MINISTERIO DE EDUCACIÓN

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



*Unidad de Formación No. 13*

# Comunicación y Lenguajes: Lenguas castellana y originaria

## Comunicación y educación en comunidad

(Educación Regular)

Documento de Trabajo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

© De la presente edición:

**Colección:**
CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

**Unidad de Formación No. 13**
Comunicación y Lenguajes: Lenguas castellana y originaria
Comunicación y educación en comunidad
Documento de Trabajo - Segunda Edición

**Coordinación:**
Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Regular
Dirección General de Formación de Maestros
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingue

**Redacción y Dirección:**
Equipo PROFOCOM

**Cómo citar este documento:**
Ministerio de Educación (2016). *Unidad de Formación Nro. 13 "Comunicación y Lenguajes: Lenguas castellana y originaria - Comunicación y educación en comunidad".* Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

**LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA**
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

# Índice

**Presentación** ..... **3**

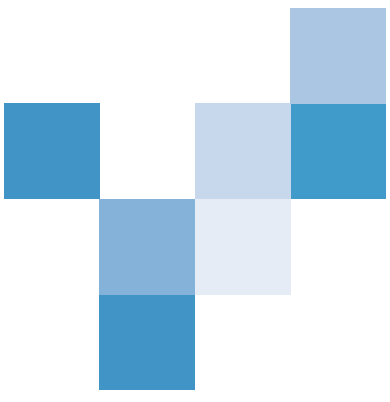
**Introducción** ..... **5**
Objetivo Holístico ..... 7
Criterios de evaluación ..... 7
Uso de lenguas indígena originarias ..... 8

**Momento 1**
Sesión presencial ..... 9

**Momento 2**
Sesiones de construcción crítica y concreción educativa ..... 22
I. Actividades de autoformación ..... 22
Tema 1: Comunicación e Ideología ..... 23
Tema 2: Los medios de comunicación e información: visión crítica ..... 35
Tema 3: Comunicación, Educación y Descolonización ..... 44
II. Actividades de formación comunitaria ..... 64
III. Actividades de concreción educativa ..... 64

**Momento 3**
Sesión presencial de socialización ..... 65
Producto de la Unidad de Formación ..... 65

Bibliografía ..... 65



# Presentación

El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" que define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país. (Art. 33)

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concretice el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- "Formación Descolonizadora", que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo,

promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- "Formación Productiva", orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- "Formación Comunitaria", como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- "Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe", que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el Currículo Regionalizado y el Currículo Diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de las y los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad, hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, se constituyan en un apoyo tanto para facilitadores como para participantes, y en ellos puedan encontrar:

- Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- Los contenidos curriculares mínimos.
- Lineamientos metodológicos, concretados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

***Roberto Aguilar Gómez***
***MINISTRO DE EDUCACIÓN***

# Introducción

En la Unidad de Formación N° 13 continuamos trabajando aspectos concretos que orientan el sentido de la implementación de los elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo; En ese sentido, dando continuidad a la Unidad de Formación N° 12, el material propuesto será trabajado desde las áreas de saberes y conocimientos.

En la presente Unidad de Formación se propone desarrollar el proceso de **articulación** de las áreas de saberes y conocimientos, además de continuar con el proceso de profundización de los conocimientos de las respectivas áreas como parte del proceso de autoformación.

No obstante, debido a que en algunos lugares el proceso formativo del PROFOCOM ha adquirido ciertas características particulares, es necesario precisar que las actividades y/o tareas que se plantean en las diferentes Unidades de Formación del PROFOCOM en ningún caso deben significar la interrupción o alteración del normal desarrollo de las actividades curriculares en la Unidad Educativa ; al contrario, los temas que se abordan en cada Unidad de Formación deben adecuarse y fortalecer entre otros la aplicación de la metodología de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de las capacidades, cualidades y potencialidades de las y los estudiantes.

Para que esto ocurra requiere de las y los facilitadores un esfuerzo mayor y compromiso dirigido a orientar adecuadamente la aplicación y/o concreción de los elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, de manera que las y los participantes sientan realmente que el PROFOCOM les ayuda a mejorar y transformar su práctica educativa.

Los elementos que podemos destacar en la concreción del MESCP son:

- La articulación del **currículo** (contenidos, materiales, metodología, etc.) y la **realidad** (vocación y potencialidad productiva, problemas, necesidades, proyectos, aspiraciones, etc.); una forma de relacionar el currículo y la realidad es a través del **Proyecto Socio-productivo**.
- Otro elemento a destacar es la metodología **Práctica, Teoría Valoración y Producción**[1]; este tema –de manera específica– se ha abordado en la U.F. No. 4 y 5, sin embargo, es un

1. Es importante recordar que estos “momentos metodológicos” están inexorablemente integrados; no son estancos separados; todo los momentos metodológicos están integrados o concebidos integradamente para desarrollar una visión holística en la educación (cf. U.F. No. 5).

elemento curricular fundamental del Modelo Educativo, por lo que en los procesos educativos (o las clases) deben desarrollarse aplicando estos "momentos metodológicos", lo cual no es difícil, más bien ayuda a que las y los estudiantes "aprendan" y se desarrollen comprendiendo, produciendo, valorando la utilidad de lo que se aprende.

- También destaca el trabajo y/o desarrollo de las dimensiones **Ser, Saber, Hacer y Decidir** orientado a la formación integral y holística de las y los estudiantes; no sólo se trata de que la y el estudiante memorice o repita contenidos, sino debe aprender y formarse integralmente en sus valores, sus conocimientos, uso o aplicación de sus aprendizajes, y educarse en una voluntad comunitaria con incidencia social.
- Otros como el **Sentido de los Campos** de Saberes y Conocimientos (Cosmos y Pensamiento, Comunidad y Sociedad, Vida Tierra Territorio y Ciencia Tecnología y Producción), los Ejes Articuladores (Educación en Valores Sociocomunitarios, Educación Intra-Intercultural Plurilingüe, Convivencia con la Madre Tierra y Salud Comunitaria y Educación para la Producción), los **Enfoques** (Descolonizador, Integral y Holístico, Comunitario y Productivo).

Entonces se trata que las y los facilitadores orienten en la concreción de estos elementos curriculares de la manera más adecuada y didáctica, con ejemplos y/o vivencias, aportes que pueden recuperarse de las y los mismos participantes.

Todas las actividades del PROFOCOM deben desarrollarse de acuerdo a estas orientaciones donde facilitadores y participantes aportemos a nuestro Modelo Educativo desde nuestras experiencias y vivencias.

En el Momento I de la Sesión Presencial, desarrollaremos el proceso metodológico de articulación de los saberes y conocimientos de las Áreas a través de un "acontecimiento" narrado y/o problemática de la realidad, el cual es problematizado a partir de los sentidos de los campos y el enfoque de las Áreas para vincular esa problemática con los procesos educativos que desarrollan las y los maestros. Esta parte de la Unidad de Formación muestra la importancia de la problematización y de las preguntas para promover un uso crítico de los contenidos que puedan abrirse a las exigencias de la realidad.

Es necesario aclarar que la utilización del "acontecimiento" como un elemento articulador obedece sólo a fines didácticos del proceso formativo del PROFOCOM, por tanto no es un nuevo elemento de la estructura curricular; En el desarrollo curricular de los niveles del Subsistema de Educación Regular, el elemento articulador predominante es el Proyecto Socioproductivo.

Para el Momento II, de construcción crítica y concreción educativa, en las actividades de autoformación trabajamos tres temas o contenidos formativos del Área o especialidad para su profundización. Los temas son abordados a partir de preguntas y están orientados a promover la reflexión crítica a partir de lecturas de textos propuestas para este fin[2].

2. Las lecturas de los textos propuestos deben ser abordados de manera crítica y problemática; no se trata de leer de manera pasiva, repetitiva o memorística; éstas deben generar el debate y discusión. No tienen la función de dar respuestas a las preguntas realizadas, sino, son un insumo o dispositivo para que maestras y maestros abran el debate y profundicen los temas del área abordados.

Al igual que en la Unidad de Formación 12, en esta parte, seguiremos trabajando la problematización de nuestras Áreas de Saberes y Conocimientos para perfilar los nuevos enfoques de Área que propone el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo para su abordaje.

Por último, la presente Unidad de Formación plantea las actividades de Formación Comunitaria y de Concreción Educativa, ambas dirigidas a fortalecer la transformación de la práctica educativa de maestras y maestros en función de la apropiación crítica de las propuestas de este material que ponemos a disposición.

En las Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas), se trabajará en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTEs) y en la Sesión Presencial de Socialización (4 horas), la actividad puede organizarse por Áreas de Saberes y Conocimientos o por las CPTEs, según las necesidades para un adecuado desarrollo de la sesión.

Debemos tomar en cuenta que en los casos que una o un facilitador deba trabajar, además, con la Unidad de Formación de Inicial en Familia Comunitaria y Primaria Comunitaria Vocacional, es importante realizar una organización y proceso adecuado de manera que los tres niveles desarrollen adecuadamente esta Unidad de Formación.

## Objetivo Holístico

Profundizamos en los saberes y conocimientos del área problematizando y reflexionando la realidad mediante el desarrollo de procesos metodológicos de articulación e integración de contenidos a través de la práctica de actitudes de trabajo cooperativo y respeto mutuo, para desarrollar procesos educativos pertinentes vinculados a las demandas, necesidades y problemáticas de la realidad.

## Criterios de evaluación

**SABER**

Profundizamos en los saberes y conocimientos del área problematizando y reflexionando la realidad.

- Comprensión de la importancia de la integración de saberes y conocimientos y de articulación del currículo con el Proyecto Socioproductivo.
- Apropiación crítica de los contenidos profundizados en cada área de saberes y conocimientos.

**HACER**

Mediante el desarrollo de procesos metodológicos de articulación e integración de contenidos.

- Articulación de los elementos curriculares con el plan de acción del Proyecto Socioproductivo.

- Integración de los saberes y conocimientos de las Áreas al interior del Campo y entre Campo de Saberes y Conocimientos con el Proyecto Socioproductivo.

**SER**

A través de la práctica de actitudes de trabajo cooperativo y respeto mutuo.

- Actitud comprometida en el trabajo al interior de las CPTEs.
- Respeto por la opinión de la o el otro.

**DECIDIR**

Para desarrollar procesos educativos pertinentes vinculados a las demandas, necesidades y problemáticas de la realidad.

- Transformación de la práctica educativa en función de responder a la realidad de la comunidad.

## Uso de lenguas indígena originarias

El uso de la lengua originaria debe realizarse en los tres momentos del desarrollo de la Unidad de Formación. De acuerdo al contexto lingüístico, se realizarán conversaciones, preguntas, intercambios de opiniones, discusiones y otras acciones lingüísticas aplicando la lengua originaria.

Asimismo, esta experiencia desarrollada en los procesos de formación debe ser también desplegada por las y los maestros en el trabajo cotidiano en los espacios educativos en los que se desenvuelven.

# Momento 1
# Sesión presencial (8 horas)

Para iniciar la sesión presencial, la o el facilitador anuncia que en la sesión presencial de 8 horas se hará énfasis en el trabajo del proceso metodológico de la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos, lo que involucra la participación activa de todas las áreas en el desarrollo de actividades comunes, por Campos y por Áreas.

