es ahondar desde la cotidianidad educativa sobre la puesta en juego de los recursos educativos que nos conducen y nos enseñan a convivir en la comunidad y a formar parte de ella.

Lo que nos lleva a plantear en este apartado lo siguiente: ¿La construcción de la identidad ciudadana en qué sentido es una alternativa? Cuestión sobre la que intentaremos profundizar recuperando las experiencias compartidas en la cotidianidad educativa por los agentes educativos.

Dicho lo anterior, continuaremos nuestro análisis y discusión con lo compartido por la Educando 4. Durante las entrevistas recuerdo que le pregunté: Desde que viene a la escuela, ¿cree que percibe, que mira o que ve distinto a la gente? A lo que ella respondió: *- mmm, pues no, a la gente la sigo viendo igual que siempre. –*

¿A qué se refiere con igual que siempre?, pregunté para profundizar un poco más en su respuesta y me dijo: *- Igual que siempre pues, mmm, en igualdades, en que pues, yo nunca me he sentido inferior a nadie, yo siempre he dicho pues que yo siempre soy lo que soy, y no, nunca me he sentido inferior a nadie, entonces por eso lo digo. Sigo viendo a la gente igual, claro, a veces con admiraciones porque pues tienen sus carreras profesionales, porque pus sí, saben más que uno y todo, pero pues nada más. –*

Por otro lado, la Educando 2 al preguntarle: Desde que viene a la escuela, ¿cree que percibe, que mira o que ve distinto a la gente? Respondió lo siguiente: *- Ehhh, me sentía como que inferior a las personas porque no todas tienen estudios, pero algunas tienen*

digamos que capacidad de su trabajo y todo y en un principio dicen “es que apoco yo no puedo estudiar o puedo trabajar en algo así más difícil o diferente”, ¿no? Y ahora sí me considero en un nivel, ¿cómo le diré?, que estoy en un nivel igual al de las personas que he tratado. –

Pareciera que ambos comentarios suponen una contradicción con respecto a la forma en que se perciben y perciben a los demás, en el sentido de que piensan que el hecho de no asumirse como inferiores no modifica en ningún sentido en ellas el cómo miran a los demás y el cómo los piensan, sin embargo, al final enfatizan que el “hecho” de que una persona termine una carrera profesional automáticamente le hace “obtener” un “valor más alto” que podría considerarse “por encima de los demás” y, por el cual, se debería sentir cierta admiración desde un lugar “inferior”; de modo que, asumen que al entrar a la escuela adquieren el mismo valor que los demás.

En tal sentido, es importante distinguir la riqueza que el conocimiento tiene en las distintas áreas de estudio y el valor que en términos naturales y sociales tenemos los seres vivos, puesto que este es el mismo para todos dado que existimos en el mismo plano, el tema es resignificar la mirada social sobre la que se ha intentado dominar históricamente a otras culturas y a las personas con fines de control y sumisión.

De acuerdo con Couder et. al. (2015) , ciertas comunidades son más predominantes que otras solo por el hecho de tener ciertos rasgos culturales que se asumen como “más aprobados”, por ejemplo, desde esta lógica pareciera que el hecho de hablar español te hace mexicano, no así hablar náhuatl, mixteco o ñha ñhu, o pensar que hablar francés te hace francés, es decir, a partir de ciertas pautas y condiciones que se han impuesto mediante ciertos procesos de hegemonización es que no se ha construido una cosmovisión cultural de lo jerárquico y de la minimización de las culturas originarias. Incluso los modelos educativos en la actualidad aún no han podido trascender las bases occidentales (Bolívar, 2007) que configuran nuestra identidad ciudadana, por lo que desde cómo lo piensan las Educandos en sus comentarios, no tendría mucho sentido que

la escuela como institución social y educativa, continúe conduciéndose bajo estas lógicas.

En otro orden de ideas, la Asesora 3 comenta lo siguiente sobre el desempeñar sus actividades como Asesora Educativa en el INEA y las formas en las que mira a las personas y si han cambiado desde que desarrolla dichas actividades: - *Sí, yo creo que sí, mmm, en mi perspectiva siempre ha estado pues el echarle la mano a la comunidad ¿no? Cuando yo empecé en el INEA fue por querer aportarle algo a mi comunidad más allá de que fuera una fuente de ingresos era como que aportarle a mi comunidad algo. Observé por un programa social que había mucha gente que no sabía ni poner su nombre y que se quedaba con lo que la demás gente les decía, aun cuando les daban un papel para leer y se informaran, entonces, ellos, al no conocer, pues se quedaban con la idea de lo que la compañera, la vecina o la comadre les decían y no sabían si en realidad era así la cosa, en ese momento fue cuando yo dije “bueno, pues creo que yo puedo aportar algo a mi comunidad ayudándoles a que aprendan a leer y escribir”, por lo menos ya podrán ellos informarse de lo que les dan y ver si es cierto lo que la amiga, la vecina y la comadre les dicen, o ellos crear su propio criterio, por esa razón, yo empecé en el INEA. Cuando empecé a trabajar con las personas adultas, me costó un poco de trabajo, pero después se fue todo adaptando y las cosas fueron fluyendo., Son personas que te aportan mucho porque a pesar de que no sabían leer ni escribir, pues tienen experiencias y aprendes tú más de ellos que ellos de ti. Veo las cosas ahora distintas con base a que, como tal, la institución no era lo que yo pensaba en un principio, sí cambió un poco mi idea, mi concepto, pero a final de cuentas el objetivo es dejar algo a la comunidad, que las personas puedan ver las cosas de diferente manera, que tengan una visión distinta y pues se puedan valer por sí mismas. -*

Y sobre la forma en que percibe y piensa a los demás desde el espacio de la alfabetización, comenta lo siguiente: - *Los percibo con más seguridad, son más conscientes de qué está en su entorno y en su espacio. Ahora sí, ya se preguntan algunas cosas, antes como que no se cuestionaban ni lo que pasaba ¿no?, o sea, si a ellos les decían “esto es negro porque yo lo digo, así lo dejaban” ahora ya no, ahorita ellos dicen*

bueno, ¿por qué es negro?, ¿dime por qué? Y eso es algo que yo considero que es bueno, asimismo no se dejan llevar así nada más, así como así, ya tienen ellos conciencia de [...] y ya se pueden cuestionar algunas situaciones. –

La respuesta de ella nos plantea otra cara, enfatiza la importancia tanto de asumir la responsabilidad de colaborar con los otros para construir un mejor entorno para todos como la de entrar a un proceso educativo con el propósito de convertirlo en un espacio de interacción que nos dé la posibilidad para elaborar y desarrollar las herramientas cognitivas, educativas e histórico-culturales que nos permitan conocer nuestro entorno, puesto que, como se puede observar en sus comentarios, somos y creamos cosas porque existen y crean todos los demás. Recuperando un poco el diálogo que tuvimos posterior a la entrevista sobre este punto, ella destacaba la importancia de que el Asesor Educativo en sus funciones docentes, de guía y de tutor del aprendizaje, tenía que ser consciente de las bases y las políticas que, por un lado, constituyen al ejercicio educativo institucional propuesto para trabajar en el campo de la educación para los adultos y, por el otro, del cómo en lo cotidiano, las políticas institucionales educativas impactan en el proceso educativo de los Educandos.

Por su parte, la Educando 3 comenta lo siguiente sobre el mundo: - *El mundo es bonito, pero para unos sí, para otros no porque depende de la persona, el pensamiento de la gente de como sea su mundo para ella y como sea para uno, para los demás, pero para mí es bonito, o sea, yo veo muchas cosas bonitas. Muchas personas se quitan la vida y tan bonita que es la vida. -*

Con la intención de profundizar en su comentario le pregunté: Y ¿qué es el mundo para usted? A lo que ella respondió: - *pos ora sí que mi mundo es ahorita el mío, por ejemplo, la persona que muere, a él, ya se le acabó su mundo, entonces, nuestro mundo es ahorita que estamos vivos, que lo que hacemos, vinimos a la escuela, trabajamos, convivimos con las personas que, eh, bueno, con los hijos, todo eso ¿Si me entiende? –*

Continué preguntando, ¿cómo se piensa usted ante el mundo?, y ella respondió: - *Yo me pienso en ser buena madre, ser buena amiga, ser buena hermana... con mis hijas y con las demás personas y ese es mi mundo que pienso.* –

Asimismo, la Educando 4 comentaba lo siguiente como respuesta a la pregunta ¿Le agrada la oportunidad de interactuar y/o convivir con sus compañeros?: - *Sí porque compartimos vivencias, compartimos clases, compartimos lo que nos pasa en casa, los sentimientos que traemos, compartimos que no conocemos algo de la clase y nos intercambiamos preguntas y respuestas.* -

Del mismo modo, le pregunté: ¿Le agrada la oportunidad de estudiar con sus compañeros y compañeras? A lo que ella respondió: - *Sí, mmm, no sé, como que se me hace divertido, se me hace divertido porque vuelvo a repetir lo mismo, yo cuando estuve de niña siempre quise estudiar, quise saber que se sentía estar en una escuela y no tuve la oportunidad, siento como que mis compañeras sintieran lo mismo de estar aquí pues por primera vez estar aquí en las clases, por ejemplo, tiene uno o dos años que yo veía que mis hijas cumplían mis nietos su cumpleaños y les llevaban su pastel, compartir con sus compañeros y todo eso ¿Tendrá como dos años no maestra que mi hija...? (le preguntó a la Asesora porque ella estaba presente en ese momento y estuvo presente durante toda la entrevista. La Asesora respondió con un sí.) y la Educando continuó diciendo: - El año pasado mi hija me trajo aquí mi pastel para compartirlo con mis compañeras y fue una experiencia maravillosa que hasta las lágrimas se me salieron de compartir esos momentos con mis compañeros ¡Fue muy bonito! –*

Realizamos una pausa para prepararnos un café porque la Asesora nos llevó durante el transcurso de la entrevista agua caliente y café para ello. Mientras nos preparábamos el café, la Educando comentó relacionado con la respuesta a la pregunta anterior lo siguiente: - *Ese día mi hija hasta me preparó [...] estaba yo bien apurada escribiendo y pues vi que todas se callaron, pero yo no hice caso y seguía escribiendo y cuando alzo la cara, ya estaba ahí con mi pastel en la mano.* - ¿Para celebrar su cumpleaños? Le pregunté y ella respondió: - *Sí, ella y mi marido y yo nunca pensé que fueran a estar mis*

compañeros el día de mi cumpleaños, así como ellas (sus hijas) le llevaban pastel a mis nietos y todo. –

Enseguida comenté: bueno, pero nunca es tarde para que eso pueda pasar o para estudiar o para hacer otras cosas y ella comentó lo siguiente: - *Sí, es lo que pienso ahora, aunque no se crea, o sea, últimamente como que me he derrumbado así muchísimo y ya estoy por tirar la toalla, luego digo “no pus ya hasta aquí” y así.* - Pregunté ¿Sobre venir a la escuela? Y ella respondió diciendo: - *Sí. –*

Ambos comentarios compartidos por las Educandos nos permiten profundizar en el papel que tienen los otros como parte constitutiva y creadora de lo social, de lo cultural y de lo histórico en el propio desarrollo de su actividad mental. El primer comentario enfatiza la importancia que la actividad tiene en la construcción de una mirada sobre el mundo al enunciar que es la posibilidad de asumir el rol activo que tiene el sujeto desde el momento en el que existe en el entorno.

Por otro lado, en el comentario compartido por la Educando 4 nos permite profundizar sobre el cómo este papel activo del sujeto en sus relaciones sociales es el que le permite resignificar su existencia y plantearse nuevos retos y metas. Lo cual nos muestra que de acuerdo con el estudio de la consciencia “nosotros somos con respecto a nosotros mismos, lo mismo que los otros con respecto a nosotros mismos” (Vygotsky, s.f.). Esto es, la actividad mental del sujeto, el desarrollo de su comportamiento, el desarrollo de su personalidad, el desarrollo de su actividad histórico-cultural y la construcción de sentidos y significados sobre el entorno que le rodea sólo es posible a partir de la interrelación que se da entre el sujeto en su papel activo y el entorno.