**PROCESO METODOLÓGICO DE LA ARTICULACIÓN DE LAS ÁREAS**

1. **Partir de la problematización de la realidad desde el sentido de los Campos y el enfoque de las Áreas**

Uno de los criterios centrales del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo es vincular a la educación con la realidad; es decir, vincular la educación a los procesos histórico políticos de nuestras comunidades, pueblos, barrios, ciudades y el país en su conjunto; de esta manera, se busca partir de nuestros problemas/necesidades/potencialidades para que el desarrollo de los procesos educativos pueda convertirse en un mecanismo que coadyuve a transformar nuestra realidad.

En este sentido, el elemento central para la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos son justamente nuestros problemas/necesidades/potencialidades, ya que esta realidad atraviesa a todas las Áreas sin distinción. Dentro del Currículo Base, el Proyecto Socioproductivo cumple el rol articulador de las Áreas en el desarrollo de los procesos educativos, ya que representa aquel problema/necesidad/potencialidad de nuestro contexto que vamos a priorizar para transformar. Por tanto, las y los maestros desarrollarán los procesos de articulación en sus Unidades Educativas a través del mismo.

La problematización nos vincula con la realidad de un modo crítico, pues es una forma de cuestionar a la misma desde un determinado lugar y proyecto de sociedad, en nuestro caso, desde los sentidos de los Campos de Saberes y Conocimientos que expresan la direccionalidad política que plantea la estructura curricular. La problematización plantea preguntas y problemas irresueltos e inéditos que nos involucran en su desarrollo y resolución, es decir, permite abrir espacios para la transformación de la realidad; por tanto, no está dirigida sólo a explicar y/o describir fenómenos u objetos ajenos a nosotros.

Bajo este contexto, la problematización de un “acontecimiento” de la realidad para trabajar la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos se refiere a plantear preguntas sobre un determinado hecho para cuestionarlo críticamente desde los criterios que plantean los Sentidos de los Campos y/o el Enfoque de las Áreas, y de esta forma vislumbrar las formas en las que podemos vincular las problemáticas de la realidad con los procesos educativos.

Es importante aclarar que por temas didácticos el proceso metodológico de la articulación de las Áreas, que desarrollaremos en la sesión presencial, se realizará a partir de la narración de un “acontecimiento” o problema de la realidad; éste, entonces, será el punto de partida para realizar el proceso metodológico de la articulación de las Áreas.

No hay que confundir, entonces, a la narración del "acontecimiento" o problema de la realidad con la que iniciamos este ejercicio de articulación de las Áreas, como un "nuevo" elemento dentro de la estructura curricular. Como se ha aclarado, simplemente es un recurso que usamos con fines didácticos en el proceso de formación en el PROFOCOM.

**Actividad 1**

Organizados en grupos por Campos de Saberes y Conocimientos realizamos la lectura crítica y minuciosa de la narración del "acontecimiento"[3] o problema de la realidad propuesto en la Unidad de Formación.

---

"Acontecimiento"

**HISTORIAS DE AMOR, VIOLENCIA Y FEMINICIDIO EN BOLIVIA[4]**

Mi nombre es Lis, soy una mujer que se casó muy joven, como todas las mujeres de mi comunidad, y ya tengo un niño muy pequeño… siempre pensé que mi vida iba ser feliz cuando me casara y más feliz sería cuando tengamos un niño varón, pues las mujeres solo vienen a sufrir a este mundo, era algo que me decía mi mamá siempre, pero la verdad es que nunca me imaginé que tendría en mi vida hechos de violencia contra mí y mi pequeño hijo.

La realidad me mostró que la crueldad existe y se desquita contra la mujer que parió, la mujer pobre, la mujer campesina, y esto lo digo porque fuimos sometidos por un grupo de malas personas que hasta la fecha son favorecidas por la retardación de justicia y amparadas por administradores de justicia que sólo favorecieron a los culpables, al eximirlos de toda culpa y toda pena, y poniendo sobre mis hombros todo el dolor y toda la pena.

Yo vengo de una ciudad llamada Tupiza, en la provincia Sud Chichas, de Potosí; allí es donde mi pareja me golpeaba y mi comunidad me culpaba por dejarlo y denunciarlo, y mi familia y mis amigos se alejaron de mí por denunciar a mi marido y por pedir que ya no me pegue más, y fue allí donde todos me conocían en donde no encontraba soluciones o personas que me ayuden. Por eso me fui a la capital, a La Paz, creyendo que por tener un lindo nombre esa ciudad, allí encontraría tranquilidad y apoyo, pero fue en vano, sólo encontré más soledad e injusticia.

Allí había personas que solo escuchaban lo que decía, pero no me ayudaban en nada, solo me hacían revivir una y otra vez la pena, el recuerdo amargo, la injusticia que duele y sangra cada vez que vuelvo a contar mi historia a los llamados expertos en la justicia, expertos en ayudar a la víctima, pero que lo único que hacían era abrir más la herida.

3. Este primer paso para la articulación de las áreas en la Unidades Educativas se desarrollará a partir de una lectura crítica del problema, necesidad o potencialidad de nuestra comunidad definido para el Proyecto Socioproductivo.
4 HISTORIAS DE AMOR, VIOLENCIA Y FEMICIDIO EN BOLIVIA en: www.pueblos-originarios.com.ar (visitado a 19:40 del 11 de febrero de 2014) Para mayor profundidad referirse al texto original.

Desde la mujer forense que me trató muy mal y me hizo sentir culpable, pues ella me retaba y me hacía llorar más de lo que yo ya lloraba, después fui a muchos lugares que sólo me hacían repetir una y mil veces la misma historia, la misma desgracia, el mismo sufrimiento y sólo lo hacían para no leer el expediente.

Ellos sólo me prometían cosas que después no cumplían. Lo que sí me pedían era que fuera a muchos lugares, que llenare muchos papeles, que pague muchos certificados y que cuente de nuevo mi historia, mi dolor, pero de tanto repetirlo ya no quería hablar, pues era otro golpe a mi vientre que a nadie le daba pena, y que nadie me daba consuelo.

A veces camino sola por la calle mucho tiempo, sin destino, matando solo el tiempo, y pensando en cómo matarme; para colmo, no tengo lugar seguro para quedarme, pues en donde me alojo no piensan que tengo un hijo, solo quieren que pague el alquiler, y si no tengo para pagarle me echan, y no tengo trabajo estable, pues cada audiencia, que después se pospone, cada examen, cada solicitud que debo buscar, lo hago yo personalmente, y debo salir muy temprano o faltar al trabajo y así no hay trabajo que dure, pues a nadie le importa los problemas ajenos, y nadie le interesa en darme ayuda, y los refugios de mujeres golpeadas están llenos y no puedes estar mucho tiempo adentro; tampoco es fácil que reciban a mujeres de otras ciudades.

Lo cierto es que siempre tienen excusa para no ayudarte, lo cierto es que siempre termino sola, y sin soluciones.

Y todos los que te dicen que te van ayudar, todavía espero su ayuda después de un año; para colmo, todavía mi pareja me llama para amenazarme, y todavía no puedo volver a la casa de mis padres, pues me culpan de que yo soy la culpable de que mi marido se enoje conmigo.

A veces cuando veo mucha gente concentrada, pienso si les contara mi historia, si les gritara mi desgracia a algunos de ellos, que charlan, festejan, bailan, se emborrachan y pelean, algunas de esas personas me escucharían, realmente me escucharían.

Creo que no… a fin de cuentas la vida tiene tantos riesgos que me da lo mismo…

---

**Actividad 2**

**Problematización del “acontecimiento” o problema de la realidad desde el Sentido de los Campos de Saberes y Conocimientos**

Reunidos en grupos de Campos de Saberes y Conocimientos, dialogamos y reflexionamos sobre cómo desde nuestro Campo de Saberes y Conocimientos podemos abordar las problemáticas de la realidad que hemos encontrado en la narración del “acontecimiento”.

Para realizar esta actividad podemos guiarnos por las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera nuestro Campo de Saberes y Conocimientos está vinculado a la problemática descrita?

2. ¿De qué manera desde el Campo Comunidad y Sociedad se coadyuvan en la construcción de una cultura con igualdad y respeto mutuo en la sociedad actual?

3. ¿Cómo desde la práctica de los saberes y conocimientos de las NPIOs se puede transformar una sociedad con alto grado de violencia en una comunidad con principios y valores socioco-munitarios?

4. ¿Cómo la violencia generada por los seres humanos también afecta a otros seres que tienen otra forma de vida?

5. ¿De qué manera se expresan las diferentes formas de violencia hacia la mujer en mi comunidad?

6. Después del análisis y reflexión realizados, registramos las ideas relevantes para ser compartidos en plenaria.

**Actividad 3**

**Problematización del "acontecimiento" o problema de la realidad tomando en cuenta la naturaleza, las características y el enfoque de cada Área.**

Dando continuidad a la reflexión realizada en la anterior actividad y reunidos por Áreas de Saberes y Conocimientos, dialogamos y reflexionamos sobre cómo desde nuestra Área de Saberes y Conocimientos podemos abordar las problemáticas de la realidad que hemos encontrado en la narración del "acontecimiento".

Para realizar esta actividad nos guiamos por las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera el Área de Comunicación y Lenguajes está vinculado a la problemática descrita en el "acontecimiento"?

2. ¿Qué imaginarios y subjetividades se perciben en relación a la mujer, el hombre y la violencia en el relato ?

3. ¿Cómo se manifiesta la violencia a través del lenguaje?.

4. ¿Cómo los medios de información - comunicación manifiestan situaciones de violencia contra la mujer?

5. ¿De qué manera se puede abordar esta problemática desde nuestra Área para despatriarcalizar el lenguaje y el texto?

Después del análisis y reflexión realizados, anotamos los elementos más relevantes para ser compartidos en plenaria.

**Actividad 4 (1ra. plenaria)**

Para conocer la manera en que cada Campo de Saberes y Conocimientos interpreta la problemática planteada en la narración del "acontecimiento" y para tener una visión global de cómo se está asumiendo la misma desde las Áreas de saberes y conocimientos, desarrollamos una plenaria donde se exponga los resultados de la reflexión desde:

a) Las conclusiones y/o aportes de cada Campo.
b) Desde las conclusiones y/o aportes de cada Área de saberes y conocimientos que estén presentes.

Para realizar esta actividad se deberá delegar a responsables por Campos y Áreas, procurando ser concreto en la exposición que realicen.

La plenaria podrá plantear ajustes y la profundización de la reflexión en los Campos y Áreas que lo requieran.

## 2. Articulación de contenidos de los Programas de Estudio en función del acontecimiento y/o problemática de la realidad

La reflexión y problematización generada en los anteriores puntos debe permitirnos delinear criterios comunes para todas las Áreas y darle sentido y orientación crítica a nuestra planificación curricular y práctica educativa[5]. Esta problematización debe ayudarnos a una selección y articulación de contenidos (desde cada Campo y Área) acorde a la problemática y/o realidad de nuestro contexto educativo.

La definición del sentido de nuestra planificación curricular nos permitirá articular de manera más pertinente la selección de nuestros contenidos (para no caer en respuestas mecánicas, a la hora de definirlos).

**Actividad 5**

Tomando en cuenta la reflexión generada en las anteriores actividades, se seleccionan los contenidos de los Programas de Estudio de cada Área en función a la situación de la realidad planteada en la narración del "acontecimiento".

5 Que sería el momento de reflexión política, ya que en éste se plantea la manera en cómo encaramos las problemáticas de la realidad desde los sentidos que orientan a los Campos de Saberes y Conocimientos y el enfoque de las Áreas. Aquí no se trata solamente de un uso meramente temático de un problema para transversalizarlo en las Áreas, sino se trata de plantear la transformación de los problemas de la realidad desde una orientación política de construcción de la realidad.

A continuación se presenta un ejemplo de articulación de contenidos de cada Área del Campo Comunidad y Sociedad en función del acontecimiento, para el año de escolaridad correspondiente, de acuerdo a los siguientes criterios:

- Contenidos afines al acontecimiento.
- Que sean tomados de los Programas de Estudio del Currículo Base y/o regionalizados.
- Interrelación de los contenidos de las Áreas del Campo.

| **ÁREAS DEL CAMPO COMUNIDAD Y SOCIEDAD<br>Año de escolaridad: Primero de Secundaria Comunitaria Productiva** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Comunicación y Lenguajes** | **Lengua Extranjera** | **Ciencias Sociales** | **Artes Plásticas y Visuales** | **Educación Musical** | **Lengua Extranjera** |
| 1. Contexto y situación comunicativa<br>• La lengua como instrumento de descolonización<br>• Comunicación e información<br>2. Visión crítica de medios de comunicación e información<br>3. Comunicación y educación<br>• La violencia simbólica en el lenguaje<br>• Medios de comunicación y educación | **La comunidad y la diversidad cultural**<br>• Presentación de la persona en comunidad<br>• Mi familia en comunidad<br>• Características de mi comunidad<br>• La violencia simbólica en el lenguaje<br>**La cotidianidad, apariencia física y personalidad**<br>• Mi apariencia física, personalidad y emociones | Invasión, conquista y colonización prehispánica y europea.<br>• Procesos políticos, ideológicos y económicos que consolidan el colonialismo y la Colonialidad.<br>• La sociedad comunitaria y la práctica de valores interculturales e interculturales | • Artes gráficas: la publicidad y los medios publicitarios<br>• Elementos que configuran el lenguaje plástico y visual de nuestras culturas (observación , para la creación)<br>• Dibujo y pintura artística (Aplicación de la temática) | **La música en la sociedad comunitaria y la práctica de valores**<br>• Convivencia intercultural en la práctica de las expresiones musicales<br>• La voz humana en los proyectos de vida biosicosocial | • Actividades físicas de mayor práctica en la comunidad<br>• Cultura corporal<br>• Alimentos para la actividad deportiva |

Como se observa, desde cada campo y sus respectivas áreas se pueden trabajar las problemáticas del PSP y en este caso del “acontecimiento”, para ello desde cada área debemos profundizar ciertos conocimientos que nos ayuden a desarrollar estos contenidos con mayor pertinencia. En ese sentido esta Unidad de Formación N° 13 para el campo de Comunidad y Sociedad presenta los siguientes contenidos para la formación de maestras y maestros:

| Comunicación y Lenguajes | Lengua Extranjera | Ciencias Sociales | Artes Plásticas y Visuales | Educación Musical | Educación Física y Deportes |
|---|---|---|---|---|---|
| La antropología y la sociología en:<br>1. La interpretación histórica del proceso de colonización.<br>2. La comprensión de la realidad socio-cultural boliviana.<br>3. El análisis crítico del proceso descolonizador. | 1. Visión crítica de medios de comunicación e información<br>2. Comunicación, ideología y educación<br>3. Comunicación y educación | 1. Percepción visual (Leyes de la percepción Gestalt)<br>2. Composición en Dibujo y Pintura, fotografía, afiche.<br>3. Técnicas de Dibujo y Pintura no tradicional | 1. Música sociedad y consumismo<br>2. Música, identidad y poder<br>3. Música educación y transformación | 1. Actividades coordinativas y desarrollo corporal<br>2. Capacidades físicas condicionales comunitarias<br>3. Cultura corporal para vivir bien | 1. Visión crítica de medios de comunicación e información<br>2. Comunicación, ideología y educación<br>3. Comunicación y educación |

Luego del análisis y reflexión de la articulación de contenidos, pasamos a la siguiente actividad:

Realizamos un ejercicio similar al ejemplo y los criterios de la actividad anterior, tomando en cuenta los Programas de Estudio del Currículo Base y del Currículo Regionalizado, registrando en el siguiente cuadro la articulación de contenidos del Área para otro año de escolaridad en función del acontecimiento presentado.

| ÁREAS DEL CAMPO COMUNIDAD Y SOCIEDAD | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **AÑO DE ESCOLARIDAD:** | | | | | | |
| **ÁREAS DEL CAMPO** | **Educación Musical** | **Ciencias Sociales** | **Comunicación y lenguajes: Lengua Castellana y Originaria** | **Comunicación y Lenguajes: Lengua Extranjera** | **Artes Plásticas y Visuales** | **Educación Física Deportes y Recreación** |
| Contenidos de Planes y Programas (Currículo Base y Regionalizado) | | | | | | |

### 3. Problematización de los contenidos seleccionados en función del "acontecimiento" o problemática de la realidad

Una de las exigencias centrales del MESCP para maestras y maestros, tiene que ver con la necesidad de realizar un desarrollo crítico, creativo y pertinente de los contenidos curriculares para superar prácticas educativas repetitivas y memorísticas.

Por lo tanto, los contenidos curriculares propuestos en los Programas de Estudio no son contenidos cerrados y definidos que simplemente haya que reproducir, por el contrario, son la base sobre la cual maestras y maestros tenemos que dotar a los procesos educativos de un sentido pertinente a nuestra realidad, es decir desplegarlos desde nuestras necesidades/problemas/potencialidades.

De esta manera, no se entiende al desarrollo de los contenidos como un fin en sí mismo, como nos ha acostumbrado los anteriores modelos educativos; desde el punto de vista del MESCP, los contenidos y su desarrollo son el medio para desplegar procesos educativos vinculados a la vida y para responder a las necesidades/problemas/potencialidades de nuestra realidad. Por tanto los contenidos tienen que ser trabajados según las exigencias de los diversos contextos, de nuestro país, con pertinencia.

¿Cómo vinculamos los contenidos de los Programas de Estudio con nuestra realidad para darle un sentido pertinente? Para lograr este cometido se requiere aperturar los contenidos en función de las problemáticas/necesidades y/o potencialidades de la comunidad que están orientando los procesos educativos en un determinado contexto. Esta apertura y vinculación de los contenidos con la realidad se logra a través de su problematización, es decir a partir de preguntas que redefinan al contenido, que sin perder su naturaleza, expresen una orientación específica referida a nuestras necesidades/problemas/potencialidades.

Como ya está establecido en la estructura curricular, la realidad de nuestra comunidad o los problemas/necesidades/potencialidades, se presentan priorizando estos en el Proyecto Socioproductivo, para que a partir del mismo se desarrolle la planificación anual bimestralizada; entonces, el elemento central para problematizar nuestros contenidos y para darle un sentido pertinente, son aquellos problemas/necesidades/potencialidades planteados en el PSP.

Si partimos de un problema común a todas las Áreas de saberes y conocimientos, ya sea el Proyecto Socioproductivo o en este caso (la sesión presencial) la narración del "acontecimiento", para lograr generar la articulación de las Áreas; los contenidos de los Programas de Estudio seleccionados en cada una de ellas, tienen que ser problematizados en función de la problemática común ("acontecimiento").

De esta manera la problematización de los contenidos que se desarrolle en función de una determinada problemática de la realidad, plantean preguntas que le dotan a los contenidos de una orientación y un sentido específico referido a las necesidades/problemas/potencialidades del contexto.

Es importante tomar en cuenta que la problematización estará referida a las necesidades/problemas/potencialidades de nuestro contexto inmediato, es decir, a nuestra comunidad, barrio, ciudad.

Así se tiene un contenido que se ha transformado en una o en varias preguntas, que se convierten en el punto de partida para el desarrollo de los procesos educativos con las y los estudiantes.

Ejemplos:

| Área de Saberes y Conocimientos | Contenido seleccionado de los Programas de Estudio | "Acontecimiento" o problema de la realidad | Problematización del contenido en función del problema de la realidad |
|---|---|---|---|
| Comunicación y Lenguajes: Lengua castellana y originaria | La comunicación como interacción comunitaria | Violencia y feminicidio en Bolivia | ¿De qué manera generamos procesos de "comunicación como interacción comunitaria" para lograr equidad entre mujeres y varones en nuestra Unidad Educativa? |

| Área de Saberes y Conocimientos | Contenido seleccionado de los Programas de Estudio | "Acontecimiento" o problema de la realidad | Problematización del contenido en función del problema de la realidad |
|---|---|---|---|
| Comunicación y Lenguajes: Lengua castellana y originaria | La lengua como instrumento de descolonización | Violencia y feminicidio en Bolivia | ¿De qué manera a través del desarrollo de la "Lengua como instrumento de descolonización", despatriarcalizamos el lenguaje cotidiano en nuestra Unidad Educativa? |

**Actividad 6**

Después de la selección de contenidos que se realiza para cada Área, se procede a su problematización a partir de los siguientes criterios:

- Se plantean preguntas para abrir el contenido en función del "acontecimiento" o problema de la realidad con el que estamos trabajando la articulación de las Áreas.
- Las preguntas problematizadoras expresarán toda la discusión realizada en las actividades anteriores, es decir, deberá expresar también el Sentido de cada Campo y Enfoque de las Áreas.
- Las preguntas problematizadoras plantean tareas nuevas/inéditas que posibilitan orientar las prácticas educativas para transformar una determinada realidad. No son preguntas cerradas, explicativas ni descriptivas, son preguntas que llevan a la acción.

## 4. Concreción curricular a partir de los contenidos problematizados

Llegados a este punto nos encontramos con preguntas que serán la base para la concreción educativa. Como hemos visto en la actividad anterior, las preguntas son la forma en que los contenidos adquieren pertinencia para desarrollar los procesos educativos en función de los problemas de la realidad.

Esto no implica que lo que sabemos sobre el contenido se niega o se deja de lado. El conocimiento acumulado de maestras y maestros sobre un contenido específico será el fundamento sobre el cual realizaremos cualquier adaptación o búsqueda de respuestas a preguntas inéditas producto de la problematización. De lo que se trata es de darle sentido a los contenidos; por tanto, no se trata de un desarrollo enciclopédico y temático de los mismos. Entonces, los contenidos trabajados a partir de la formulación de preguntas nos plantea buscar su resolución en el mismo proceso educativo, donde con la participación de las y los estudiantes, maestras y maestros y comunidad educativa producimos conocimiento al responder a las preguntas planteadas, lo que involucra transformar nuestra práctica en varios sentidos.

Partir de una pregunta en el quehacer educativo es partir sabiendo que como maestras y maestros no tenemos el "CONTROL" de todo el proceso educativo y sus resultados, es decir que, como la pregunta es inédita, nosotros como maestras y maestros, al igual que las y los estudiantes, no conocemos las respuestas a priori y tampoco las encontraremos en referencias bibliográficas o en Internet como un contenido definido. Partir de la pregunta nos lleva a arrojarnos a la búsqueda de respuestas, es decir que en el proceso educativo que promovemos también nos corresponde aprender. En un proceso de estas características, también las relaciones establecidas con las y los estudiantes se reconfiguran, ya que como estamos partiendo de la realidad del contexto, es decir de los problemas/necesidades/potencialidades de la comunidad, barrio, ciudad, hay que tomar en cuenta que las y los estudiantes tienen saberes y conocimientos profundos de la realidad donde viven y, por tanto, a nosotras como maestras y maestros nos tocará también abrirnos a escuchar y aprender de las y los estudiantes, de la misma manera con madres, padres de familia y la comunidad en general.

Partir de preguntas de la realidad implica desarrollar procesos educativos "creativos", es decir que es un proceso que involucra la producción de conocimiento y la producción de una nueva realidad, lo que implica superar una reproducción acrítica de los contenidos y perfilar su desarrollo pertinente y útil para la vida.