Ahora bien, la Asesora 1 comenta lo siguiente en respuesta a la pregunta: ¿De qué manera piensas a los demás?: - *¿De qué manera? (silencio prolongado) pues, sería de forma humana, yo creo que todos, todas las personas que convivimos siempre tenemos que tener ese grado de humanidad hacía los demás, ¿no? Ser mejor, mostrarles lo mejor de nosotros para que a su vez, eh, vivamos tranquilos y estemos en paz, ser felices,*

eso es lo importante, estar bien en una comunidad es ser feliz y estar bien con las demás personas. –

Con la intención de profundizar en su comentario le pregunté: Cuando dices que los piensas de forma humana, ¿a qué te refieres cuando mencionas la palabra humana? Y ella respondió lo siguiente: - *Pues es, ser cordial, ser, amistoso, ser este empático, ser eh, mmm, tener una buena relación ¿no?, de darles lo mejor de uno mismo, eso sería humano o ser humano, tal vez me equivoque ¡No creo (risas)! –*

El comentario de la Asesora 1 enfatiza la importancia de construir las relaciones con el entorno y con nuestros coetáneos recuperando una noción de humanidad que nos permita comprender la diversidad de vida y sus necesidades situándonos dentro de esos modo de vida, es decir, apostando por construir una comunidad humana que nos haga parte de sus diversas miradas sobre la realidad circundante que nos enseñe a convivir de forma horizontal y que se convierta en el espacio en el que repensemos el ejercicio moral con base en unas competencias cívicas que nos guíen a significarnos a todos juntos recuperando la riqueza cultural dentro de la diversidad de vida humana.

En este sentido, el Asesor Educativo como guía y tutor del aprendizaje tiene un papel importante en el proceso educativo de los Educandos, es decir, el horizonte desde donde parte para guiar el proceso de alfabetización, la enseñanza de los valores cívicos, el desarrollo de competencias cívicas, la enseñanza de la historia y de su vínculo con la realidad circundante tendrá un impacto importante en el proceso de alfabetización y, en general, en el proceso educativo de los Educandos, por lo que, independiente de lo que se encuentre estipulado en los modelos educativos, resulta fundamental que quienes se piensen y asuman como agentes educativos tengan la firme convicción de mantenerse siempre en formación, es decir, que parte de sus actividades educativas es estudiar toda la vida, conocer qué hay en el entorno, las noticias y novedades del mundo, apropiarse de otros enfoques y perspectivas que complementen a las propuestas por el sistema educativo, comprender que como ya bien lo menciona Giménez (2007), el trabajo del maestro es nunca dejar de estudiar el mundo.

Por ello:

[...] es necesario que la alfabetización de adultos y el proceso posterior estén al servicio de la reconstrucción de la nación y contribuyan a que el pueblo, al apropiarse de partes cada vez mayores de la historia, pueda finalmente darle forma. Esto implica estar presente en ella, y no simplemente representado en ella. Pobres de aquellos que, por ejemplo, aceptan pasivamente, sin la menor preocupación, un anuncio que diga: <<Se ha decretado que los martes comenzaremos a decir buenas noches a las 2 de la tarde>>. Esta sería la actitud de personas que no están presentes, sino representadas, en la historia. (Freire y Macedo 1989, p.81)

Tenerlo presente significa la posibilidad de vincular lo cotidiano con lo educativo, pues, implica el reto de no solo pensarse individualmente en términos de contenidos que se consideran básicos como los relacionados con el español, las matemáticas o las ciencias naturales y sociales, sino también, pensarse en términos de configurar una identidad ciudadana que con base en la conciencia de la existencia del otro como la existencia de sí mismo recupere a la escuela como un espacio público social en el que las diversas formas de vida humana sean el punto de partida para fincar las bases que nos lleven a aprender a vivir juntos (Bolívar, 2007).

4.5.1 El papel de la escuela y la identidad ciudadana

Casi al finalizar la entrevista le pregunté a la Asesora 4 ¿Qué opinas sobre el INEA? Y ella comentó lo siguiente: - *¡Hijola! El INEA es... (pensativa) es un instituto que sí daba servicio, te enseña, te ayuda a convivir y a cambiar vidas, eso, así es, es cierto, cambias vidas porque a la gente que no hablaba la haces hablar, a la gente que se siente: “ay, yo soy grande y poderosa” y nada más vengo por un papelito insignificante, que yo siempre he dicho “este papel insignificante te abre las puertas a un mejor trabajo, a una mejor educación y hasta para que a tus hijos les entiendas porque no es nada más que les digas “dile a tu maestra, es su responsabilidad” porque también te das cuenta que es tú responsabilidad aprender como persona y es muy bueno, siempre y cuando no nos pongan unas metas, que a veces, te hacen dar clases nada más así como de los temas que vienen o los temas que tú crees que son importantes y ahí te ves. Siento que hay*

temas que les puedes sacar mucho provecho como es el caso de las matemáticas que aprendí y sí porque hay ocasiones que la gente no sabe ni las fracciones, es más, yo me hacía esa pregunta hace años “¿para qué sirven las matemáticas? Solamente te están quitando el tiempo” pero cuando te das cuenta que te sirven para algo dices “ay no, pues, ¿cómo fue?, porque no me las enseñaron así”, o sea, me gusta el enfoque, pero no me gustan los tiempos que dan. –

Con el propósito de profundizar un poco más en su comentario le pregunté: ¿Cómo los tiempos que dan? A lo que ella respondió: - *Es que te dicen: “este alumno esta para... tiene que hacer examen en un mes” por ejemplo, o ahora te dicen (refiriéndose al INEA): “lo vas a meter a diagnostico” y desafortunadamente el chico puede pasar el diagnostico diciendo: “virgen maría dame puntería” y sale sin saber nada por eso mismo se está degradando la importancia del INEA porque te dicen “es que es un papel que no sirve”, o sea, no dan ni siquiera esa importancia que tiene estudiar la secundaria, o sea, ¡la secundaria!, bueno, la primaria es así como de “ay con un examen lo pasas” entonces, toda la gente dice “¡Ah! Esta tan fácil que con un examen lo pasas” entonces, ya le estas quitando su importancia, ya no es un instituto que te va a enseñar, sino es algo que te va a dar un papel para seguir adelante ¡Pero sin que aprendas! Como el caso del PEC (Programa de Certificación, antes Programa Especial de Certificación). –*

Continué preguntando: ¿Dices que te gusta el enfoque? Y ella respondió: - *Sí. –* Por lo que le pregunté nuevamente lo siguiente: ¿Cuál es ese enfoque?, ¿a qué te refieres con esa parte de “me gusta el enfoque”? , a lo que respondió: - *Ah, me refiero a que te enseña, a que te hace reflexionar, al por qué, por ejemplo, de las matemáticas, por qué teorema de Pitágoras, para qué te sirve o, al porqué de solucionar un problema de “yo compre cinco tamales y tres atoles y tú compraste ocho tamales y dos atoles ¿Cuánto te costó el atole y cuánto te costó el tamal?” entonces, como que a aprender en realidad y decir “ah, sí es cierto, sí funciona porque te pone con el caso de la vida diaria, o sea, una ocasión estaba en un asunto como de “¿en cuánto me salió esto?” e hice mi ecuación y dije “sí funciona” o al teorema de Pitágoras que muchas de las veces no lo sabemos usar,*

entonces, el enfoque es como te lo van diciendo, lo que se está haciendo, eso me gusta. El instituto, los libros, etc.-

Ahora bien, al preguntarle a la Asesora 4 ¿Qué opinión tienes sobre la relación entre el cumplimiento de las metas y el proceso educativo de los Educandos? Comentó: - *Que cada quien aprende a diferentes tiempos, muchas de las veces nos exigen entregar una meta de un adulto que es alfa (que se está alfabetizando) y realmente no sabe nada y por más que tú lo quieras avanzar, es un adulto que lleva ocho meses y no lo puedes sacar de la palabra pala, (palabra generadora que ocupa el primer lugar de todas las palabras generadoras que componen al método de la palabra generadora, es decir, es la primera palabra de las 14 palabras generadoras y su estudio inicia después de las vocales y el nombre propio y corresponde a la primer fase de la alfabetización del método de la palabra generadora que emplea el INEA en materia de alfabetización), Ahora sí que no lo puedes forzar (risa de la Asesora) y hay adultos que ya vienen con las vocales y en tres meses están fuera, entonces, siento que cada persona esta para aprender a su tiempo y el INEA lo ve como un numero nada más y a nosotros los Asesores nos ve como alguien que tiene que cumplir, que es un obrero que tiene que cumplir sus horas de trabajo nada más y no puedes decir nada.*

Esta parte para mi es bien importante, que al Asesor no nos buscan como gente preparada y nos dicen “es que tienes que tener cierto perfil para ser Asesor” pero no puedes hablar nada en contra del INEA, no puedes decir que están mal hechos, yo he checado muchas de las veces cuando nos dicen “es que para tal tiempo es esto” y he dicho algo al respecto y mi Técnico docente me dice “Ash, ya va a empezar, es que es por esto” o digo no, es que esto no, en estos tiempos no puede ser que en un mes estés mandando a tu adulto al examen final cuando es alfa puro, o sea, ¡no lo puedes mandar!, aunque digan en el instituto. Sí, muchas de las veces se toman decisiones de escritorio pero no dicen yo voy a ir a ver al Asesor, a ver como da su asesoría, o sea, de verdad que el estar aquí con estos 15 Educandos ha sido muy gratificante porque me he dado cuenta que hay personas que las puedes tener dos años y nomás no aprenden y no es porque tengan un [...] que psicológicamente estén enfermas, sino que como son gente

mayor, pues ya no saben, ya tienen otros dicen ellas “es que llegando a mi casa ya no hago, ya no hago la tarea, me pongo a cuidar a los niños o a hacer de comer “ entonces INEA es muy bueno pero quieren números de donde no hay, o sea, no entienden que la gente entiende de diferente forma y estudia de diferente forma y que aprende de diferente forma, eso no lo entienden. –

Por otro lado, le pregunté: ¿Cuáles consideras que podrían ser las ventajas y las desventajas de esta relación entre el cumplimiento de las metas y el proceso educativo de los Educandos? A lo que ella respondió: - *La ventaja es que por ejemplo los que ya saben leer o los que solo vienen así por algunas fallas ortográficas o que cositas pueden entrar rápidamente, pasar al siguiente módulo y certificar rápido, pero los que no saben leer es como de “¡Cómo me pides que te lo mande a examen si esta persona apenas sabe poner su nombre!” Y luego viene la consigna de “si no lo pasas, te lo desactivo (para desvincularlo de su Círculo de estudios) y alguien más lo va a activar” y ya, presenta su examen, entonces, como qué estamos haciendo para que este examen pudiera ser valorado como conocimiento, o sea, hay gente que no tiene el conocimiento y tiene certificado, lo tiene por azares o no sé, pero lo tiene. –*

Finalmente, la Asesora 4 comenta lo siguiente con respecto a la transmisión de la cultura y el INEA: - *Con respecto a INEA sí hay transmisión de cultura pero cuando empiezas desde alfa porque les preguntas que de dónde son, qué es lo que les gusta, qué hicieron, no sé, en el caso de las leyendas, es parte de la cultura de todos y ellos la van jalando y te van diciendo “Ah, sí porque en mi pueblo que tiene cañadas o que tiene no sé qué...”, van uniendo una historia, siento que es una forma de unir en el caso de la sociedad. Sí también porque te van diciendo diferentes comidas que a lo mejor yo le echaba cierto condimento y ellas le echan otro, en el caso de INEA yo puedo decir que ha sido muy bueno pero que, mmm, mejora unas cosas y empeora en otras. –*

Le pregunté: ¿En qué mejora? Y ella respondió: - *Bueno en que al adulto ahora a lo mejor le dan más atención, ahora ya en alfa (refiriéndose al nivel de alfabetización) le dan más importancia al adulto para que aprenda a leer y a escribir, pero pues también perjudica*

en que dicen sí, pero para un mes y/o dos meses, entonces, ya no le diste esa importancia a ese adulto. Ahí es como de “haber señora va a hacer examen” y ella dice “Pero es que todavía no sé” y yo respondo “pero es que ya me lo están exigiendo” entonces no puedes ahí seguir trabajando en el proceso educativo, si hablamos de primaria y secundaria, el adulto, pues ya nada más es porque necesita el papel y se ha degradado la importancia de la primaria y de la secundaria porque te dicen “Es que me dijeron que fulanita da certificado” o “Es que me dijeron que con un solo examen tengo mi papel (certificado)” entonces ya no le pones esa importancia al aprendizaje.

En la sociedad (suspiro) pues por ejemplo volvemos a lo mismo, los compañeros luego nos vemos así como muy personalistas muy de “esto me funcionó a mí pero no te voy a decir cómo me funciona” o “a lo mejor voy a sacar provecho de mí, de que ahora soy tu jefe y pues ni modo te friegas porque así va a ser esto” entonces, ahí siento que no hay como, insisto, los valores ni reciprocidad porque vamos a ver que yo puedo decir que mí... por decir alguien, mi coordinador se pone en el plan de decirme “si no lo certificas, lo voy a sacar de tu grupo (Círculo de estudios)”. Y dices, bueno, pues, ¿qué puedo hacer? No lo certificas y resulta que alguien te lo certifica. No lo certificaste o no paso La palabra (examen final del módulo La palabra que corresponde al nivel de alfabetización) pero alguien le paso La palabra (el examen) y dices “bueno, ¿cómo estuvo?, que esta persona ni sabe leer y ya está fuera” o con el PEC (Programa Especial de Certificación) mucha gente que no sabe leer o apenas y sabe deletrear y ya tiene su certificado y eso apenas llegaron ayer.