**Actividad 7**

A partir de las preguntas que problematizan los contenidos, realizadas en la actividad anterior, planteamos orientaciones y/o actividades que posibiliten dar respuestas pertinentes y viables a las mismas.

Las orientaciones que se planteen deberán tomar en cuenta que este proceso de búsqueda de respuestas a las preguntas que estamos formulando tendrán que ser resueltas con la participación de las y los estudiantes y, si fuera necesario/viable, con la comunidad en un proceso educativo.

Por lo tanto, se deberá procurar proponer actividades que permitan trabajar los cuatro momentos metodológicos: Práctica, Teoría, Valoración y Producción.

A continuación elaboramos las orientaciones metodológicas que permitan lograr plantear respuestas pertinentes y viables a las preguntas formuladas en la anterior actividad:

| Área de saberes y conocimientos | Contenido seleccionado de los Programas de Estudio | "Acontecimiento" o problema de la realidad | Problematización del contenido en función del problema de la realidad | Orientaciones metodológicas que permitan lograr plantear respuestas pertinentes a las preguntas |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

**Actividad 8 (2da plenaria)**

Después de trabajar los puntos 2, 3 y 4, se expondrán los resultados, conclusiones y dudas de las actividades en plenaria.

# Momento 2
# Sesiones de construcción crítica y concreción educativa (138 horas)

En este momento de formación es importante trabajar en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa - CPTEs. A él corresponden las actividades de Autoformación, Formación Comunitaria y las de Concreción Educativa.

## I. Actividades de autoformación

En la autoformación, cada maestra o maestro desarrolla procesos de reflexión sobre su formación, por lo que debe realizar acciones que vayan en favor de ese cometido; para ello, se proponen las siguientes actividades:

1. Preguntas problematizadoras por Tema.
2. Lecturas de trabajo de nuestra Área de Saberes y Conocimientos.
3. Actividades de análisis y reflexión de la problematización de las lecturas de trabajo y otros.

En las unidades educativas donde haya la posibilidad de hacer un trabajo entre varios docentes de la misma área, estas actividades deberán ser desarrolladas de forma colectiva.

## Tema 1: Comunicación e Ideología

## Preguntas problematizadoras

1. ¿Cómo percibimos la carga ideológica en la acción comunicativa?

2. ¿De qué manera se evidencia el poder en el lenguaje y la lengua en la comunicación?

3. ¿En qué medida el lenguaje y la cultura generan subjetividades y construyen imaginarios?

4. Mediante un debate planteamos: ¿cómo la antropología y la sociología ayudan a (visibilizar) la comprensión de las diferentes problemáticas de la realidad educativa para superar el Colonialismo interno?

## Lecturas de trabajo para el tema 1

### Lectura 1

**Silva Ludovico- Teoría y Práctica de la Ideología pag.123-124**

**LOS "COMICS" Y SU IDEOLOGIA VISTOS AL REVES**

**"COMICS" E IDEOLOGIA (PRESENTACIÓN DE DOS CORTOS DE MAFALDA)**

En el subdesarrollo latinoamericano, si hacemos excepción de dibujantes como Quino, el argentino creador de Mafalda, o como Rius, el México creado de los Supermacho, todo el inmenso resto de los comics de que disfruta no son otra cosa que un sutil modo de gravitación ideológica de los Estados Unidos sobre nuestros países.

Hay ideología en la presentación diaria del modo norteamericano de vida como el mejor; hay ideología en la difusión del racismo, en la presentación constante del negro y el amarillo como seres malignos e inferiores, fuerzas del mal; hay ideología en la difusión del sentimiento colonialista y neocolonialista que hace de Tarzán y El Fantasma los grandes dioses del subdesarrollo africano, y que hace de los países de Latinoamérica una tierra de nadie, paradero de toda clase de tahúres y bandoleros, pueblos climáticamente hundidos en el sopor tropical y envilecidos por el alcohol y la "inevitable" miseria; hay ideología en la presentación de los niños como los verdaderos negociantes o mercaderes, que todo lo transforman en mercancías; hay ideología en todos esos agentes de la CIA disfrazados de magos (Mandrake), profesores universitarios (Kirby), pugilistas (Ben Bolt), viajeros espaciales (Roldán), grandes gurúes blancos (El fantasma), o simplemente disfrazados de monos (Tarzán); hay ideología en los comics, y es una ideología específicamente imperialista.

Su forma ideológica es el "mensaje oculto". Esta expresión la ideó Adorno para la TV, pero es extensible a todos los medios masivos. En el comic norteamericano ésa ha sido casi su forma única, especifica, al menos hasta hace poco. Ese mensaje consiste en los supuestos sobre los cuales se desarrolla la historieta. Si en las historietas aparecen siempre los chinos (y en otro tiempo, japoneses y alemanes) como elementos del mal, los delincuentes, y a su vez los norteamericanos como los elementos del bien (¡los policías!), se da por supuesto que el chino, mientras sea comunista, será malo; y el norteamericano, salvo que sea comunista, será bueno. Otro supuesto: el sistema capitalista es el ideal. Otro supuesto: patente en Tarzán y el El Fantasma: la raza blanca occidental es la "mejor", la buena; la civilizadora. Otro supuesto: que american way of life en el mejor de todos. Otro supuesto: que la mejor manera de llegar a la grandes personal es iniciándose como los niños de los comics, que todo lo transforman en mercancía, todo lo ponen en venta a cambio de dinero. Y así supuesto tras supuesto, se crea una gigantesca red oculta, como una malla interna que constituye el cuadro ideológico sugerido o "supuesto" por los comics. No queda otro remedio, para detectar esa ideología, que practicar la nietzcheana "sicología del desenmascaramiento".

**Las subjetividades creadas en y con el lenguaje en la comunicación**

Se afirma, desde la antigüedad, que el hombre es un ser de lenguaje. Esta íntima relación existente entre el hombre y la palabra es analizada a la luz de las reflexiones de numerosos filósofos, antropólogos, lingüistas y psicólogos.

En la teoría del conocimiento, la subjetividad es la propiedad por la que las personas desarrollan las percepciones, argumentos y lenguaje basados en el punto de vista del sujeto, y por tanto influidos por los intereses y deseos particulares del mismo. Lo opuesto a la subjetividad es la objetividad, basada en un punto de vista imparcial, no prejuiciado, verificable por diferentes sujetos.

Desde el punto de vista de la sociología la subjetividad se refiere al campo de acción y representación de los sujetos siempre condicionados a circunstancias históricas, políticas, culturales, etc. Numerosos filósofos y antropólogos se han expresado al respecto: Hegel decía que el hombre había roto su inclusión directa con la naturaleza. Schopenauer lo definía como un animal metafórico y Cassirer afirmaba que más que un ser racional el hombre era un ser simbólico. Las afirmaciones de los autores precedentes apuntan en una dirección similar: la de señalar que lo que hace del hombre un hombre, es el lenguaje, este tiene un poder instituyente y es lo que lo hominiza y lo constituye como sujeto, “es decir que cuando el hombre nace y es neonato y no accedió aún al lenguaje no accedió al mundo humano, para que esto suceda es indispensable que inicie la aventura de la hominización en un contexto humano y por ende lingüístico, sin este contexto no tendría ninguna posibilidad de hominizarse.” (Navia, W. La Educación en el lenguaje 2002).Como se observa el hombre adquiere su calidad de humano cuando aprende a hablar.

La subjetividad se adquiere, se construye y se reconfigura permanentemente, está constituida, entonces, por la cultura, de ahí que dentro de la subjetividad del lenguaje el hombre comprende y comprender es un proyectarse al ser de las cosas, de os otros hombres y de sí mismo y este proyectarse es apropiarse del universo en base a la experiencia, como algo que vive el sujeto y que no se vuelve a repetir, es decir que si el sujeto vuelve a vivir algo similar, se trata de una nueva experiencia.

Ahora bien “la comprensión del mundo como experiencia del mismo es una permanente ampliación del horizonte del mundo, operada por la conciencia de cada mueva experiencia. No es un círculo como lo designa Humboldt, el que habitamos; la casa del lenguaje es, por el contrario una morada abierta y expandible. Se puede habitar una choza, una casa, una mansión, una inmensa morada indefiniblemente acrecentable, según la riqueza o pobreza de nuestras experiencias” (ob.cit. Navia. 2002).

Nuestro modo de hablar cada vez más empobrecido, opaco y masificado, lleva las cicatrices de la profunda hecatombe económica, política y cultural que ha sufrido nuestro país en épocas anteriores y de las que el lenguaje ha sido víctima y testigo. No podría ser de otra manera. Cada uno de los bolivianos, lo reconozcamos o no, también llevamos en nuestras respectivas subjetividades las marcas de esos años difíciles en donde perdimos muchos de los bienes materiales y simbólicos más valiosos, aquéllos que nos orgullecían y cohesionaban nuestra identidad nacional. Por suerte, el lenguaje sigue siendo el depósito de la memoria colectiva y fuente viva de futuras creaciones. Si no alienamos nuestra memoria y la desterramos al depósito de la computadora, deberemos recurrir a él para elaborar y resignificar estos profundos cambios socioculturales.

Aumentar nuestra conciencia lingüística y rescatar nuestro lenguaje de esa mutilación colectiva consentida de común acuerdo con los medios, es trabajar a favor de nosotros mismos y de la felicidad de nuestras almas. Sin embargo, es necesario recordar que el deterioro lingüístico ha ido acompañado por cambios profundos en el modo de relacionarnos socialmente. La pérdida de valor de la palabra empeñada a raíz del divorcio entre lo que se dice y lo que se hace, así como el uso de la palabra como engaño, son prácticas bastante frecuentes y extendidas que no quedan reducidas a la clase política. Son indicadoras de otra pobreza, la miseria humana, que se agudiza en épocas de crisis cuando las políticas estatales dejan desamparadas a gran parte de la población y pasa a reinar el darwinismo social.

Por otro lado distintos pensadores sostienen que la adquisición del lenguaje fue el hecho decisivo que le permitió a la especie humana convertirse en hacedora y transmisora de cultura. También se afirma, desde la antigüedad, que el hombre es un ser de lenguaje.

¿Cuál es el alcance de estas palabras?, ¿Qué relación existe entre el lenguaje -ese complejo sistema de creación, representación y comunicación, y la subjetividad?

Algunos antropólogos como Clifford Geertz sostienen que sin el papel constitutivo de la cultura los hombres seríamos incompletos, de manera que nos completamos a través de la cultura. Considera al hombre como un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido y afirma que esa urdimbre no es otra cosa que la cultura. Clyde sostiene: “los seres humanos no terminan en su propia piel, son expresión de la cultura”. Como se observa la cultura se constituye en la forma particular de ver y construir el mundo, y por ende en la subjetividad del ser humano.

Cuando el hombre se comunica, ya sea que hable o escriba, lo hace de una forma personal y de acuerdo a las circunstancias que lo rodean y lo hace de forma subjetiva; y para analizar cómo el sujeto utiliza la lengua lo podemos hacer desde la enunciación, es decir, el acto de apropiación individual y concreto; y desde el enunciado, es decir el producto o resultado de esa apropiación.

Parar analizar la enunciación sólo podemos buscar las marcas o huellas del sujeto que la produce en el enunciado; y que las mismas se clasifican en tres grandes grupos: deícticos, expresiones subjetivas y modalizadores. Estas huellas o marcas de la subjetividad permiten conocer la posición ideológica del emisor frente al contenido de lo que transmite.

Se destaca también el aporte decisivo del Psicoanálisis, que develó el funcionamiento del inconsciente a partir del estudio de fenómenos del lenguaje tales como lapsus, olvidos y chistes, impugnando así la concepción del lenguaje como mero instrumento de comunicación. Puso de manifiesto, además, la importancia del lenguaje como condición fundante de lo psíquico y del lazo social.



**La ideología** es el sistema de ideas valores de un grupo o clase y es parte de la subjetividad de las personas, es un modo particular de ver el mundo e intervenir en él. Todas las personas adoptan una ideología, determinada por variables como la edad, el sexo, la clase social, el lugar donde viven y sus intereses. Por eso al analizar las marcas de la subjetividad del que habla o escribe se puede conocer no sólo su posición ideológica sino también aspectos imperantes en el grupo social del que él forma parte, pero también se puede conocer sus sentimientos y emociones e incluso su estado mental.

La "subjetividad" es la capacidad del lo¬cutor de plantearse como "sujeto". Se define no por el sentimiento que cada quien experimenta de ser él mismo (sentimiento que, en la medida en que es posible considerarlo, no es sino un reflejo), sino como la unidad psíquica que trasciende la totalidad de las experiencias vividas que reúne y que asegura la permanencia de la conciencia. Pues bien, esta "subjetividad", es una propiedad fundamental del lenguaje. Es el "ego" el fundamento de la "subjetividad", que se determina por el estatuto lingüístico de la "persona".

La condición del hombre en el lenguaje es única, en éste se funda y se desarrolla el concepto de "ego", su realidad de ser. Es en y por el lenguaje que se constituye como sujeto. Recíprocamente el lenguaje sólo es posible gracias a que cada locutor se pone como sujeto y remite a sí mismo como "yo" en su discurso. Por lo tanto, la subjetividad emerge en el discurso, porque éste se presenta en instancias discretas. El lenguaje la posibilita, porque contiene las formas lingüísticas necesarias para la expresión. El fundamento de la subjetividad está en el ejercicio de la lengua: la subjetividad es la capacidad del locutor de plantearse como sujeto y está determinada por el estatuto lingüístico de la persona. Tiene su fundamento lingüístico en una realidad dialéctica que engloba los dos términos ("yo" y "tú") y los define por asociación mutua (ninguno de los dos es concebible sin el otro). Los denominados "pronombres personales" no han de tomarse como figuras (no remiten ni a un concepto ni a un individuo), sino como formas lingüísticas que indican la persona.




**Actividades**

Enunciamos y describimos las subjetividades que podemos hablar en nuestro diario vivir con actitud crítica y reflexiva. Hay subjetividades que son vigentes dentro de nuestras comunicaciones familiares y comunitarias: "que decimos o mejor no lo decimos", dejar ahí para evitar claridad.

Hacemos un listado sobre las conexiones entre subjetividad y acciones comunicativas “no verbales” en nuestro cotidiano vivir.

Realizamos una dramatización con nuestra CPTE en la que se aborde las subjetividades que se manifiestan en nuestras Unidades Educativas. Detallamos los aspectos más sobresalientes que debe tener esta dramatización.

## Lectura 2

### MEDIOS, IDEOLOGÍA Y PODER

### La conquista 1: La dominación colonial y su huella perdurable

¿Es posible hablar del “cuarto poder”, cuando la crítica nos señala que los medios han extralimitado su propia función porque se erigen en jueces supremos, sobre todo, en el ámbito político? Para nadie implica novedad que los tiempos se hallan dominados por los medios de comunicación y las tecnologías, habiéndose hecho evidente su fuerza creciente que parece inexorable, a tal grado que modifica el eco sistema de la democracia.

El creciente poder de los medios va a manifestarse en el mito del “periodismo de investigación”, donde la política se convierte en blanco privilegiado de la “ideología de la transparencia”. Para ejemplificar lo señalado se les invita a leer el siguiente texto:

### LA DOMESTICACIÓN COGNITIVA DE LA INSURGENCIA

*Luis Claros. 2011.*
*Colonialidad y violencias cognitivas Ensayos político-epistemológicos.*
*Editores Muela del Diablo. La Paz, Bolivia.*

**La prosa de contrainsurgencia en acción**

Los diferentes artículos publicados por Pulso el año 2000 sobre la insurgencia manifestada en el bloqueo de caminos del altiplano tiene variados elementos que convergen en torno a dos ejes fundamentales: en un eje se encuentran los enunciados acerca de las falencias del gobierno en la solución del conflicto, y en el otro están los enunciados que buscan caracterizar a la insurgencia en sí misma; el primero posiciona al Estado como sujeto absoluto de la narrativa, y el segundo sólo puede aprehender a la insurgencia como carente de sentido. Estos ejes están entrelazados y se refuerzan mutuamente. Mostraremos como la articulación de ambos evidencia la presencia de un clásico discurso conservador y de una prosa de contrainsurgencia.

En el primer artículo publicado referente a los bloqueos de septiembre, Víctor Orduna señala que: "El gobierno, inhábil… no sabe cómo desactivar la relojería de las calles y devolver algún tipo de expectativa y encanto al futuro nacional ". El mencionado artículo apunta a mostrar la persistente incapacidad del Estado para poder "desactivar" el conflicto; la preocupación del autor al abordar la insurgencia no consiste en desentrañar la perspectiva insurgente sino en percibir el carácter anómalo que reviste para el Estado dicha insurgencia, de ahí que el enunciado citado – que esta resaltado como encabezamiento del propio artículo – reduzca la insurgencia a conflicto, es decir, a un momento singular que rompe la normalidad del curso estatal y que debe ser reencauzado por el Estado.

La insurgencia es analizada con la intención de saber cuáles serán los mecanismos de su desactivación. Además, la desactivación de la insurgencia está vinculada a la devolución de la expectativa y el encanto al futuro nacional, lo cual quiere decir que la insurgencia representa en sí un devenir oscuro y desencantado donde el futuro nacional es sombrío. En este tipo de prosa de contrainsurgencia, la preservación de la institución estatal se nutre de todos los matices positivos como el encanto y la racionalidad, mientras que la insurgencia, en la medida en que atenta a la normalidad estatal asume los rasgos del desencanto y la irracionalidad; por ello, cuando la posibilidad de que la insurgencia sea aplicada es aún lejana, la prosa de contrainsurgencia ve los claros síntomas de una patología, de una irracionalidad. Esto se ve claramente en el siguiente pasaje: "ahora, en muchos casos no hay negociación posible, no hay horizonte ni racionalidad. El dirigente de los campesinos, Felipe Quispe, el Mallku, encarna a la perfección esta actitud de irracionalidad irrefrenable". Los que se evidencia aquí es que para el discurso conservador la persistencia misma de la insurgencia es irracional y por tanto carente de sentido. Como acabamos de decir, para dicho discurso la insurgencia sólo tiene sentido en tanto conflicto, es decir, en tanto anomalía coyuntural que se desprende de la vida estatal y que puede ser curada por la acción del gobierno; la insurgencia es explicada como falencia del Estado a ser superada por el mismo Estado. El horizonte estatal es omnipresente. Este tipo de discurso encuadra perfectamente en lo que Guha denominó estatismo, definido como aquella ideología para la cual la vida del Estado es central para la historia. En el estatismo los valores dominantes del Estado determinan el criterio de lo que es histórico. En el caso que analizamos, la insurgencia se vuelve algo digno de ser abordado en la medida en que afecta al devenir estatal y su inteligibilidad depende de los valores del Estado, por ello, cuando la insurgencia no puede ser subordinada a los valores estatales es calificada de irracional, y ese sería precisamente el caso de los bloqueos de septiembre ya que: "En lo que concierne a Quispe, sus acciones… son de tal forma radicales, opuestos tan extremadamente a los que conforma un Estado contemporáneo inscrito en el mundo con criterios normales integradores…". En este tipo de discursos la racionalidad es equivalente a la razón de Estado.

En el subtítulo de otro de los artículos se presenta de manera sencilla la cadena que conduce de la racionalidad a la irracionalidad; dicho subtítulo es: "Dialogar, bloquear o morir". En este artículo se señala que lo que complica la salida del conflicto es la justificación de las muertes por parte del gobierno. La muerte en el conflicto representa el momento más alto de la violencia, por tanto significa el punto en que la irracionalidad domina la escena.

El acercamiento al momento de la irracionalidad consiste en el alejamiento del diálogo, de la solución del conflicto que para este enfoque no es otra cosa que eliminación de las supuestas causas

de la insurgencia. El alejamiento del diálogo esta mediada por la persistencia de los bloqueos (de una de las formas de la acción insurgente), por tanto dicha persistencia la que nos arroja a la irracionalidad signada por la muerte. Esto es concordante con la caracterización que se da de la organización protagonista de la movilización campesina: "una CSUTCB sedienta de sangre". La persistencia de la insurgencia se presenta como la causante de muertes violentas y conduce al dolor y al descontrol. Por ello se dice que el temor de muchos dirigentes es que "de tanto jalar, se desquicie el resorte de la espontaneidad, el cabildeo y el asambleísmo desquiciando cualquier posibilidad de control". La insurgencia, cuando sigue su curso, asume la figura del desquiciamiento, o sea, de una patología. El resultado es que este discurso patologiza la insurgencia.

La patologización de la insurgencia se ve claramente cuando se asocia la peligrosidad de la inestabilidad psicológica a la "constante y poco advertida expansión del conflicto campesino rural al ámbito urbano", o cuando se enuncia – al lado de una fotografía que muestra una carretera llena de piedras y un vehículo destrozado – que: "Visto con ojos externos, Bolivia puede presentarse como un caso de psicología clínica". Para el discurso conservador, la patología no sólo consiste en romper el devenir estatal sino en atentar contra el capital. La insurgencia es irracional porque destroza las carreteras que sirven a la prosperidad empresarial, porque implica pérdidas de más de cien millones de dólares en una país pobre. En pocas palabras, la irracionalidad de la insurgencia radica en que crea una situación donde "no sólo que no se acumula capital, sino que se lo destruye". Estatalidad y capital revelan así su complicidad.

Sin embargo, la insurgencia campesina no puede reducirse a la pura irracionalidad. La racionalización de la insurgencia pasa por su reducción a conflicto, operación que depende de la racionalización de las causas del conflicto; esto a su vez implica enmarcas las causas en el espacio estatal y del capital. Sólo causas racionales pueden hacer posible que el Estado pueda dar solución al conflicto, es el horizonte de la solución del conflicto el que motiva la búsqueda de las causas y se supone que una vez que se actúe sobre las mismas las potenciales insurgencias serán controladas y prevenidas. El encuadramiento de las causas en el espacio estatal y del capital se opera aplicando una especie de determinismo económico tal como se puede apreciar en el planteamiento de la siguiente pregunta: "¿Cuáles son las razones económicas que explican el levantamiento campesino que puso en jaque al país?"; la respuesta a dicha pregunta reduce las causas de la insurgencia a los problemas convencionales de las relaciones Estado/sociedad civil y empresarios/trabajadores: "bajos salarios, demandas insatisfechas y crisis económica era la combinación perfecta para dar origen a un nuevo movimiento… los problemas del presente quedaron latentes, el polvorín social no fue desactivado". Una vez que se racionalizan las causas de la insurgencia en el marco de las relaciones estatales y empresariales, la solución al conflicto se ve como el resultado de una acción eficiente del Estado, por ello este tipo de discurso puede proponer la siguiente solución:

> … la conclusión sería la de la necesidad de políticas correctivas de tanta inequidad, de tanta corrupción, de tanta mala gestión de la cosa pública como suele ser la norma nacional… lo que supondría que la vía de Quispe tanto como cualquier otra debiera entender esa complejidad antes de nada, para lograrlo.