Entonces siento que la relación no es como pareja para todos, para unos es muy buena, pero para mí como persona no es tan buena, pero también depende de la educación y de los valores porque a lo mejor, emmm, yo como mamá, te decía, sí soy exigente, sí, pero yo quiero que mis hijos no pasen lo que otros han sufrido. Yo tuve... no sé, hace años entre a cuarto y quinto paso de alcohólicos anónimos y tuve que darme cuenta que había mucho joven que sufría tontamente, ¿por qué?, porque tomaban y fumaban y ellos decían: “Es que es parte de la sociedad”. En esos tiempos mi hijo mayor tenía 13 años entonces vi la perspectiva de otra manera, tuve que llegar porque mi marido es alcohólico,

entonces, tuve que llegar por ahí y ya. Por eso cuando me toca ser mamá de adolescente soy así como de “yo ya sé cómo se maneja esto acá, yo ya sé que el chico te va a decir cosas, o sea, te va a mentir para que él pueda lograr su objetivo”. Entonces le dije a mi no me van a agarrar dormida por eso cuando el alumno me dice, un chiquillo, un joven, me dice “Es que no puedo venir a la asesoría porque trabajo” siempre le digo “¿En qué trabajas? Bueno, te la voy a pasar que no vengas, pero dime un argumento que me pueda convencer y que diga yo “tienes razón”, “Es que trabajo en la noche y regresé a las tres de la mañana” me dice, ¿qué hiciste?, le pregunto y me responde “No pues cosas de músicos” y le dije “ah, ok. Ahora dime ¿A qué hora empieza la clase?” en esos tiempos estaba a las doce del día ¡A las doce del día! Le pregunté ¿Cuántas horas tenías que haber dormido? y me dijo “No pues es que dormí seis horas” y le pregunté “y entonces, ¿por qué no viniste?” y me respondió “No vine porque tenía sueño” y ya, y le dije “no es un argumento válido, si tú hubieses querido estudiar, te venías a la asesoría”. Entonces, yo siempre he tomado esa parte de que el adolescente y mucha gente te da pretextos para no cumplir con sus actividades, pienso que uno es responsable de lo que es y, pues no sé, siento que tenemos que enseñar la responsabilidad a los hijos, a la familia y a todos, eso se oye muy bien. –

Sobre esta misma dinámica, le pregunté a la Asesora 1 ¿Qué opinas sobre el INEA? A lo que respondió lo siguiente: - *¿Del INEA? (suspiro mientras lo decía) es una institución muy noble, como institución es muy noble que permite darles la oportunidad a las personas para poderse integrar de mejor manera a su vida e integrarse a la sociedad, es importante, tiene todo, como toda institución, tiene un lado oscuro que tal vez si uno no lo conociera no hablara de esa parte, pero desgraciadamente se conoce ¿no? Y entonces pues ojalá lo pudiera uno borrar y que esta institución se integrara y fuera al 100 por ciento para lo que está hecha ¿no? Eso. –*

Con el propósito de profundizar en su comentario le pregunté: ¿A qué te refieres sobre el lado oscuro? A lo que ella respondió: - *El lado oscuro es el ser cantidades, ser cantidades y ser números nada más, ese es el lado oscuro como toda institución, esa es la parte que es importante también ¿no? Y es hasta materialista, uno tiene esa parte que debe ser yo*

creo que al cien por ciento de ver la integridad de cada persona para poderla llevar por el camino del conocimiento y el pensamiento. –

Continué preguntando: *¿A qué te refieres cuando hablas sobre el lado noble del INEA?* Y ella comentó: *- El lado noble, es que tiene gente que... (silencio) que muestra esa parte de la institución de gente que trabaja para la gente, para el conocimiento, el hacer, el permitir, el integrar a cada una de las personas que se acercan a la institución. –*

Siguiendo la dinámica le pregunté: *¿Qué opinión tienes sobre la relación entre el cumplimiento de las metas y el proceso educativo de los Educandos?* Y ella comentó: *- (Silencio prolongado, pensativa) Pues es lo que te comentaba ¿no?, que esa es la parte materialista de la institución que por enfocarse a metas, que son importantes ¿no?, de hecho son cosas medibles ¿no?, que se tienen que hacer para poder mostrar cuáles son sus alcances pero de esa forma material o esa forma numérica, no permite que cada alumno tenga el grado de conocimiento necesario por irse por la lógica de ¡Quiero números, quiero números! Esto no permite que se desarrolle bien la persona ¿no? Eh, no sé, para mí, hay gente que en 6 meses logra un certificado y considero yo que en 6 meses es poco tiempo para que una persona se pueda educar ¿no? Tener el conocimiento necesario, no sé. –*

Bajo este panorama le pregunté: *¿Cuáles consideras que podrían ser las ventajas y las desventajas de esta relación entre el cumplimiento de las metas y el proceso educativo de los Educandos?* A lo que comentó lo siguiente: *- Mmm, es que ahí, por ejemplo, ¿a qué nivel?, o sea ¿cómo?, ¿cómo te la puedo responder? Mmm, para el cumplimiento de metas las ventajas que tiene una institución es todo lo que realice a través de sus certificados porque al final de cuentas lo primordial es tener sus números, obtener sus números ¿no?, y estadística, esa sería una de sus ventajas para la institución y una de sus desventajas sería (pensativa) tener avances que, a lo mejor, sí logran sus metas de números y tiene avances la institución pero que no son, mmm, no es todo lo que se deba cumplir como meta, o sea, ¿cuál es su meta? ¡Alfabetizar!, pero, ¡solamente son números! realmente el alfabetizar en seis meses no se me hace una ventaja sino una*

desventaja de que como le enseñan a una persona a leer en seis meses a escribir en seis meses a comprender en seis meses, eso se me hace una desventaja para la institución ¿no? –

Al terminar lo anterior le comenté: hablabas de que había una relación materialista entre el cumplimiento de las metas y el proceso educativo de los Educandos y de que esta relación materialista no les permite aprender de acuerdo con lo que tú estás comentando. Estamos hablando de que hay una relación entre el proceso educativo de las personas que vienen a estudiar al INEA y el cumplimiento de las metas, tú, ¿cuáles consideras que son las ventajas y las desventajas de esa relación?, y ella respondió lo siguiente: - *Las ventajas son que entregas certificados y que entregas datos ¿no? Y como Educando obtienes un certificado, eso es lo primordial, y la desventaja es que no te llevas los conocimientos como alumno, no te llevas el conocimiento necesario. Ha habido gente que tuvo que regresarse por ejemplo a los quebrados porque me enseñaron... pero no me los enseñaron bien y voy a hacer un examen y dicen “Maestra por favor...”, entonces, es un retroceso, es una desventaja tanto para la institución como para el Educando ¿no? Que tenga que regresarse porque a mí no me lo enseñó mi maestra o no lo alcance a comprender y voy a hacer un examen a mi trabajo y me van a preguntar esa parte que no sé, es una desventaja tanto para la institución porque pues ya quedamos mal como maestros, ¿estás de acuerdo?, como para el Educando porque no cuenta con los recursos para tener mejores oportunidades. Ese sería un ejemplo, no sé. –*

Continuando con la dinámica pregunté lo siguiente: Sobre la parte del tiempo a la que te refieres sobre que seis meses es muy poco tiempo ¿Cuánto tiempo crees que sea el adecuado para que se alfabetice un Educando? Por otro lado ¿Consideras que son respetables esos seis meses de alfabetización aquí o que dependen y están sujetos a algo, a alguna cuestión institucional, a alguna cuestión de maestro, a alguna cuestión de Educando?, a lo que ella respondió: - *Sí, hay una parte de institución de forma administrativa ¿no?, un ejemplo es ahorita, mucha gente estaba lista ya, tal vez, eh, para hacer un examen ¿no?, entonces, detienen todo el procedimiento de aplicación de examen y ya perdieron un mes o mes y medio, entonces, eso no permite que se avance*

tanto en la institución como con el Educando, bueno, a lo mejor es una situación así muy esporádica pero sí afecta mucho la forma administrativa de la institución, sí afecta porque detienes al profesor y detienes al alumno ¿no? Con su continuidad ¿Qué otra cosa me preguntaste? –

Respondí, si tuviéramos que hablar de tiempo ¿A cuánto tiempo tú te refieres o te referirías como el que podría ser adecuado para alfabetizar a una persona y de qué dependería ello? Y ella comentó lo siguiente: - *Considero que mínimo sería un año, un año para alfabetizar y sería también cuestión de la persona, la necesidad y la intensidad y el concepto de qué quiere aprender ¿no? Si tú alfabetizas durante un año o enseñas durante un año, considero que es el tiempo razonable como para que alcance lo necesario, para que ella comprenda si quiere o tiene esa necesidad de continuar. Hay gente que nada más quiere leer y escribir y ya, es todo. Ya a lo mejor las matemáticas, los análisis de otras materias “ya no los necesita” o no los quiere, entonces, yo considero que un año es lo correcto para alfabetizar. –*

Finalmente le pregunté a la Asesora 3 ¿Qué opinas sobre el INEA? A lo que ella respondió: - *¿Qué opino sobre el INEA? Pues en un principio cuando empecé en la institución para mí era, ¡híjole!, algo como que lo máximo ¿no? La situación de pensar que el INEA les daba la oportunidad a las personas de aprender, de conocer, de cambiar, de evolucionar, pues era bueno, no digo que no lo haga, sí, sí lo hace pero conociéndola ya como institución pues no es lo que yo pensaba, si hay mal uso, mal manejo, la primera vez que yo vi que vino una persona que no sabía ni su nombre y que ya tenía casi acreditados todos los módulos para certificar la primaria, ahí fue cuando me decepcione del INEA, ahí fue cuando dije ¿y cómo es posible que esto pase? Si la persona no sabe ni escribir su nombre, pero ya tiene tantos módulos acreditados ¿no? Le faltaban tres módulos para certificar, entonces, esta persona viene y dice “Es que ya estuve en tal lado y en tal lado y en tal lado, pero ninguno me enseñó, ninguno me ayudó y yo quiero aprender a leer y escribir”. Lo que me quedo fue decirle “¡Adelante!, no hay problema, yo le enseño, vamos a avanzar poco a poquito, pero yo le enseño” y pues, ¡órale! Esa persona todavía está conmigo, ya tiene un certificado de primaria, hemos logrado, pues*

a mi parecer, mucho, porque ya sabe leer, ya sabe escribir, le cuestan trabajo algunas cosas pero pues hemos avanzado, ahí fue donde dije “bueno, ¿cómo es posible que hay personas que nada más vayan por una gratificación sin interesarse por lo que la persona quiera o sin interesarse por lo que a su comunidad, a su entorno, a su país le pase?” y en cuestiones educativas, el hecho de que una persona que no sabe leer y escribir es una persona que no sabe valorar, considerar o aceptar ciertas cuestiones del país, para bien o para mal, de su comunidad ¿no?, entonces, como institución pues si me ha dejado algo que desear porque creo que podría ser diferente, que de verdad sí podría darle a la gente, pues, como que un plus ¿no? porque pues a final de cuentas es formadora, es fuente de aprendizaje, nada más. –

Intentando profundizar un poco en su comentario le pregunté: ¿Formadora y fuente de aprendizaje? ¿Por qué la consideras así? A lo que ella respondió: - *Formadora porque a pesar de que con los Educandos tiene, así como que los números antes que todo, con los Asesores tiene la pericia de formarlos, de instruirlos, de capacitarlos y pues de darnos, así como que una perspectiva diferente y como que impulsarnos ¿no?, a que tengo que mejorar, a tengo que aprender más para poder ayudar a los demás. En ese aspecto es formadora. –*

Siguiendo con la dinámica de la charla le pregunté: ¿Qué opinión tienes sobre la relación entre el cumplimiento de las metas y el proceso educativo de los Educandos? A lo que respondió lo siguiente: - *Como te acabo de mencionar, para mi es más importante la formación educativa de las personas que las metas de la institución, hay quienes en cierta medida avanzan muy despacio y yo entiendo, los presionan con los números, pero yo no puedo presionar a la gente, si ellos vienen aquí por algo ¿Por qué se los voy a negar? Entonces, sí hay como que una discrepancia en cuestión de que ¡Híjole! A mí me exigen aquí, pero yo no puedo exigir, entonces, en ese sentido, trato de cumplir mis números, pero sin forzar a la gente. –*