Cuando la insurgencia es vista como el simple efecto de una falencia estatal se ha operado un ocultamiento de la insurgencia en sí, y cualquier escenario que no implique la pronta solución del

conflicto y restablecimiento de la normalidad es representada como atraso y regresión. Este tipo de mirada se manifiesta, por ejemplo, cuando se afirma que "la radicalización de los campesinos puede significar un doloroso retroceso", o en el siguiente titular: "Protagonismo de los sectores radicales: Campesinos, una victoria que puede ser derrotada". Una vez más las figuras clásicas de la prosa de la contrainsurgencia convergen para calificar al levantamiento campesino de septiembre del 2000, el cual es juzgado como factor de retroceso e irracionalidad en la medida en que se distancia de los valores estatales del orden y progreso.

Cerraremos el análisis este discurso conservador manifestado en Pulso con un pasaje anecdótico y revelador. La negación de la conciencia de los subalternos se muestra sin antifaces cuando la aparente descripción se hace con sarcasmo. En una nota periodística que cubre el acto de fundación del Movimiento Indígena Pachacuti (MIP) encontramos el siguiente pasaje: "Lo emotivo eran las doñas bailando tarqueada con tantas arrugas sentimentales, que, aunque sólo fueran por motivos musicales, sentían que ese Consejo Ejecutivo del MIP, recién presentado, debía ser su nuevo gobierno". Este pasaje es rico en figuras que revelan una mentalidad colonial y patriarcal. Las mujeres indígenas son vistas como carentes de conciencia política propia, y su potencial adhesión a un proyecto autodeterminativo estaría dada por impulsos superfluos y emotivos. Parece que las tradicionales asociaciones de la mujer con el cuerpo y la pasión, y del hombre con la razón, retornan en este tipo de descripciones para sumarse a las asociaciones de lo indígena con lo salvaje e irracional. La subordinación de la insurgencia a los valores estatales, su reducción a conflicto, a un dato en la vida del Estado y la aparición de la prosa de contrainsurgencia son los claros síntomas de un discurso conservador.

- **La subsunción de la insurgencia a los ideales modernos**

A diferencia del discurso conservador, el discurso de izquierda evita a toda costa reducir la insurgencia a simple conflicto y pretende ver en ella un movimiento profundo que trasciende el horizonte de la institucionalidad dominante. Para este discurso "en septiembre han sido las dispersas comunidades aymaras del altiplano las que han empezado a reconstruirse bajo la forma de un ayllu político ampliado en franca disputa territorial y cultural al Estado republicano y al orden civilizatorio que él condensa". La insurgencia tiene una corporalidad propia que impide que se reduzca a simple acontecer anómalo del devenir estatal: la corporalidad de la insurgencia de septiembre es la densidad del ayllu que implica formas propias de administración de la riqueza y el poder político. Una vez que la insurgencia ha sido dotada de una densidad propia, se abre la posibilidad de que la misma de paso a nuevas formas de hacer política que no se encuadren en los horizontes estatales, de ahí que sea posible decir que la insurgencia de septiembre.

> … se ha traducido en una extraordinaria politización de la territorialidad o producción de soberanía de facto en el altiplano aymara. A los pocos días de iniciado el bloqueo, todas las subprefecturas, los puestos policiales y demás instituciones de presencia estatal han cesado sus funciones o han sido desmanteladas por decisión de las comunidades movilizadas.

La insurgencia tiene una racionalidad al margen de la razón del Estado, por tanto, el hecho de que la insurgencia persista no implica una irracionalidad sino, por el contrario, la presencia de una

racionalidad externa a la lógica del Estado dominante. Se critica abiertamente a las concepciones que ven a la insurgencia como un simple movimiento reivindicativo cuya meta sería la solución de sus problemas mediante políticas públicas adecuadas, y en cambio lo que se pretende es mostrar que el "movimiento comunario significó el inicio de la legitimación de un proyecto político de la autodeterminación de las naciones originarias confederadas". La significación y sentido de la insurgencia ya no es otorgada por lo que ésta representa para el Estado, sino que es la posibilidad de una alternativa de poder (de un sueño de poder en palabras de Guha) la que permite explicar el porqué de la insurgencia.

Este ideal de la autodeterminación como móvil de la insurgencia permite mostrar que ésta no es un suceso singular (un conflicto), sino que pertenece a una larga historia: la movilización de septiembre "se podría denominar el tercer ciclo autodeterminativo que engarza directamente con las dos anteriores guerras nacionales de emancipación nacional aymara: la de 1781 y la de 1899". Como se puede apreciar, la singularidad de la insurgencia de septiembre es inscrita en una larga historia por la emancipación. Es en esta operación que pretende dotar de densidad e historia a la insurgencia donde paradójicamente se opera un nuevo vaciamiento. El sujeto soberano de estas narrativas ya no es el Estado presente sino una situación ideal que se realizará al final de la historia. Estamos ante narrativas de corte teleológico donde el fin trascendental en relación al cual se miden y juzgan los acontecimientos singulares son las figuras centrales (aunque quizá no exclusivas) de la modernidad: la libertad y la igualdad. Las causas de la insurgencia ya no son vistas como falencias del Estado a ser superadas por el mismo Estado, sino que la causa de la insurgencia es la propia presencia de un Estado colonial dominante: la insurgencia indígena "lo único que hace es convertir la brutalidad de la discriminación en fuerza productiva de asociación y demanda democrática de igualdad". Es este horizonte trascendente el que sirve como espacio de explicación de la insurgencia, la cual adquiere sentido sólo como un momento más en el devenir ascendente hacia los ideales de la libertad y la igualdad. Este tipo de discurso ve a las sublevaciones como momentos de una conciencia ideal de libertad. De esta forma, la singularidad de la insurgencia puede ser eliminada ya que es la propia narrativa teleológica de la emancipación la que asegura en sí misma la inteligibilidad de toda insurgencia pudiendo incluso prescindir de su especificidad. Lo que queremos decir es que la insurgencia es explicada por algo exterior a la misma, su sentido esta dado a partir de un sentido mayor (una metanarrativa) que la engloba, la precede y la trasciende: dicho sentido mayor es el supuesto camino hacia la emancipación.

Es este sentido que precede y trasciende la insurgencia concreta el que permite entender el movimiento de septiembre en clave esencialista, lo cual se puede apreciar cuando Félix Patzi señala que para los indígenas "el discurso del Mallku significó el despertar de su verdadera identidad". La idea de que existe una verdadera identidad implica que hay una esencia identitaria que sólo habría que descubrir para andar por los correctos caminos de la emancipación: Aquí vemos como las tan criticadas ideas de que el devenir de la edad moderna es el paso de la oscuridad medieval a la luz moderna, del error a la verdad, del sueño a la vigilia, están vigentes en expresiones como "el despertar de su verdadera identidad". El curso que puede y debe seguir la insurgencia para ser verdadera esta ya predestinado por la narrativa de la emancipación, en este sentido, la insurgencia no hace más que seguir un curso necesario. Por ello, este tipo de discurso pasa rápidamente de los que sería una descripción a recomendaciones sobre el deber ser de la insurgencia. Este paso se puede apreciar, por ejemplo, cuando se hace la siguiente afirmación:

> Si bien los aymaras lograron con sus bloqueos y su cantidad disolver prácticamente todos los centros del poder estatal… perfilaron sus reivindicaciones más hacia la construcción de un "poder indígena" que hacia una convocatoria que incluyera a los demás sectores en conflicto. En cierta medida esto expresa simultáneamente la fuerza y debilidad de la movilización indígena-campesina del occidente que… no encuentra, de momento, mecanismos para tender puentes y tejer vínculos con otros sectores del país.

Unos meses después se vuelven a manifestar estas ideas pero con un énfasis que revela más aún que la insurgencia adquiere sentido en función de un telos que la trasciende y la engloba:

> La unidad, hoy, es un desafío. Es algo a construirse…el abandono y desconocimiento que se produjo entre los distintos contingentes en lucha; fueron sin duda limitaciones del movimiento que, esta vez, es necesario enmendar… Por tanto, de lo que se trata es de crear un movimiento, una identidad, una acción y una mirada también a nivel general, "nacional", pues esa es la medida geopolítica de la dominación que se debe vencer.

En estos pasajes podemos advertir que la formación de cierta unidad nacional es considerada como un paso necesario hacia el telos de la emancipación: Sólo bajo esta perspectiva se puede caracterizar como debilidad, como limitación (como desviación) la desconexión entre las movilizaciones. Se puede ver entonces como la insurgencia es juzgada a la luz de un ideal que la trasciende, en este caso, el establecimiento de una nación por fin real. En este tipo de narrativas, la historia que se cuenta no es la de la insurgencia en sí, sino la de la nación o de la emancipación, es decir, de abstracciones ideales que están arraigadas en los prejuicios del narrador. La insurgencia cuenta sólo como un breve aporte a esta gran historia:

> Las técnicas de movilización social, de autogobierno comunal y de producción de una ciudadanía indígena son el aporte más importante de los últimos 100 años del movimiento indígena-campesino a la descolonización de la vida social y a la democratización del poder político, y ello habría que reservarlo a toda costa.

La descolonización y la democratización se muestran como los componentes específicos de la meta narrativa de la emancipación, en la cual la insurgencia no representa más que uno de sus muchos capítulos. Si bien el discurso de izquierda coloca en el lado de los insurgentes todas las valoraciones positivas, invirtiendo de esta forma el código de la contrainsurgencia, lo hace en nombre de otra entidad externa: esta vez ya no es el poder presente (el Estado republicano) sino un poder futuro (una sociedad verdaderamente igualitaria donde se supere "el burocratismo estatal y la angurria empresarial con otras formas de gestión económica"). Lo que el discurso de izquierda parece confirmar es la imposibilidad de explicar una insurgencia sin domesticarla bajo los marcos interpretativos de entidades exteriores; pareciera que la insurgencia está condenada a subordinarse a sujetos soberanos de la narrativa como el Estado o la libertad e igualdad. Sólo esta subordinación permitirá generar la apariencia de que el sentido de la insurgencia por fin nos ha sido develado. La insurgencia en tanto acontecimiento se rebela no sólo contra el orden institucional sino también contra el orden cognitivo. La rebelión no domesticada sería aquella que no puede ser revelada.

- **A manera de conclusiones: entre la reforma y la revolución**

Un “mismo hecho”, la insurgencia campesina de septiembre del 2000, puede ser descrita de diferentes maneras dependiendo de qué tipo de entidad asuma el rol de sujeto principal de la narrativa. Si dicho sujeto es el Estado, entonces la insurgencia es reducida a conflicto, entendida como reivindicacionista e interpretada como reformista. Cuando la insurgencia entorpece la reforma que supuestamente solicita, deja de tener sentido y entra en el mundo de lo irracional y lo patológico. El horizonte lógico de la insurgencia no puede ser otro que la negociación. Si dicho sujeto es la emancipación (o la nación verdaderamente democrática), entonces la insurgencia es vista como un valeroso momento más en la larga lucha por la libertad. Bajo esta mirada la insurgencia es vista como un aporte a la revolución. Esta simpatía con la insurgencia y su intelección a partir de un telón predefinido hace posible la emisión de juicios sobre la fuerza o debilidad, su acercamiento o alejamiento a la meta definida. En este tipo de discurso, el horizonte lógico de una insurgencia que sea genuino momento de la larga lucha por la liberación, no puede ser la negociación, sino la rebelión.