Continué preguntando: ¿Cuáles consideras que podrían ser las ventajas y las desventajas de esta relación entre el cumplimiento de las metas y el proceso educativo

de los Educandos? A lo que ella respondió: - *Las desventajas, pues, las desventajas son que, en cierta medida, si tienes, ahora sí que la presión de los números en alguna ocasión si se tendría que quedar un Educando sin los contenidos adecuados, únicamente es darle lo básico como para que apruebe el examen y reforzarlo sin compartir todo, todo, todo, el contenido que propone el modelo educativo y ahí la desventaja es que desconocerían algunas circunstancias o situaciones que le podrían favorecer más adelante al Educando, además de que, en algunas ocasiones, en los contenidos matemáticos, por ejemplo, si nos queremos saltar algún tema, para el siguiente módulo se les va a dificultar más y ahí lo que nos saltamos nos va a retrasar. –*

Al terminar le pregunté: ¿Piensas que hay alguna ventaja en esta relación? A lo que ella respondió: - *Pues solamente con las personas que no quieren aprender sino sólo el documento, ahí la ventaja es que pues se les da el contenido más primordial y aprueban y aprueban y aprueban y aprueban y sacan su papel, esa es la única ventaja, que ellos no quieren aprender, solo quieren el papel, pero los que sí quieren aprender, pues ahí está el problema. –*

Con el propósito de profundizar un poco en su respuesta le pregunté: De acuerdo a esta experiencia que tú mencionas que has tenido con una Educando que llegó aquí, a tu Círculo de estudios sin saber leer y escribir pero que ya tenía casi aprobados todos los módulos que le podían ayudar a certificar la primaria, de acuerdo a ese ejemplo y a esa experiencia que compartes ¿Dónde se podrían ver las ventajas y las desventajas de esta relación entre el cumplimiento de las metas y el proceso educativo de los Educandos en este caso? A lo que ella respondió: - *Mira, pues desventajas muchas porque, en primera, fue difícil para mí decirle “es que ya no podemos trabajar con este módulo” que era el de La palabra con el que íbamos a empezar porque además ella tenía el módulo de La palabra que fue el primero y el último que le dieron porque nunca le dieron otro módulo, ni siquiera había terminado el que tenía de La palabra y ya tenía acreditados casi todos los módulos, le faltaban únicamente dos diversificados para certificar la primaria, entonces, decirle a la persona “ya no puede trabajar con este módulo porque ya acreditó este módulo y este módulo y este módulo y nos vamos a tener que saltar hasta acá pero*

como no sabe leer ni escribir aunque nos tenemos que saltar hasta acá, vamos a empezar con este y nos vamos a tener que estar yendo con este módulo mucho tiempo y no va a poder presentar examen, ¿por qué?, porque este módulo ya lo tiene acreditado” es muy complicado, entonces, la expresión de la persona fue, con perdón de la palabra “!Qué cabrones!” Así me lo dijo enfatizando “Voy a ir a reclamar”, entonces, pues está en su derecho ¿no?, pero pues no podemos hacer nada, entonces, esta persona tardó mucho para poder escribir y para poder leer porque además le cuesta mucho trabajo que se le queden las cosas, viene hoy a asesoría, aprende algo, se lleva la tarea y cuando regresa trae la tarea mal porque ya se le olvido lo que aprendió, entonces, es muy difícil, ahí las desventajas porque no puedes avanzar más allá y es una persona que tienes en cierta medida estancada porque tienes que trabajar poco a poco y ventajas pues [...] pues lo único bueno es que ya casi termina la primaria (sarcasmo) pero no le encuentro ventajas, la verdad para qué te voy a engañar. -

Estos comentarios nos permiten ver que la educación se encuentra ligada de manera muy estrecha a un ejercicio político asistencialista en tanto la posibilidad de tener un desarrollo académico se encuentra elaborada en una lógica que preferentemente busca que los avances educativos se representen por resultados cuantitativos dejando de lado las complejidades *in situ* de lo educativo y en mucho en las posibilidades de los Asesores Educativos, quienes están en el día a día construyendo el proceso educativo con los Educandos. Asimismo, esto dificulta construir una educación ciudadana de la diversidad cultural, que permita enriquecer nuestras miradas con los conocimientos diversos de los distintos modos de vida cultural, puesto que, los procesos educativos en las experiencias compartidas nos permiten ver una serie de actividades político-administrativas que obstaculizan construir un proceso educativo en que el factor tiempo como recurso para dialogar, construir y resignificar no se vea afectado por los intereses particulares de los pequeños grupos de poder que lamentablemente gestionan lo correspondiente a la labor educativa que compete al INEA.

La educación como parte constitutiva de la noción de ciudadanía y como recurso para construir civilidad, una comunidad humana de la diversidad cultural, la educación como

espacio de interacción para elaborar recursos que nos permitan atender los asuntos comunes de todos, como espacio de interacción para aprender a vivir juntos dentro de la diversidad no es independiente en esta dinámica de la esfera política que se asume como definidora de lo que le corresponde a la ciudadanía y al hacer ciudadano, por ello, aunque el INEA cuenta con mucha riqueza sobre el diseño de materiales educativo, estrategias de formación educativa, con un Modelo educativo diverso y completo, no ha sido posible recuperar lo cualitativo de la educación y particularmente, de una educación que nos permita desarrollar una serie de competencias cívicas que nos guíen a construir una identidad ciudadana de la diversidad cultural.

Por ello, desde otra perspectiva es importante recuperar lo siguiente:

El papel de la escuela para consolidar tal reconocimiento y desarrollo educativo, resulta clave si logra asimilar plenamente una noción de la ciudadanía como proceso, más específicamente si instrumenta y promueve la formación de una ciudadanía democrática e intercultural dentro y fuera de la escuela. (Couder et. al, 2015, p. 104)

En este sentido, la escuela y, en general, todas las instituciones sociales en su dimensión educativa deben considerar replantear la noción conceptual de ciudadanía con la que están siendo elaboradas tanto sus funciones educativas como los modelos educativos con los que se educa a la población. La concepción de ciudadanía como la capacitación mercantilizada de los sujetos y de posicionamiento social obstaculiza la formación de ciudadanos desde otras miradas teóricas y cotidianas que nos conduzcan a la construcción de un concepto de ciudadanía activo, procesual, democrático en el que se piense que un ciudadano es aquel que activamente construye y transforma su entorno, que colabora en los asuntos comunes de su comunidad y atiende las necesidades, distintas y diferenciadas en un marco de igualdad social y equidad humana (Bolívar, 2007; López, 2009).

La escuela debe construir modelos educativos en colaboración interinstitucional con las demás instituciones sociales que guíen a la configuración de una identidad ciudadana y el desarrollo de una serie de competencias cívicas que nos enseñen a convivir en la

horizontalidad con y en la diversidad cultural. Para ello, este concepto de ciudadanía debe entender que su construcción conceptual se encuentra en la diversidad de vida humana, en la diversidad cultural y asumir de forma inherente las múltiples cosmovisiones sobre el mundo como un sinfín de posibilidades de conocimiento y como una serie de proposiciones y posibles soluciones a los asuntos comunes de la comunidad humana.

En este sentido es importante poner atención en que:

Cuando la institución escolar reconoce y fomenta la participación de los niños, lo hace desde una concepción occidental de la niñez que homogeneiza la diversidad cultural y restringe la participación ciudadana de los niños a la mera expresión de sus opiniones en todos los asuntos que les competen, pero alejados del mundo problemático de los adultos. (Couder et. al., 2015, p.104)

Lo que pone énfasis en la importancia de revisar aquellos aspectos que constituyen a los modelos de civilización que están siendo “aprobados” en cierto sentido y que se están compartiendo y/o instrucionando en las escuelas como instituciones “aprobadas” para esta labor.

Al respecto, podemos ver entonces que la homogeneización del ejercicio político-educativo bajo una mirada cultural hegemónica comienza desde las primeras etapas educativas y, que en cuanto a la educación cívica se refiere, la formación parte desde una perspectiva en la que la concepción de una ciudadanía se finca en las bases de lo estipulado por una determinada esfera legal que determina los requisitos para asumir y aprobar a alguien como ciudadano dejando a la esfera legal la labor de determinar el cumplimiento de estos requisitos (por ejemplo la mayoría de edad) como uno de los más indispensables y de configurar aquellas cuestiones importantes como la participación ciudadana y el ejercicio democrático a una simple visión reduccionista que limita tales derechos y categorías indispensables en el intento de configurar una identidad ciudadana de la diversidad a una mera expresión de opiniones en los asuntos comunes que “pueden ser escuchadas” pero no tomadas en cuenta porque no cumplen con los requisitos estipulados por la esfera legal construida en las bases de la cultura occidental, es decir,

con los requisitos para ser un ciudadano y participar activamente cuando “todo el tiempo” lo han hecho a través de sus opiniones sin cumplir con tales requisitos.

Más aún, la escuela entonces se convierte en un arquetipo occidentalizado del modelo de ciudadano mercantilizado y neoliberal que da instrucción a la sociedad sobre cómo “ser ciudadano” y que imposibilita construir distintas ópticas sobre el ejercicio ciudadano que nos conduzcan a la configuración de una identidad ciudadana de la participación, de la democracia, de la igualdad social y de la diversidad cultural. Ya que, desde los primeros años, se excluyen totalmente a las personas de las complejidades de los asuntos comunes y de la posibilidad de la participación activa porque no cumplen con los requisitos que mayoritariamente son estipulados desde la esfera legal.

De esta forma:

El acento de ciudadanía intercultural que debe ponérsele a la ciudadanía democrática, implica un reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística [...], a través no sólo del conocimiento de otras culturas, sino de un diálogo auténtico que comprende el conocimiento mutuo entre personas y grupos culturales, lo que puede denominarse competencia comunicativa intercultural (diálogo auténtico que comprenda un conocimiento mutuo entre personas y culturas, y se basa en la asunción de la existencia de una simetría cultural, Meléndez, 2011). Todo lo anterior basado en el respeto y en el marco de una cultura democrática. (Couder et. al., 2015, p. 104)

Lo que pone a la luz, la necesidad de abandonar una construcción conceptual de la ciudadanía neoliberal de las relaciones jerárquicas, del posicionamiento social y de la mercantilización de los bienes (incluso de los más elementales) para pasar a la construcción de una ciudadanía de la cercanía, del derecho equitativo, de la participación activa, de la solución de los problemas comunes desde las voces de la cotidianidad, de la diversidad cultural y de las relaciones horizontales, de la recuperación de la riqueza y de los conocimientos construidos en la diversidad cultural como un cúmulo de

posibilidades de construcción de una comunidad humana y de atención de las necesidades distintas diferenciadas (López, 2009).

En tal sentido, resulta fundamental repensar la democracia que solo puede ser aplicada por las “minorías” monopolizadas como el “acto aprobado y benéfico” para todos donde hablar de todos es preguntarse ¿En qué lugar quedan ellos? ¿Dónde están los otros, los que siempre han faltado en la acción, pero no en el discurso que implícitamente mercantiliza las necesidades? (Skliar, 2007), es decir, la democracia entonces debe repensarse en y desde la diversidad y en la participación de todos en los asuntos comunes, en las escuelas y las familias como espacios educativos y de construcción de medios para la atención de las necesidades distintas. Debe fincarse bajo la idea de pueblo como una unidad cultural diversa capaz de gobernarse a sí mismo y de responder y resolver todos los asuntos comunes. La democracia y la participación entonces, son dos asignaturas que deben estar ahí en una constante práctica de lo social inmersas en la cotidianidad y desde la cotidianidad en los procesos educativos.

La escuela, su estructura administrativa y curricular deben ser espacios de diálogo crítico-reflexivos de la cotidianidad de la comunidad, espacios para la convivencia intercultural y reorientación de sus distintos planteamientos estipulados como normas, reglas y leyes, para la atención de sus problemáticas distintas y diferenciadas en un marco de igualdad social entendida como la posibilidad equitativa de satisfacción de las necesidades en el marco de la horizontalidad, y la familia, como todas las instituciones sociales, asumir sus funciones educativas y colaborar de manera interinstitucional en todo ello.

En todo esto la alfabetización juega un papel muy importante, ya que, es la vía de acceso a la educación, a la conciencia colectiva, a la comprensión de los modos de vida, es una de las tantas herramientas indispensables para los ejercicios crítico-reflexivos, para las emancipaciones y las decolonizaciones de los modelos heredados y reproducidos por los sistemas hegemónicos que moldean y estipulan entre muchas otras cosas, nuestro sistema educativo, el modelo de “persona social correcta y buena” y la estandarización, ante todo, mercantilizada de sus pautas culturales y comportamentales.

4.5.2 La educación no intencionada y la identidad ciudadana

Ahora bien, hasta este punto del análisis podemos ver que, de acuerdo con Díaz Polanco (2006) dado que en la mayor parte del mundo el modelo neoliberal hegemónico es rector de las políticas en todos los ámbitos de la comunidad y herencia de las comunidades colonizadas es importante preguntarnos lo siguiente: ¿Nuestra educación es intencionada cuando es determinante y juez en la “inclusión” y exclusión de aquello que considera “correcto”? ¿Es una construcción heredada? ¿Nuestras bases educativas y de formación se encuentran constituidas de manera intencionada por aquello que nuestra herencia cultural aún quiere que sigamos reproduciendo?

Al respecto, Mélich citado en Skliar (2007) nos dice que:

La educación no intencional es una acción en la que, en principio, nada se conoce, nada se pretende ni se busca. Una educación no intencional es aprender a perderse en una ciudad como quien se pierde en el bosque. Una educación no intencional es una educación en la que el yo ha depuesto su soberanía; es una educación ética, una educación en la que el yo es absolutamente responsable del otro. No significa esto una responsabilidad a favor del otro, sino una responsabilidad en la que se responde del otro [...]. El lenguaje se expresa desde lo alto y esta “altura” es la enseñanza. La enseñanza “enseña” lo infinito, la exterioridad, la ética [...]. La educación intencional enseña algo que ya se sabía. No hay sorpresas. A la educación no le preocupa demasiado si necesita de la retórica para alcanzar sus finalidades. Lo importante es precisamente esto: la *finalidad*. Por eso, la educación intencional es un camino de ida y vuelta, es una vía hacia un lugar bien conocido. La alteridad y la exterioridad quedan incorporadas en la inmanencia [...] En la educación intencional, el futuro está determinado por el presente. La educación intencional es mayéutica. Autosuficiencia. Orgullo. Orgullo del maestro y de la escuela. Arrogancia de la conciencia que ordena, dirige, controla, programa y evalúa. Satisfacción plena. (p.9)

Lo cual puede visualizarse en los comentarios compartidos por la Asesora 3 y la Asesora 1 en ese orden. La Asesora 3 recuperaba el valor del acto de educar al hablar de si hay transmisión de la cultura en el Círculo de estudios en el siguiente comentario: - *Sí, sí porque nosotros mismos somos formadores de nuestras descendencias entonces,*

nosotros les transmitimos lo que para nosotros es importante a parte de las costumbres y tradiciones, les transmitimos valores, les transmitimos educación, les transmitimos consciencia y pues eso forma parte de sus raíces, los fortalece y los guía hasta cierto punto y ya cada quien pues creará su propio criterio y adoptará o no lo que considere. –

Por otro lado, al hablar del mismo tema la Asesora 1 comenta lo siguiente: *- Sí considero que hay transmisión de la cultura en los Círculos de estudio porque pues se proyecta el conocimiento, no solo se proyecta el conocimiento de una sola parte sino de todo el mundo y de todas las formas, desde lo tecnológico hasta lo rural ¿no? Por ejemplo, de lugares rurales se proyecta la cultura de las etnias y de las entidades de las personas, sí, sí se proyecta, sí tiene cultura. –*

Con la intención de profundizar en su comentario le pregunté: *¿A través de qué crees que se da esa transmisión cultural? A lo que ella respondió: - A través de los libros, a través de la tecnología ¿no? De los libros en línea, de la base del conocimiento para tú poder manejar el internet, por ejemplo, es una forma para que se desarrolle culturalmente.–*

Todo esto nos permite ver que la educación intencionada es una vía por la cual se capacita a los sujetos sobre un determinado modelo cívico hegemónico que se asume como “bueno” para todos y sobre el que, como bien mencionan Bourdieu y Passeron (1996) se nos moldea para reproducir un determinado tipo de comportamientos, ejecutar un determinado conjunto de competencias sociales, orientarnos mediante un determinado concepto de soberanía, derecho y ciudadanía y de esta forma, sistematizar un determinado tipo de vida occidentalizado como el “bueno” para “todos” en el que toda la diversidad cultural que se encuentra fuera de ello, es invisibilizada, borrada, excluida y en el mejor de los casos homogeneizada y alienada a la cultura hegemónica.

En este sentido, Skliar (2007) enfatiza la posibilidad de romper con la idea de la educación de la argumentación elaborada como una serie de constructos que “justifican” para la cultura hegemónica aquellos estatutos y lineamientos sobre los cuales fincan las bases

del “ser ciudadano” en la comunidad, dejando fuera del argumento elaborado todo el cúmulo de conocimientos emanados de la diversidad cultural minorizada por la cultura dominante y su herencia “argumentada”.

En este sentido advierte lo siguiente:

Pensemos, por ejemplo, en la siguiente cuestión: existe hoy en la educación una fuerte retórica que insiste en afirmar que “hay que hacer de la escuela una escuela para todos”; la diseminación de esa retórica, que se instala siempre junto con la argumentación de la “diversidad”, la “tolerancia”, el “respeto hacia el otro”, ocupa en la actualidad buena parte de los programas de formación, de los textos especializados y de las prácticas escolares cotidianas. La cuestión aquí no es poner bajo sospecha la idea misma de una educación que se plantea, en el interior de sus instituciones, la universalización del acceso y permanencia de sus individuos, sino la de pensar, justamente, en un cierto tipo de artilugio que allí se presenta: se hace mención a una escuela para todos (sugiriendo así que debe esfumarse, entonces, toda frontera entre “nosotros” y “otros”, toda separación entre “nosotros” y “ellos”), pero, a la vez, aquello que completa esa “totalidad”, aquello que falta en esa totalidad, son siempre los otros (reinstalando, así, la frontera entre “nosotros” y “otros”, entre “nosotros” y “ellos”). (Skliar, 2007, p. 19)

Lo que pone énfasis en que no se trata de pensar únicamente en la construcción de una escuela para todos como la única posibilidad discursiva de ocultar el problema de la inclusión pensada como la “inserción del otro, de los otros, de lo otro” al modelo educativo propuesto por la cultura mayoritaria como una herramienta que en el juego retórico plantea “reconocer y convivir” cuando la puesta en juego podría situarse en la alienación y homogeneización de los otros o de “completarlos” porque al no pertenecer “parecieran incompletos”. Sin embargo: “En realidad, tal como sucede con muchas otras palabras, la alteración semántica del término <<minoría>> sirve para ocultar los muchos mitos que constituyen parte del mecanismo que sustenta el dominio cultural” (Freire y Macedo, 1989 p.131).

De lo que se trata en este párrafo, es entonces de reconocer la otra parte de la retórica, de las intenciones, de las bases educativas de deconstruir lo heredado en la situación educativa y por ende, en lo cultural, en los modos de vida y en sus cosmovisiones sobre el mundo, en repensar su visión conceptual del todo y en su constitución de aquello que se plantea como incompletitud. En el construir una identidad ciudadana del reconocimiento de las incompletitudes de las diversas formas de vida cultural, de las ópticas de lo no-establecido, de lo convencionalmente supeditado como lo “no-conocido”, es decir, del conocimiento de las “incompletitudes”.

Ahora bien, la Educando 3 al preguntarle *¿Considera que aquí en la comunidad hay transmisión de la cultura?* Respondió: *- No, yo creo que ya se está perdiendo, bueno, aquí en la comunidad son pocos los lugares donde este, eh, por ejemplo, aquí las maestras pues sí, se esfuerzan, pero yo creo que aquí en la comunidad ya se está perdiendo todo eso, ya es muy poco, los lugares, ya como que ya no toman en cuenta todo eso. –*

Intentando profundizar en su respuesta le pregunté: *¿Por qué considera que hay muy poca transmisión de la cultura?* A lo que ella respondió: *- Pues yo creo que por todo lo nuevo que está saliendo, toda la tecnología, que es muy buena en realidad pero como que ya la gente se adentra más a todo ese tipo de tecnología, ya por estar con el celular hay gente que en lugar de ir a platicar al parque se queda con el celular, ya no se hacen esos bailes típicos como antes, más bonito, de esas tradiciones ya la gente se mete más en los celulares que ya ni en las familias, ya haga de cuenta que ya ni en las familias se hablan porque aunque estén todos juntos no los puedes ver porque cada quien anda en su rollo ¿no? –*

Ambos comentarios de la Educando 3 nos permiten reflexionar sobre la importancia de recuperar los distintos roles de la comunidad y sus recursos como espacios de interacción que nos permitan entrar al mundo, conocer sus diversas formas y sus múltiples cosmovisiones. Enfatiza el uso cotidiano de la tecnología, específicamente de los celulares como un obstáculo que no permite la convivencia presencial tanto en los

ámbitos familiares como en los que se relacionan con distintas actividades de la comunidad. En virtud de ello, me parece que el tema que debemos recuperar sobre lo que comenta acerca de los recursos tecnológicos es el de la funcionalidad de dichos recursos y su uso consciente para la satisfacción de las necesidades, así como para posibilitar y potencializar las relaciones entre la comunidad.

En tal sentido, me parece que la alfabetización resulta un eje primordial para construir esa consciencia de la funcionalidad, para la comprensión y transformación del entorno y para la potencialización de lo cívico como un camino que construya las bases para convivir y aprender a vivir todos juntos, empero, no como un cúmulo de competencias desarrolladas sobre la memorización de las letras y de sus uniones en palabras, es decir, de su repetición programada, sino como una movilidad del pensamiento mediante esas palabras en el mundo de los sentidos, los significados y las representaciones conceptuales de la realidad.

En suma, como una respuesta al ¿Para qué sirven las letras y sus uniones en palabras? La alfabetización es la funcionalidad de la palabra vinculada siempre con la realidad, con el entorno y con sus cosmovisiones, con sus modos de vida y sus diversas y enriquecedoras formas de significar, de dar sentido y de concebir a la realidad circundante, pensada de esta forma, es una de las vías más importantes para dotar al sujeto de los elementos histórico-culturales que le permitirán configurar una identidad ciudadanía de la diversidad cultural siempre ubicada en la participación activa y democrática y en las relaciones horizontales de todas las distintas personas de la comunidad.

Conclusiones

Considerando que el propósito general de esta tesis versa sobre el análisis e interpretación de los sentidos y significados que Asesores Educativos y Educandos configuran en torno a la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización, debo decir que la ruta teórico-metodológica fenomenológico-hermenéutica que es base de este trabajo me permitió adentrarme a la cotidianidad educativa y a una serie de fenómenos educativos *in situ* mediante la recuperación de registros de campo y entrevistas que, a su vez, me posibilitaron recuperar la riqueza de las experiencias compartidas y construidas en el ejercicio de leer y leer-se, de leer y leer-nos y en el ir y venir de la vida para construir una mirada analítico-interpretativa desde y dentro de la comunidad educativa, asimismo aproximarme con mayor sensibilidad a todo aquello que es también constitutivo de las realidades educativas circundantes y que de pronto se invisibiliza en los discursos político-educativos de carácter asistencialista.

Así, mediante este propósito y todo el ejercicio teórico-metodológico que lo hace posible y que permite recuperar las aportaciones teóricas de todos los autores que constituyen esta tesis, se derivan una serie de conclusiones cimentadas principalmente en las experiencias compartidas con y por los Asesores Educativos y Educandos que participan en este proyecto y quienes me permitieron formar parte de su cotidianidad educativa y recuperar la experiencia que construí con ellos al elaborarlo.

Primeramente, sobre este aspecto, resulta importante mencionar que, a través del ejercicio de recuperar y de recuperarnos por medio de las experiencias construidas y compartidas dentro de la comunidad educativa y desde dentro de esos pedacitos de sus diversas construcciones de realidad, es posible aproximarnos a la cotidianidad educativa y a sus distintas y diversas formas fenomenológicas que se entretajan y configuran durante nuestro desarrollo histórico-cultural en los entornos en los que nos desenvolvemos, lo que nos ha llevado a comprender de manera específica en esta tesis que la identidad ciudadana es una construcción histórico-cultural que se elabora en y desde el modelo de civilización y sus particularidades culturales que lo constituyen y que

quienes vivimos en él vamos interiorizando y personalizando, elaborando así, un vínculo colectivo y, a la vez, personalizado con la comunidad.

En tal sentido, los alcances a los que llega este proyecto son bastante enriquecedores porque las experiencias compartidas por los agentes educativos nos muestran, a través de una lógica de análisis e interpretación bidimensional que se da entre lo que nos dice la literatura acerca de ello y dichas experiencias compartidas, la complejidad de lo educativo dentro de lo cotidiano así como sus diversas formas públicas que se soslayan en el espacio de lo privado y que se ponen a la luz por medio de nuestras voces y experiencias construidas en esos pedacitos de realidad. Es así que, en este ejercicio pudimos observar que el proceso de configuración de la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización al menos se encuentra vinculado de forma integral con 4 categorías, las cuales son: personalidad, identidad, ciudadanía y alfabetización.