Juzgar cuál de estas interpretaciones y valoraciones es más objetiva carece de sentido.

**Actividades**

Realizamos un análisis crítico sobre el manejo del discurso en el lenguaje en Bolivia.

Argumentamos si los medios de comunicación son o no son imparciales en el manejo de la información.

Elaboramos un comentario crítico sobre por qué los medios de comunicación son considerados un poder económico e ideológico-político.

## Tema 2: Los medios de comunicación e información: visión crítica

### Preguntas problematizadoras

1. ¿En qué medida los medios de comunicación e información expresan la realidad o crean realidades?

2. ¿De qué forma los medios de comunicación e información manipulan la realidad?

3. ¿Por qué se afirma que los medios de comunicación e información ejercen poder sobre la sociedad y la comunidad?

4. ¿A qué intereses obedece la manipulación de la noticia según la ideología del medio informativo?

5. ¿Considera que los medios de comunicación e información manipulan la información? Argumente, ¿en qué se observa esta manipulación?

6. ¿Cómo podemos generar en la comunidad una visión crítica sobre los medios de información y comunicación?

## Lecturas de trabajo para el tema 2

Se constituyen dos elementos claves de relacionamiento entre la sociedad y los medios de comunicación e información, estos últimos propagan información opinión y criterios que expresa de una u otra manera intereses de determinados grupos sociales que acuñan también conceptos y opiniones de tipo ideológico- político. En gran medida su función comercial y consumista atiende al producto vendible, ilusiona al público identificado en una felicidad por obtenerlo, es el negocio que les sirve de ideología.

Los programas de TV y Radio son familiares, el contenido es muchas veces motivo de dialogo discusión, aparentemente sin intencionalidad pareciera que dejara al auditorio en autonomía de criterio, sin embargo hay intención por generar reacciones del público, no existe ni existirá una información o comunicación “imparcial”, por tanto la comunicación y la información está orientada bajo estos parámetros, toda información y comunicación tiene un mensaje explícito o implícito, que procede a indicar como verdades y dignos de simularlos en nuestra vida real, conceptos morales, valores humanos, éticos, y opiniones han transitado permanentemente en los procesos históricos que se dan en la sociedad y su validez indudablemente es grande en la medida en que influye en la definición social del hombre en la sociedad (valores, conceptos, éticos, aspiraciones etc.)

La influencia de la comunicación e información es determinante y juega un rol de validez innegable de ahí el porqué es importante tener una actitud crítica y auto reflexiva en la valoración de los medios.

La proliferación de los medios de información y comunicación han situado a la televisión principalmente en un lugar importante. Se comunica viendo que pareciera una verdad absoluta, por ser este medio que se han ido perfeccionando (diversos mecanismos) hasta convertirse en verdaderas herramientas para buscar influir en el hombre y la sociedad, es en la Televisión donde se han puesto y se ponen a prueba diversas formas de influir en pensamiento y acción social.

Otro de los aspectos en los que influye la TV es que genera un falso realismo de la sociedad que generan corrientes de opinión respecto a temas específicos, el uso de las imágenes y la posibilidad del manipuleo de las mismas influencia en la opinión del espectador, no olvidemos que la visualización en estos medios de masas favorece a la externalización de imágenes captadas de manera rápida, esto influye decisivamente en el estado de ánimo de personas de diversos niveles sociales. El mensaje oculto puede ser más importante que el mensaje explicito que elude los controles de la conciencia logrando manipular al auditor.

Los medios tecnológicos no tienen límites, los correos electrónicos, el facebook, el twiter, se están convirtiendo en herramientas importantes de la comunicación e información, la falta de mecanismos regulatorios han hecho que se conviertan en elementos que influyen de manera determinante en la información y comunicación, sin regulación alguna, frente a los cuales la sociedad está indefensa.

## Lectura 1

### Realidad y medios de comunicación e información.
### EL HOMBRE COMO SER SIMBÓLICO

*Jahel Milka Loredo R..*

El ser humano fue considerado esencialmente racionalidad, señalando que la mayor diferencia con los otros mamíferos se centraría en el desarrollo de su cerebro y su capacidad de pensamiento; sin embargo, según estudios antropológicos culturales, se asevera que el ser humano, antes de ser definido como racionalidad debe comprenderse como un ser simbólico, como Ernst Cassirer afirma en su libro Antropología Filosófica.

Un elemento desde el cual se puede explicar esta postura es la diferencia entre la vida humana y animal a partir de la relación con la naturaleza. El autor antes señalado, considera que los animales establecen una relación cara a cara con la naturaleza basados en una reacción instintiva esencialmente donde los aprendizajes son mínimos; en cambio, la relación del hombre se encuentra mediada por la cultura a través del lenguaje y la comunicación.

Esta relación mediada por la cultura puede evidenciarse en las formas simbólicas de la cultura que ha producido una forma de ver realidad, interpretarla y situarse en ella. El ser humano, aún en situaciones meramente biológicas como es el hambre ha creado toda una simbología que sobrepasa la mera necesidad biológica y la une al placer; de ahí que ha creado una gama de combinación de sabores diferentes de acuerdo a la cultura y su ingesta no se limita por el hambre sino por el placer.

Tal es el hombre que ha creado diferentes universos simbólicos, mito, lengua, arte, ciencia como instrumentos de conocimiento y construcción de la realidad, como formas simbólicas que pasan desde relaciones básicas hasta las más complejas, como su relación con el entorno; porque el espacio para el hombre está ligado a la idea de territorialidad como la vinculación afectiva y espiritual con la tierra, por ello, en todas las culturas hallamos espacios sagrados y ceremonias orientadas a su sacralización provenientes de un pensamiento mágico mitológico o espiritual, aspecto que en los animales está ligado a su supervivencia.

Ese universo simbólico transforma el instinto humano y surge la consciencia de la muerte y el sufrimiento, del tiempo y la trascendencia, los que se transmiten en esa red infinita que es la comunicación. Este universo que se sintetiza en la cultura es producto del hombre, pero a su vez,él mismo es recreado por la cultura.

La base de ese universo simbólico es la capacidad humana de simbolizar la realidad, es decir, el de sustituir el entorno en signos y códigos. “El poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden gnoseológico: el sentido inmediato del mundo y en particular del mundo social” señala Pierre Bourdieu en su libro Intelectuales, Poder y Política; por tanto, los símbolos son los instrumentos por excelencia de la integración social; en cuanto instrumentos de conocimiento y de comunicación que hacen posible el consenso sobre el sentido del mundo social que contribuye fundamentalmente a la reproducción del orden social.

Aquí es donde se debe prestar mucha atención, porque si bien el ser humano es un ser simbólico, al mismo tiempo es producto del simbolismo en el que fue arrojado al nacer (desde la propia concepción). Ahora, para nadie es un secreto que el orden social en nuestro contexto responde a los sistemas simbólicos del poder dominante que ha impuesto sus formas ideológicas de sentido enmascarando una violencia simbólica o sea el poder de imponer significados como legítimos que el ser humano los acepta como “naturales”.

> “El poder simbólico como poder de constituir lo dado por la enunciación, de hacer ver y de hacer creer, de confirmar o de transformar la visión del mundo, por lo tanto el mundo; poder casi mágico que permite obtener el equivalente de lo que es obtenido por la fuerza (física o económica), gracias al efecto específico de movilización, no se ejerce sino es él reconocido, es decir, desconocido como arbitrario. Esto significa que el poder simbólico no reside en los “sistemas simbólicos” bajo la firma de una “illocutionary force”, sino que se define en y por una relación determinada entre los que ejercen el poder y los que los sufren, es decir, en la estructura misma del campo donde se produce y se reproduce la creencia. Lo que hace el poder de las palabras y las palabras de orden, poder de mantener el orden o de subvertirlo, es la creencia en la legitimidad de las palabras y de quien las pronuncia, creencia cuya producción no es competencia de las palabras.
>
> El poder simbólico, poder subordinado, es una forma transformada –es decir, irreconocible, transfigurada y legitimada–, de las otras formas de poder: no se puede superar la alternativa de los modelos energéticos que describen las relaciones so-

ciales como relaciones de fuerza y de los modelos cibernéticos que hacen, de ellas, relaciones de comunicación, sino a condición de describir las leyes de transformación que rigen la transmutación de las diferentes especies de capital en capital simbólico, y, en particular, el trabajo de disimulación y de transfiguración (en una palabra, de eufemización) que asegura una verdadera transubstanciación de las relaciones de fuerza haciendo desconocer-reconocer la violencia que ellas encierran objetivamente, y transformándolas así en poder simbólico, capaz de producir efectos reales sin gasto aparente de energía" .

Es a través de la circulación de sentidos y significados socialmente establecidos como válidos que el ser humano se constituye/construye; al haberse legitimado un conjunto de relaciones de sentido dando la fuerza de la razón a la razón del más fuerte. Esto supone la práctica de una violencia simbólica, socialmente aceptable que consiste en imponer significaciones de "hacer creer y hacer ver", entonces la violencia simbólica está relacionada con el poder simbólico y con las luchas del poder simbólico.

**Actividades:**

1. Escribe un hecho de barrio, comunidad que permita observar al hombre como ser simbólico.

2. Plantea dos ejemplos en los que se ejerza violencia simbólica. Explica cómo se genera la misma y propone una estrategia para contrarrestarla.

3 Investiguemos sobre los mundos simbólicos exiliados y construyamos una no-verdad, una contra verdad y un contra poder.

## Lectura 2

### Un informe que debería leer todo habitante del 3° mundo. A 28 años del Informe Mc Bride es vigente en el campo de la Comunicación. Su vigencia en el campo de la comunicación

*NOMIC: Nuevo Orden Mundial de la Información y las Comunicaciones*

En 1977, por encargo de la UNESCO se crea la Comisión Internacional de Estudio sobre los Problemas de la Comunicación, presidida por el irlandés Sean MacBride, único caso de alguien galardonado con el Premio Nobel de la Paz y el Premio Lenin, su equivalente en la órbita de los países socialistas. Intelectuales, académicos y cientistas de la comunicación identificarían de allí en más tanto a la Comisión como su Informe, por el apellido de quien la presidió.

En resumen, "la industria de la comunicación está dominada por un número relativamente pequeño de empresas que engloban todos los aspectos de la producción y la distribución, están situadas en los principales países desarrollados y sus actividades son transnacionales. La concentración y la transnacionalización son consecuencias, quizás inevitables, de la interdependencia

de las diferentes tecnologías y de diversos medios de comunicación, del costo elevado de la labor de investigación y desarrollo y de la aptitud de las firmas más poderosas cuando se trata de introducirse en cualquier mercado. Estas tendencias existen en muchas industrias, pero la comunicación constituye un sector especial. Los medios de comunicación transnacionales ejercen una influencia capital sobre las ideas y las opiniones, sobre la evolución, para bien o para mal, de todas las sociedades. De esta manera, a las empresas transnacionales les incumbe una responsabilidad especial en el mundo actual, ya que su posición dominante en materia de información hace de ellas un elemento de la estructura que determina el desarrollo de los modelos económicos y sociales y la sociedad tiene derecho a insistir que la asuman".

En cuanto a la alineación informativa, el Informe MacBride, destacó que "al mismo tiempo que prolifera el desarrollo de las comunicaciones en los últimos años poniendo al mundo exterior al alcance de millones de personas que antes vivían en comunidades aisladas; ahora surgen dos preocupaciones centrales.

El desarrollo de la comunicación puede convertirse en una amenaza para la calidad de la cultura y de los valores que ésta encarna.