De esta manera, una de las conclusiones más importantes que podemos enunciar es que el proceso de configuración de la identidad ciudadana es un proceso integral y complejo que se da entre estas categorías y que se sostiene en el uso del lenguaje como medio de resignificación de lo histórico-cultural y como recurso de acceso a su conocimiento y de aproximación al entorno, mismo al que nos es posible acceder a través de la alfabetización y sus diversas formas de dar movilidad y sistematizar el lenguaje.

Es decir, la alfabetización no es una suma de competencias de lectura y escritura que permita traducir de forma literal una serie de códigos elaborados y preestablecidos, sino un medio para la construcción de conocimientos, de sentidos y significados sobre lo que nos rodea y que denominamos representaciones de la realidad.

Lo que nos muestra que el proceso de configuración de la identidad ciudadana es integral, complejo y concatenado y que se da entre las categorías de la personalidad, la identidad y la ciudadanía teniendo como vehículo del lenguaje a la alfabetización, puesto que, estos conocimientos histórico-culturales, representaciones de la realidad, significados y sentidos que elaboramos a través de nuestra interrelación con el entorno son los que nos

permiten tanto estructurar las sociedades y sus diversas formas culturales como orientar nuestra actividad y nuestro comportamiento de manera activa en el entorno en el que nos desenvolvemos, lo que pone de manifiesto el papel fundamental que cumple la personalidad como categoría psicológica en la regulación del comportamiento en los intentos de construir una comunidad cívica y una identidad ciudadana sobre las bases de la diversidad humana y sus diversas formas de vida natural, histórica y cultural.

Del mismo modo en que, esto se relaciona con la categoría de identidad, dado que, a través de estas representaciones de la realidad y las formas en que las dotamos de sentido y significado, no sólo nos permiten orientar nuestro sistema de actividad y de comportamiento por medio de la interiorización personalizada de las herramientas histórico-culturales que nos dan la pauta para elaborar un sistema de información personalizada y/o de conocimientos, una esfera afectiva y un sistema de motivaciones que posibilitan dicha orientación, sino que, además, por medio de este proceso de internalización personalizada construimos un vínculo colectivo e individual que nos da unicidad y especificidad identitaria.

Lo que pone a la luz el papel de la ciudadanía en este proceso, puesto que, ésta no puede reducirse, como lo hemos visto a lo largo de nuestra investigación, a un concepto nacionalista de la comunidad sino pensarse como aquellas formas culturales que adquiere a través de su desarrollo histórico trascendiendo por mucho las fronteras de lo nacionalista, es decir, constituyéndose en las diversas formas de vida culturales y en la riqueza de los conocimientos que, en ellas, se configuran.

Por tales motivos, retomando a la alfabetización como recurso sobre el que el lenguaje adquiere diversas formas y como medio para acceder al entorno, construir conocimiento del mismo y desarrollarnos de manera histórico-cultural, las competencias de lectura y escritura que adquirimos durante dicho proceso, más que ser solo eso, son una serie de recursos y de medios sobre los que el lenguaje adquiere movilidad y se elaboran estas construcciones histórico-culturales, configuradas en cosmovisiones sobre el mundo y

sobre las que nos leemos y vamos leyendo a los otros y sobre las que nos escribimos y vamos escribiendo a los otros y a sus diversas formas de vida humana.

Por lo que, en este orden de ideas, esta investigación nos ha permitido concluir que la personalidad comprendida como una función psicológica superior integral, sistémica y compleja que de manera concatenada encuentra su funcionalidad en sus esferas afectivas, cognitivas y volitivas producto del desarrollo histórico-cultural inacabado porque siempre está en constante cambio y transformación, ya que, el sujeto es un sujeto activo de sus relaciones sociales y de su actividad, que la identidad comprendida como el vínculo complejo e integral que el sujeto elabora de manera activa a través de la internalización personalizada de lo histórico-cultural y sobre el que adquiere una unicidad y especificidad colectiva con la comunidad e individual de entre los demás y, la ciudadanía, comprendida como las diversas formas en las que se sistematizan las culturas para su vida cívica, son parte de la configuración de la identidad ciudadana en un proceso integral y complejo, dado que, sin una serie de horizontes y repertorios culturales elaborados, como ya mencionábamos, a través del lenguaje y a los que accedemos por medio de la alfabetización, el sujeto no sólo no podría construir un modelo de civilización, cultura e historia sino que no podría configurar tampoco un sistema comportamental, un sistema de información personalizada, un sistema de motivos y un sistema de actividades que le permitan orientarse y desenvolverse en el entorno, así como, relacionarse y desarrollarse histórico-culturalmente con sus coetáneos y con todo aquello que se encuentra en lo fenomenológico de la realidad circundante y que se esconde en el discurso como lo “otro” y que también es constitutivo de las representaciones de la realidad y los diversos modos de vida pública, social y privada.

Por otro lado, hemos visto de igual manera, a través de este análisis bidimensional, que la identidad se encuentra vinculada de forma muy cercana con la personalidad, dado que, en ambas categorías se encuentra relacionado un proceso de interiorización en el que el sujeto interactúa con la información y la personaliza para configurar los sistemas antes mencionados, así como, para unificarse y especificarse con la comunidad, de sus compañeros y de las demás comunidades culturales.

En este sentido, vemos que el sujeto para todo ello genera un vínculo de referencia con la comunidad en la que nace y de la cual es parte una vez que comienza su desarrollo histórico-cultural en esta, misma, que a su vez, se encuentra conformada por un modelo de civilización que le da esa unicidad y especificidad cultural a nivel colectivo y sobre la que el sujeto obtiene esos recursos culturales e históricos para personalizarlos y dotarlos de su individualidad.

Lo que enfatiza que la categoría ciudadanía se encuentra vinculada en este proceso como modelo de civilización y como una serie de construcciones histórico-culturales organizadas en horizontes, repertorios culturales y cosmovisiones que intentan darle forma, sentido y significado a la noción de comunidad bajo estas miradas y sobre las que, en un principio, el sujeto construye una identidad que le vincule con la colectividad, es decir, con su comunidad de origen pero que, al mismo tiempo, también lo unifique y lo especifique de entre sus compañeros de la comunidad y con el resto de las comunidades, esto es, construye su propia definición en las dimensiones colectivas e individuales en las que existe como parte de la ciudadanía.

Aquí, me parece que una de las conclusiones que debe enfatizarse como una de las pocas diferencias más marcadas entre la identidad y la personalidad se ubica en que la primera es una función psicológica superior que regula y orienta el comportamiento y la actividad del sujeto mientras que la segunda podría entenderse como todo aquello que el sujeto personaliza de los horizontes y repertorios culturales en los que se desarrolla que le unifican y especifican de y entre sus coetáneos, de y entre las comunidades en las dimensiones colectiva e individual y que podrían llamarse marcajes identitarios.

Lo anterior toma sentido en la configuración de la identidad ciudadana porque la ciudadanía como modelo de civilización resultado de una cosmovisión histórico-cultural es la que proporciona esas herramientas simbólicas, culturales, históricas que el sujeto interiorizará y personalizará.

En la medida en la que se encuentre más vinculado con la alfabetización, es decir, con esa(s) forma(s) sistemática(s) del lenguaje que es tanto el medio para elaborar esas herramientas, horizontes y repertorios histórico-culturales como el recurso para apropiarse de todo ello, podrá transformarlos mediante espacios de interacción en y desde las necesidades distintas y diferenciadas de la diversidad de vida humana.

Del mismo modo, podrá elaborar una personalidad que le permita regular su comportamiento, su sistema de información personalizada, construir conceptos y representaciones de la realidad, dotarles de sentido y significado y darles una carga afectiva, así como, construir un vínculo identitario con su comunidad y consigo mismo que le unifique y le especifique en la dimensión individual a partir del toque personalizado que le da a la información que interioriza y, que a su vez, le una y le haga parte de la comunidad.

Esto significa que el sujeto es creador de esas culturas que dan forma a los diversos modelos de civilización y, a su vez, se desarrolla histórico-culturalmente en ellas por medio del lenguaje, donde la alfabetización juega un papel fundamental como esa posibilidad de adquirir una(s) forma(s) sistematizada(s) que nos permiten darle movilidad *in situ* al pensamiento para elaborar representaciones de la realidad y dotarlas de sentido y significado. Ésta es, sin duda, una de las conclusiones más importantes de esta tesis, puesto que, nos muestra que la identidad ciudadana no es únicamente la formación de un vínculo en la dimensión colectiva con la comunidad sino también es el proceso mediante el que, al ser sujetos sociales y activos de dichas relaciones sociales, construimos nuestras comunidades, nuestras historias y nuestras personalidades, es decir, ese conjunto de sistemas que ya hemos mencionado en los capítulos anteriores y que nos permiten relacionarnos con nuestros coetáneos y con el entorno y sus diversos modos de vida humana.

Por otro lado, en el aspecto metodológico, a través de este propósito y de todo aquello que nos permitió adentrarnos a la cotidianidad educativa de los Asesores Educativos y Educandos participantes es posible comentar algunas conclusiones derivadas de sus

experiencias compartidas y de la propia construida mediante mi participación como Formador Especializado en el INEA durante aproximadamente 5 años y como alguien que intentó ser parte de la comunidad educativa y de sus prácticas cotidianas en el día a día como uno más del grupo.

De esta manera, me encontré inmerso en las siguientes dinámicas: por un lado, en una primera etapa, recuperando las experiencias compartidas de los agentes educativos mediante la recopilación de registros de campo durante un periodo de 7 meses. Al finalizar la recopilación de estos registros, en esta misma etapa, se aplicó una entrevista a 8 agentes educativos. De esta dinámica emanaron las categorías antes mencionadas que nos permitieron adentrarnos a estos diversos procesos de configuración de la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización. Por otro lado, en una segunda etapa, recuperando las aportaciones teóricas que la literatura ha hecho sobre la personalidad, la identidad, la ciudadanía y la alfabetización.

Ahora bien, este paradigma interpretativo me permitió construir una ruta metodológica que me llevó desde dentro de la comunidad educativa a recuperar, a través de los registros de campo y la entrevista, sus experiencias compartidas en torno a la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización en el ámbito académico, asimismo a recuperarme como parte de dicha comunidad desde distintas perspectivas cumpliendo al menos dos roles; el de Formador Especializado y el de escritor al estar presente durante 7 meses en los grupos en lo que se llevaban a cabo las asesorías de alfabetización.

Como Formador Especializado, tuve la posibilidad de recuperar algunos elementos que se encuentran entrelazados con lo educativo desde una esfera institucional como procesos político-administrativos, asimismo a través de la experiencia que pude construir durante mi participación en trabajo de campo con los Asesores Educativos y Educandos realizando actividades de acompañamiento educativo, impartiendo talleres de formación en los ejes de ciencias y habilidades pedagógicas respectivamente y como acompañante focalizado realizando visitas a Círculos de estudio, así como, en las actividades administrativas que me permitían participar en eventos de entrega de certificados, de

entrega de diversos apoyos a Educandos y de presentaciones de representantes políticos en determinados puntos del Estado de México que de alguna manera tenían un carácter de promoción política, del mismo modo, en la sistematización de información de carácter administrativo en el Área de Servicios Educativos.

Desde aquí pude comprender que mucho de lo involucrado con la alfabetización estaba determinado de alguna manera en la esfera político-administrativa del INEA por una lógica asistencialista de estos servicios educativos, es decir, por ese conjunto de discursos y lineamientos en esta esfera que enunciaban a la alfabetización como una especie de objeto de bienestar al que podrían acceder los Educandos convirtiéndose en usuarios del INEA, incluso es una cuestión conceptual que continúa vigente y predominante y que ocasionalmente interactúa con las nociones de Educando y Estudiante. Esto de alguna manera determinaba los tiempos sobre los que debían cumplirse estos procesos de alfabetización como metas de promoción política más que por las complejidades psicoeducativas y socioeducativas del proceso mismo.

Sobre este último punto, en lo educativo, debo enunciar que existe una gran riqueza educativa tanto en el material didáctico, como en el método de alfabetización y la formación de los Asesores Educativos, sobre todo, en su carácter interinstitucional con la Universidad Pedagógica Nacional y la participación de estos Asesores Educativos del INEA recuperando su experiencia en el día a día para dicha formación.

En virtud de ello, pude observar desde mi propia perspectiva durante estos 5 años que estuve participando que, aun cuando una parte del área que se encuentra vinculada directamente con lo educativo y sus complejidades hacen todo lo posible por darle un rumbo a la alfabetización en el que no se vea involucrado este carácter de promoción política, resulta muy complicado cuando muchas de las aportaciones teórico-metodológicas de la alfabetización que se construyen a partir de estas complejidades psicoeducativas y socioeducativas terminan por ser detenidas de manera constante e incluso por hacerse a un lado por aquellos interés de promoción y campaña política que se encuentran involucrados de por medio, lo cual genera un impacto en los Educandos

reforzando ideas tales como “la política siempre es la misma”, “primero buscan estar con el pueblo pero cuando llegan al “poder” se olvidan de uno”, “yo nada más vengo a estudiar porque si no me quitan el apoyo que me da el gobierno”, “nosotros no hicimos el examen pero ya tenemos nuestro certificado de estudios”, entre otras, dejando de lado, en gran parte, todo aquello que también es público y que se oculta en lo privado determinado por este carácter de promoción política y asistencialista que se le da a lo educativo en las esferas burocráticas y, que en mucho, desconocen sus rigurosidades teórico-metodológicas de la alfabetización y las realidades educativas *in situ*.

En este sentido, el impacto de todo este carácter de promoción política elaborado en lo privado y lo que le resulta conveniente termina por ceder paso a aquello que refuerza a través de algunas de las ideas recuperadas de las voces de los Educandos antes mencionadas, la idea sobre la que, al final, terminamos por tener un valor “inferior” siempre y que sólo buscamos interactuar los unos con los otros cuando buscamos algo que nos de poder y “valor personal” pero que, en el fondo, se olvida en todo momento de la comunidad humana y de la esencia de la diversidad de vida humana que siempre la ha constituido y que han ocultado en lo hegemónico que moldea la educación incluidos los procesos de alfabetización.

Sin embargo, la lucha de estos agentes educativos que se encuentran en el día a día de la educación para adultos y de sus complejidades cotidianas y teórico-metodológicas, busca desde sus propias trincheras obtener recursos que les permitan combatir todas esas dificultades generadas innecesariamente por estas lógicas políticas de promoción y asistencialistas para construir espacios educativos en los que se compartan y construyan desde la cotidianidad educativa, aquellos elementos que les guíen a configurar una identidad ciudadana de la humanidad a través del diálogo de los valores, de los asuntos comunes y de las necesidades distintas y diferenciadas y sus implicaciones y ejercicios dentro de la cotidianidad.

Por otro lado, como escritor y como parte de la comunidad tuve la oportunidad de recuperar elementos que desde y en la cotidianidad educativa me permitieron observar aquello que no concebía como parte de sus modos y de sus complejidades, de tal manera que, esto me permitió construir una mirada que me llevó a aproximarme con mayor sensibilidad y cercanía a lo fenomenológico de lo educativo que relacionan con la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización y, específicamente, con la importancia y la relevancia que tiene la alfabetización como un medio de aproximación, de construcción de representaciones y comprensión de la realidad circundante.

En este papel, pude mirar muchas cosas que se esconden en el discurso de lo privado y lo otro excluido, como esas ideas que retumban en las voces y experiencias de los agentes educativos que se manifiestan como “yo quiero terminar mis estudios porque es importante tener conocimientos para compartirlos”, “yo no hice mi examen y no aprobé para obtener este certificado por lo que quiero que me lo cancelen y comenzar mis estudios desde el principio y/o continuarlos”, “yo creo que estudiar es bueno porque podemos defendernos mejor”, “la maestra siempre nos escucha y nos comparte cosas aun cuando ya terminaron las clases”, “aunque nos manden a hacer el examen en poco tiempo, la maestra nos vuelve a enseñar lo que no comprendimos y lo que nos faltó estudiar”, “debemos convivir y respetarnos entre todos y por eso también es importante estudiar y aprender porque hay cosas que no vemos y que no sabemos”, entre otras.

Formar parte de la comunidad como escritor, en este sentido, suponía la compleja tarea de comprender algo y esto era la idea de que “ponerse en los zapatos del otro” como lo dicen coloquialmente, implicaba escucharlo y, a través de eso que me compartió, intentar aproximarme lo más que pueda a su espacio, ya que, esa es la única manera sensata de poder adentrarme aun con el riesgo de mis interpretaciones y aun con el riesgo de sus interpretaciones sobre su realidad inmediata.

En suma, esto me permitió darme cuenta de que somos “otros” en la medida en la que se nos enseña a no escuchar-nos, en la medida en la que nos desconocemos existiendo muchas veces en el mismo sitio, en la medida en la que a veces somos alienados más

que educarnos aun asistiendo a la escuela, en la medida en la que nos olvidamos de estudiar y de estudiar-nos desde dentro de nuestras complejidades y desde dentro de nuestras diversas formas de vida humana, en la medida en la que no somos ellos cuando queremos comprender un poco su realidad circundante y pretendemos entrar como otros “expertos” a todo eso que la constituye.

En tal sentido, me resulta de vital importancia enunciar que la recopilación de los registros de campo y la entrevista como recursos metodológicos cualitativos nos permiten adentrarnos a la comunidad educativa y a las diversas representaciones y conocimientos que se hacen sobre el entorno posibilitándonos la recuperación de aquello que no alcanzamos a ver y que se encuentra oculto en la dinámica de eufemizar los asuntos comunes, en los fenómenos educativos y sus complejidades cotidianas que se suscitan en el ámbito escolar y social.

De esta manera, estos recursos metodológicos, en conclusión, nos adentran a un sinfín de formas de vida educativa y humana que se invisibilizan en la demagogia y el discurso político hegemónico de la educación como eje que controla sus esencialidades a través de un determinado grupo “aprobado” o mejor dicho, auto-aprobado, que manipula las informaciones que las constituyen, sesgando de esta manera lo que no cabe en los eufemismos bajo el concepto de lo otro entendido como lo que “no pertenece” a dichos asuntos comunes y a los fenómenos, sus particularidades y complejidades que también suceden en la cotidianidad educativa.

Es decir, nos permiten adentrarnos a las situaciones fenomenológicas en el ámbito escolar y su cotidianidad en y desde las experiencias de los agentes educativos permitiéndole al investigador no sólo cumplir con este rol, sino también, ser parte de la comunidad y comprender los fenómenos educativos y sus complejidades psicoeducativas y socioeducativas desde dentro poniendo a la luz la necesidad de repensar aquellos discursos que nos “muestran” estas realidades educativas como situaciones abstractas y fenómenos “dados” por los apriorismos epistemológicos y por los discursos político-educativos tradicionalistas elaborados bajo la lógica *apriori*.

Es por esto que, una de las conclusiones que deben plantearse también en esta investigación es que resulta fundamental para el campo de la educación y, particularmente, para el campo de la Psicología Educativa, comprender la trascendencia y la relevancia de la investigación *in situ* y construir aquellos elementos teórico-metodológicos que nos permitan avanzar y atender las problemáticas y los asuntos comunes relacionados a la educación y la ciudadanía desde la cotidianidad, desde lo fenomenológico y romper con los apriorismos que, en muchos casos, parten de la “comprensión” del fenómeno y de lo que sucede en la cotidianidad desde unos supuestos planteados y discursos elaborados con anterioridad que posiblemente ignoran una de las cuestiones más importantes: su comportamiento y sus manifestaciones únicas y diversas en y dentro de la cotidianidad educativa de todos esos elementos constitutivos de ella y de la identidad ciudadana.

Terminar con la idea de asumir a la investigación bajo la lógica de pensar en los apriorismos como los únicos puntos de partida para adentrarnos a lo que nos sucede, a los modos de vida y sus diversas formas culturales, a los asuntos comunes que de ello emana y a las distintas cosmovisiones sobre el mundo que modelan y estipulan las bases de los modelos de civilización y, en consecuencia, a los modelos educativos, es con mucha certeza, en el campo de la educación, uno de los dogmas que deben romperse.

De esta forma, la lógica *a posteriori* no sólo nos permitirá identificar una situación concreta de la realidad circundante de una comunidad sino también ir tejiendo y construyendo una ruta teórico-metodológica que se hilvane en función de las necesidades y de los fenómenos de dicha comunidad que nos permitan comprender sus esencialidades desde y dentro de sus diversas manifestaciones, formas y modos cotidianos.

Esto es, no sólo podríamos aproximarnos de manera más sensible a las necesidades distintas y diferenciadas de la comunidad humana, sino también, configurar y construir herramientas que nos permitan atenderlas en y desde la participación activa de todos y construir un espacio en el que el investigador no sólo tenga esta ventaja de cumplir con este rol, sino también, la de situarse en una dinámica de ida y vuelta que le permita entrar

a la comunidad como uno de sus miembros, como alguien que pertenece y puede pertenecer, y en consecuencia, ser más sensible y comprender mejor aquello a lo que desea adentrarse.

De esta manera, en relación con el propósito general y los resultados obtenidos en esta tesis, podemos concluir que este tipo de investigación y su ruta metodológica construida en y desde lo fenomenológico de la cotidianidad educativa nos permitió comprender y construir una mirada analítico-interpretativa en torno a los diversos procesos sobre los que se configura la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización observando que la personalidad, la identidad y la ciudadanía juegan un papel fundamental en todo ello dentro de un proceso integral y complejo.

En este orden de ideas, debemos mencionar que, de estos ejes antes mencionados, la personalidad es el que de manera inherente se vincula como objeto de estudio de la psicología (y como uno de los más importantes). Por otra parte, la identidad y la ciudadanía fueron recuperados de la cotidianidad educativa para esta investigación, puesto que, son dos ejes teóricos que se vinculan directamente con lo educativo, es decir, son de relevancia fundamental tanto para el campo de la educación como para la constitución de las bases histórico-culturales que le darán sentido y orientación tanto a los modelos de civilización como a los modelos educativos sobre los cuales construiremos los referentes culturales con los que elaboraremos representaciones de la realidad, así como, con los que elaboraremos un sistema de conocimientos que nos permitirá dar sentido y significado a esta realidad y dotarla de una carga afectiva, elaborar conceptos sobre el mundo y orientar nuestro comportamiento y actividad en el entorno.

Del mismo modo, esto nos permite sostener la conclusión que se mencionaba en los párrafos precedentes y que nos refiere que tanto la personalidad, como la identidad y la ciudadanía sin duda se encuentran inmersas en un proceso complejo e integral en la configuración de la identidad ciudadana en el que la alfabetización juega un papel fundamental porque hemos podido constatar a lo largo de este trabajo que la alfabetización no es una suma de competencias de lectura y escritura que permitirán al

sujeto traducir literalmente una serie de códigos que describen una única concepción de la realidad estipulada como verdad bajo una lógica hegemónica.

Por el contrario, la alfabetización es la posibilidad del lenguaje para organizarse en formas sistematizadas que nos permitirán construir y cuestionar las cosmovisiones elaboradas mediante las representaciones que se hacen de la realidad en las diversas culturas y en las diversas formas de vida humana, es el medio sobre el que se construye la consciencia, se interiorizan y personalizan los elementos histórico-culturales que constituyen al modelo de civilización que conforma al entorno, es la organización del lenguaje como recurso para construir conocimiento y proximidad con la naturaleza del entorno y, a su vez, el medio para el desarrollo histórico-cultural del sujeto.

Asimismo, considero que esta tesis cumplió con el propósito planteado, puesto que, la finalidad es compartir que los sentidos y significados como recursos metodológicos de la psicología aplicados a la educación nos permitieron analizar e interpretar las distintas miradas sobre las que los agentes educativos participantes de este proyecto configuran la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización, así como, adentrarnos a las esencialidades de lo fenomenológico y estar conscientes de la necesidad de “descubrir” lo oculto que siempre ha estado ahí y que es constitutivo de las realidades educativas.

Del mismo modo, es importante mencionar que parte constitutiva y fundamental del propósito del presente trabajo es servir como un espacio de diálogo en el que se ponga a la luz todo aquello que se configura dentro de la cotidianidad sobre nuestra vida ciudadana y el papel que lo educativo tiene en la construcción de civilidad y que se encuentra inmerso en las diversas miradas culturales que componen a la comunidad humana. Asimismo, que nos permita reflexionar sobre el papel que tenemos como agentes educativos en todas sus dimensiones en la cotidianidad educativa con aquellos que constantemente enunciamos que son nuestros alumnos, nuestros compañeros, nuestra comunidad, nuestra ciudadanía y nuestra extensión de humanidad.

Finalmente, la intención de esta tesis no es comprobar o valorizar *apriori* lo que los agentes educativos participantes y el investigador comparten a través de sus experiencias cotidianas, sino construir una mirada que nos oriente desde una postura analítico-interpretativa y crítico-reflexiva a percatarnos de que en la cotidianidad existen un sinnúmero de formas y de modos, de ideas y cosmovisiones que son parte de nuestras prácticas cotidianas, de las representaciones que elaboramos de la realidad y que más que “pertener” a lo “otro-excluido” son parte y pertenecen al todo fenomenológico y sin su presencia no podríamos tener una comprensión más de la proximidad y de la sensibilidad de eso que sucede y que se encuentra relacionado con todos, es decir, con los asuntos comunes de la diversidad humana.

A razón de todo ello, en el futuro me gustaría continuar esta investigación adentrándome a los rincones de aquellos espacios que configurados en la diversidad cultural guardan un sinnúmero de modos sobre los que la diversidad humana en la inmensa riqueza de sus culturas, configura sus nociones de comunidad, sus relaciones socio-culturales, sus actos cívicos y los modelos educativos que guían y estructuran todo lo anterior dentro de su cotidianidad y, particularmente, sobre la importancia que tiene la categoría de personalidad en la educación y en el desarrollo de competencias cívicas para la construcción de una comunidad de la diversidad humana y de una identidad ciudadana que se configure desde y dentro de las dimensiones naturales, históricas y culturales de la humanidad.

Referencias

- Bauman, Z. (2003). *MODERNIDAD LÍQUIDA*. México: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
- Bolívar, A. (2007). *EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Algo más que una asignatura*. España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1996). *LA REPRODUCCIÓN ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA*. México: FONTAMARA.
- Bozhovich, L. (1976). *LA PERSONALIDAD Y SU FORMACIÓN EN LA EDAD INFANTIL*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Camps, V. y Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Canclini, N. (2004). *DIFERENTES, DESIGUALES Y DESCONECTADOS*. España: Editorial Gedisa.
- Castellanos, G., Grueso, D., y Rodríguez, M. (Comp.). (2010). *Identidad, cultura y política*. México: Porrúa.
- Cattell, R. (1965). *EL ANÁLISIS CIENTÍFICO DE LA PERSONALIDAD*. Barcelona: EDITORIAL FONTANELLA.
- Cole, M. y Scribner, S. (1977). *CULTURA Y PENSAMIENTO*. México: Editorial Limusa.
- Concepto definición. (2019). *Participación*. Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/participacion/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: EDITORIAL ISEF.
- Couder, E., Gigante, E., y Ornelas, G., (Comp.). (2015). *Diversidad, ciudadanía y educación sujetos y contextos*. México: UPN.
- Chihu, A. (2002). *Sociología de la identidad*. México: UAM-Iztapalapa, M. A. Porrúa.
- De la Torre, C. (s.f.). DE LA IDENTIDAD DE LA PSICOLOGÍA A LA PSICOLOGÍA DE LA IDENTIDAD. En *Alternativas cubanas en Psicología/ vol. 6, no. 18, 6-23*. Recuperado de: <https://www.acupsi.org>
- Diario Oficial de la Federación. (2017). *Definición de asesor*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509752&fecha=29/12/2017
- Diario Oficial de la Federación. (2017). *Definición de educando*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509752&fecha=29/12/2017

- Díaz, H. (2005). Etnografía y Multiculturalismo. Publicado en Revista Memoria, número 200, octubre de 2005. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>
- Díaz, H. (2006). *ELOGIO DE LA DIVERSIDAD Globalización, multiculturalismo y etnografía*. México: siglo veintiuno editores.
- DiCaprio, N. (1989). *TEORIAS DE LA PERSONALIDAD*. México: McGRAW-HILL.
- Eco, U. (1986). *LA ESTRUCTURA AUSENTE Introducción a la semiótica*. Barcelona: EDITORIAL LUMEN.
- “El arte de la mentira política”. (2010). Liberdúplex: editorialsol90.
- Etimologías de chile. (2019). *Convivencia*. Recuperado de: <http://etimologias.dechile.net/?convivencia>
- Etimologías de chile. (2019). *Democracia*. Recuperado de: <http://etimologias.dechile.net/?democracia>
- Etimologías de chile. (2019). *Identidad*. Recuperado de: <http://etimologias.dechile.net/?identidad>
- Etimologías de chile. (2019). *Participar*. Recuperado de: <http://etimologias.dechile.net/?participar>
- Etimologías de chile. (2019). *Participar*. Recuperado de: <http://etimologias.dechile.net/?participar>
- Eumed (2018). Enfoque cualitativo. Recuperado de: http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/enfoque_cualitativo.html
- Fanon, F. (1963). *LOS CONDENADOS DE LA TIERRA*. México: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
- Ferreiro, E. (2002). *ALFABETIZACIÓN Teoría y práctica*. México: siglo veintiuno editores.
- Flick, U. (2012). *Investigación cualitativa*. España: EDICIONES MORATA.
- Freire, P. (1999). *PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO*. Uruguay: siglo veintiuno editores.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *ALFABETIZACIÓN Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. España: Paidós.
- Galperin, P. (s.f.). Linguistic Consciousness Some Questions of the Relationship between Language and Thought. En *Journal of Russian & East European Psychology*, 81-92. doi: 10.2753/RPO1061-0405300481

- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. España: Paidós.
- Gleizer, M. (1997). *IDENTIDAD, SUBJETIVIDAD Y SENTIDO EN LAS SOCIEDADES COMPLEJAS*. MÉXICO: FLACSO.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- González, F. (1985). *Psicología de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, F. y Mitjás, A. (1999). *La personalidad su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Huteau, M. (1989). *LAS CONCEPCIONES COGNITIVAS DE LA PERSONALIDAD*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (2011). *A 30 años de su creación, semblanza de la labor del INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (2012). *La palabra Etapa inicial de educación básica*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (2013a). *Paquete para el asesor del MEVyT*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (2013b). *Paquete del alfabetizador*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (2016). *35 años CRECIENDO CON EDUCACIÓN*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (2018). *Nuestra filosofía INEA*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/inea/acciones-y-programas/nuestra-filosofia>
- Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo Desarrollo humano y democracia*. España: Editorial horas y HORAS.
- Legislación Civil para el Estado de México. (2015). *Legislación Civil para el Estado de México*. México: Editorial SISTA.
- Leóntiev, A. (1978). *ACTIVIDAD, CONCIENCIA Y PERSONALIDAD*. Buenos Aires: EDICIONES CIENCIAS DEL HOMBRE.

- López, E. (Comp.). (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Plural editores.
- Luria, A. (1980). *LOS PROCESOS COGNITIVOS*. Barcelona: EDITORIAL FONTANELLA.
- Luria, A. (1984). *LENGUAJE Y COMPORTAMIENTO*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Luria, A. (2000). *Conciencia y lenguaje*. España; VISOR.
- Maalouf, A. (2004). *Identidades asesinas*. España: Alianza.
- Moltó, J. (1995). *PSICOLOGÍA DE LAS EMOCIONES ENTRE LA BIOLOGÍA Y LA CULTURA*. Valencia: Albatros Ediciones.
- Naranjo, G. (2011). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. En *Revista de Investigación Educativa 12*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completos/naranjo-construccion-social.html>
- Ortiz, G. (2016). *Sentidos y significados de docentes sobre interculturalidad: relatos de experiencias pedagógicas en educación básica*. Tesis para obtener el título de Doctor en Pedagogía. UNAM. Facultad de Estudios Superiores- Zaragoza.
- Ortiz, G. y Martínez, A. (2003). *LA FUNCIONALIDAD DE LA PERSONALIDAD A TRAVÉS DE LA ORIENTACIÓN ACTIVA*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Psicología. UNAM. Facultad de Estudios Superiores- Zaragoza.
- "PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN INEA". (2004). Consultado en: Biblioteca Gregorio Torres Quintero, Universidad Pedagógica Nacional.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Santander, P. (2011). POR QUÉ Y CÓMO HACER ANÁLISIS DEL DISCURSO. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/41/santader.html
- Santos, B. (2007). *Conocer desde el sur Para una cultura política emancipatoria*. Bolivia: Plural editores.
- Skliar, C. (2007). *La educación [que es] del otro Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: noveduc.
- Skliar, C. (2007). *y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Argentina: Miño y Dávila Editores.

- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Tajfel, H. (1984). *GRUPOS HUMANOS Y CATEGORIAS SOCIALES ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA SOCIAL*. BARCELONA: Editorial Herder S.A., Barcelona.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Teberosky, A. y Soler, M. (2003). *CONTEXTOS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Toledo, M. (2007). Sobre la construcción identitaria. En *Atenea N° 506- II Sem. 2012: 43-56*. doi: 10.4067/S0718-04622012000200004
- Van, M. (2003). *INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EXPERIENCIA VIVIDA*. España: IDEA BOOKS.
- Vergara, J. y Vergara, J. (2002). Cuatro tesis sobre la identidad cultural latinoamericana una reflexión sociológica. En *Revista de Ciencias Sociales (CI): núm. 12, 77-92*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>
- Vygotsky, L. (s.f.). *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*. Recuperado en: <https://vygotski-traducido.blogspot.com/2020/02/>
- Vygotsky, L. (s.f.). *La psique, la conciencia; el inconsciente*. Recuperado en: <https://vygotski-traducido.blogspot.com/2020/02/>
- Vygotsky, L. (1995). *PENSAMIENTO Y LENGUAJE*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Zechetto, V. (2006). *La danza de los signos nociones de semiótica general*. Buenos Aires: ediciones La crucija.

Anexos

Anexo 1. Guion de entrevista para Asesores Educativos.

Chalco, Estado de México a ____ de _____ de 201__.

Guion de Entrevista para Asesores (as)

1. ¿Cómo defines la palabra estudiar? / ¿Por qué consideras que debemos estudiar? / ¿Qué piensas sobre ir a la escuela y estudiar?
2. ¿Cómo defines la palabra aprender? / ¿Qué tan importante es aprender? / ¿Qué te permite aprender?
3. ¿Qué piensas sobre aprender a leer y escribir? / ¿Para qué piensas que se debe aprender a leer y escribir/alfabetizarse?
4. ¿Te agrada la oportunidad de interactuar/convivir/cotorrear con tus compañeros (as)? Desde que desempeñas actividades como asesor (a) en el INEA ¿crees que percibes/miras/ves distinto a la gente? ¿Cómo?
5. ¿Cómo ha sido tu experiencia con los educandos (as) de aquí?
6. ¿Cómo defines la palabra personalidad? / ¿Qué piensas sobre la personalidad?
7. ¿Cuáles consideras que son las características de la personalidad?
8. ¿Consideras que en INEA hay un impacto en los estudiantes como persona? ¿Por qué?
9. ¿Cómo defines la palabra ciudadanía? / ¿Qué piensas sobre la ciudadanía?
10. ¿Has oído hablar de la identidad? / ¿Cómo defines la palabra identidad? / ¿Cómo describirías tu identidad?
11. ¿Has oído sobre la palabra comunidad? / ¿Cómo defines la palabra comunidad? / ¿Qué papel ocupas en tu comunidad? / ¿Qué son para ti las personas que viven a tu alrededor? / ¿De qué manera piensas a los demás?
12. ¿Qué opinas sobre el INEA?
13. ¿Qué opinión tienes sobre la relación entre el cumplimiento de las metas y el proceso educativo de los educandos?
14. ¿Cuáles consideras que podrían ser las ventajas y desventajas de esta relación?
15. ¿Qué piensas sobre el mundo? / ¿Qué es el mundo para ti? ¿Cómo te piensas ante el mundo?
16. ¿Has oído hablar de la cultura? / ¿Qué es para ti la cultura? / ¿Consideras que aquí hay transmisión de la cultura?

Anexo 2. Guion de Entrevista para Educandos (as)

Chalco, Estado de México a ____ de _____ de 201__.

Guion de Entrevista para Educandos (as)

1. ¿Por qué consideras que debemos estudiar? / ¿Por qué es importante estudiar? / ¿Qué piensas sobre ir a la escuela y estudiar?
2. ¿Qué entiendes por aprender? / ¿Qué tan importante es aprender?
3. ¿Qué piensas sobre aprender a leer y escribir? / ¿Para qué piensas que se debe aprender a leer y escribir/alfabetizarse?
4. ¿Cómo consideras que te has desarrollado antes de estudiar y después de estudiar?
5. Desde que vienes a la escuela ¿crees que percibes/miras/ves distinto a la gente? ¿Te agrada la oportunidad de interactuar/convivir/cotorear con tus compañeros?
¿Te agrada la oportunidad de estudiar con tus compañeros?
6. ¿Cómo ha sido tu experiencia con los profes de aquí?
7. ¿Cómo te piensas como persona? ¿Has cambiado como persona en INEA?
8. ¿Ha oído hablar de la identidad? ¿Cómo describirías tu identidad?
9. ¿Has oído sobre la palabra comunidad? / ¿Qué papel ocupas en tu comunidad? ¿Qué son para ti las personas que viven a tu alrededor? / ¿De qué manera piensas a los demás?
10. ¿Qué opinas sobre el INEA?
11. ¿Qué opinión tienes sobre la relación entre el cumplimiento de las metas y el proceso educativo de los educandos o dicho de otra manera el proceso educativo de ustedes?
12. ¿Qué piensas sobre el mundo? / ¿Qué es el mundo para ti? ¿Cómo te piensas ante el mundo?
13. ¿Has oído hablar de la cultura? ¿Qué es para ti la cultura? ¿Consideras que aquí hay transmisión de la cultura?