La apertura indiscriminada a nuevas impresiones transmitidas por los medios de comunicación de masas, aleja al público de su propia cultura".

En este sentido, debido a la "rapidez y al impacto de la explosión de la comunicación social" se han observado efectos nocivos. La concepción de la realidad de mucha gente queda oscurecida o deformada por mensajes de los medios de comunicación social.

**Actividades**

Describimos los efectos nocivos que producen los medios de comunicación social e información en la sociedad y el contexto educativo.

En consenso explicitamos qué beneficios y qué consecuencias negativas tienen los últimos adelantos tecnológicos en relación al uso de las lenguas..

| Beneficios | Consecuencias |
|---|---|
| | |

Explicitamos por qué creemos que los medios de comunicación se constituyen en una amenaza o no para la identidad cultural.

## Lectura 3

### Realidad y medios de comunicación e información. Los medios de comunicación y la construcción de la realidad

*Por José Rocha Arce*

*http://www.hojaderuta.org/ver_articulos.php?id_texto=90&id_revista=14*

Nuestra realidad se compone de diversas experiencias sociales, culturales y ambientales donde el sujeto se desenvuelve a diario. Bajo este concepto, los Medios de Comunicación son modeladores de nuestra realidad.

La última década del Siglo XX, o quizás antes, trajo consigo un cambio importante en nuestra sociedad, derechamente saltamos a lo que algunos autores han denominado la Era de la Información. Información que es un factor preponderante a la hora de construir la realidad que nos rodea y cómo entendemos los procesos sociales y culturales que se producen en nuestro mundo.

Para algunos autores como Peter Berger y Thomass Luckmann, existen cinco elementos fundamentales que estructuran la tríada: realidad interpretada/significado subjetivo/mundo coherente:

a) La conciencia, que define la intención y la búsqueda de objetos;

b) El mundo intersubjetivo, que se comparte con los demás;

c) La temporalidad, como carácter básico de la conciencia (orden temporal);

d) La interacción social, que crea esquemas tipificadores;

e) El lenguaje, como elemento clave objetivo (externo al individuo) que facilita la estructuración del conocimiento en términos de relevancia.

Esta peculiar perspectiva de la sociología del conocimiento, nos permite adentrarnos en un tema en que los Medios de Comunicación tienen mucho que decir acerca de la construcción de la realidad. Lo primero que debemos entender, es que los Medios de Comunicación no surgen en forma espontánea, sino que más bien son una respuesta a los factores sociales, económicos, culturales, naturales, ambientales, políticos e ideológicos de nuestra sociedad.

Al ser parte de estos factores, los Medios de Comunicación actúan como modeladores de esta realidad y el periodista surge como un mediador social, que es capaz de mirar allí donde nuestros ojos no llegan y nos trasmite acontecimientos que pasarán a ser parte de nuestro escenario mental.

Tal como lo hemos expresado, el medio por el cual comprendemos nuestra realidad es el Lenguaje, en el más amplio sentido de la palabra (verbal, no verbal, sonido e imagen). De esta forma, un acontecimiento será más comprensible en cuanto sea más cercano a nuestra lengua materna. Por tanto, diremos que el Mensaje estará influido, en primer lugar, por el Lenguaje utilizado, pero no sólo esto; en la clásica teoría de la comunicación (emisor-mensaje-receptor) el mensaje se verá afectado además por el mundo intersubjetivo, la temporalidad y la interacción social. Para finalmente, constituir la conciencia de un hecho o acontecimiento determinado.

**La propiedad de los medios y el rol del periodista**

Como se ha dicho un Medio de Comunicación (diario, radio, televisión o página de Internet) no surgen espontáneamente, sino por el contrario de un grupo de personas que quieren comunicar algo a otras personas, esto en el sentido más básico de su estructura. La conformación de este grupo de personas no es al azar, ellas están unidas por intereses económicos, sociales, políticos o culturales. Lo anterior implica, que este grupo posee una visión común o convergente respecto de la realidad circundante.

Esta visión a la cual hacemos referencia, se podría entender como la Política Editorial de un medio de comunicación y será, por tanto, la pauta a seguir por quienes se desempeñen en dicho medio.

A su vez, los periodistas también poseen una visión propia de la realidad, la que ha estado influenciada por sus experiencias, conocimientos e inclusos sentimientos o afec-

ciones. De tal forma, nos encontramos que en toda noticia que se comunica persisten dos visiones, la primera del medio y la segunda del periodista.

Entonces, cabe preguntarse cuál es el interés o la intencionalidad que se persigue tras una determinada noticia. A modo de ejemplo, recordaremos una nota que la cadena de noticias CNN difundió mundialmente durante la primera Guerra del Golfo (1991) y en la cual se mostraba a una joven niña kuwaití, que relataba los horrores que debió enfrentar su familia al huir de Kuwait por la invasión iraquí. Meses más tarde se sabría que se trató de un montaje, pues la niña no estaba en Kuwait en el momento de la invasión, era miembro de la familia real que estaba en Europa y que su aparición obedeció a sensibilizar a la opinión pública mundial respecto de lo que sucedía en esa nación árabe.

No hay que ser muy listo para reconocer que la intención del medio al difundir la noticia de la niña kuwaití, tenía una connotación política y de justificar la intervención militar de Estados Unidos en el Golfo Pérsico, vistiendo la incursión militar como una acción en favor de la libertad y ocultando las verdaderas razones, que eran las enormes reservas petroleras de la pequeña nación árabe. Puede que CNN haya sido utilizada consciente o inconscientemente, sin embargo, el punto está en que esas imágenes ayudaron a modelar en parte una visión general de que Irak estaba violando los derechos humanos y territoriales de Kuwait, atrayendo la simpatía a la causa de su liberación.

**El ejercicio del poder en los medios de comunicación e información.**

El poder es la forma de expresión de una determinada clase social, estrechamente ligado al poder económico que a su vez vincula al poder político, para mantener ese poder político expresa también el interés de la clase social, quienes para consolidar su dominio social requiere de cierta hegemonía en el consenso social, siendo los medios de comunicación e información los encargados de difundir opinión, se convierten en opinión pública, se atribuyen representación natural de la sociedad, por esta razón la influencia del poder en los medios de comunicación es importante, estos son factores decisivos en la determinación de la opinión ciudadana.

Los medios de comunicación pueden establecer normas sociales, manejar conflictos, enviar mensajes y tienen la capacidad de adaptarse a cualquier situación y precio y su actitud no vela por el interés de los individuos, por esa razón, por ejemplo el eterno conflicto de la clase media que expresa individualidad y al mismo tiempo, la sociedad se ve vulnerada a través de los mensajes que la inducen a identificarse como clase privilegiada.

Los medios de comunicación y el poder son de una relación permanente, jamás ha existido medio alguno de comunicación “imparcial”, siempre estos expresarán un interés determinado, no pueden existir al margen de los conflictos de una sociedad.

Siendo los medios de comunicación e información importantes debemos generar una actitud crítica a toda información y comunicación que deviene de estos medios para no caer en posiciones equivocadas que generen prejuicios en la valoración de la información.

**Actividades**

1. Describimos hasta qué punto logramos encontrar “la realidad” en la difusión de los diferentes programas en los medios de comunicación social

2. Realizando un análisis crítico reflexivo, argumentamos si los mensajes difundidos por los diferentes medios de comunicación son interpretados de la misma manera por la comunidad.

## Tema 3: Comunicación, Educación y Descolonización

## Preguntas problematizadoras

1. ¿Cómo asumimos la afirmación “Sólo hay educación cuando existe un proceso de comunicación”?

2. ¿Cómo influyen los medios de información y comunicación en el desarrollo de los procesos formativos en las Unidades Educativas?

3. ¿De qué manera se puede abordar la descolonización del lenguaje en las Unidades Educativas y la comunidad?

4. ¿Qué podemos aprender de las formas de comunicación que han desarrollado y que mantienen vigentes las NPIOs

## Lecturas de trabajo para el tema 3

### Lectura 1

### APRENDER A ESCUCHAR

*Carlos Lenkersdorf*

**El escuchar**

¿Por qué escribimos sobre el escuchar? Conocemos la palabra, la empleamos y la necesitamos constantemente. Radio y televisión la presuponen la empleamos y la necesitamos constantemente.

Radio y televisión la presuponen. No podemos prescindir del escuchar en el contexto en el cual vivimos. ¿Por qué, pues, un trabajo sobre lo que es conocido y cotidiano? Pero, .escuchamos de veras lo que se quiere que escuchemos? Oímos palabras, muchas palabras, las oímos pero no las escuchamos, es decir, no nos esforzamos afijamos en lo que podríamos escuchar. Se están multiplicando las palabras hacia lo infinito. Los medios, los educadores, los políticos, los artistas y tantos especialistas más están inundando el mundo con palabras innumerables que no podemos escuchar. Si lo hiciésemos, nos volveríamos locos. Nos limita la capacidad de recibir todo lo escucharle. Transformamos, pues, las palabras en ruidos que oímos y el oírlos nos defiende para que no tengamos que escuchar todo lo que se acerca a nuestras orejas, a fin de que no nos enloquezcamos. El escuchar es, pues, más problemático de lo imaginado. Por eso existen mecanismos orgánicos que frenan la corriente ininterrumpida. Palabras y ruidos pasan por las orejas y no nos fijamos, no los percibimos. Ya estamos acostumbrados a tanta bulla, ya no prestamos atención a tantos sonidos que nos rodean. El escuchar, pues, no es igual al oír. Este, en cambio, nos hace perder mensajes que convendrían que los escuchemos. Dicho de otro modo, el escuchar se problematiza, porque es difícil escuchar cuando nos toque hacerlo. El oír es un filtro no muy afinado. Deja pasar lo que sería importante que lo escuchemos. Por tanto, conocemos el escuchar pero no somos buenos escuchadores. Fácilmente se confirma nuestra afirmación.

Las lenguas se componen de palabras que se hablan y que se escuchan. Si no se habla no escuchamos nada. Y si, en cambio, se habla y no escuchamos, las palabras se dirigen al aire. Por eso, las lenguas se componen de dos realidades, el hablar y el escuchar. Ambas se complementan y se requieren mutuamente. Surge, sin embargo, un problema que se inicia desde el término de lengua. Es el órgano con el cual articulamos las palabras, por supuesto las habladas. De ahí que el estudio de la lengua es la investigación de las lenguas habladas. La lingüística las estudia.

Por eso, ya es el término que determina la concepción del fenómeno de la lengua. Esta noción tiene una larga historia en  Occidente. Tanto en el griego antiguo como en latín, la lengua es el órgano lengua, en griego glossayen latín lingua. Es decir, lengua es lo que se produce al hablar. El escuchar ni se menciona.

Las lenguas europeas contemporáneas mantienen la misma idea. El alemán es más claro aún, la lengua es la spräche, sustantivo derivado del sprechen, que quiere decir hablar. Dado el predo-

minio del hablar, ¿dónde queda la otra mitad de la lengua, el escuchar? Poco se estudia, poco se investiga, poco se ensena, poco se menciona, poco se conoce y se practica .

Aquí, en este contexto, entra el tojolabal. Es una de las lenguas mayas que se habla en el sureste de México, en el estado de Chiapas, la región que se extiende, más o menos, desde Comitan y Altamirano hasta la frontera de Guatemala.

Estudiamos la lengua para poder hablarla y escribirla y nos llamo la atención una terminología particular. En este idioma para el termino de lengua o palabra hay dos conceptos: 'ab 'al y k'umal. El primero corresponde a la lengua o palabra escuchada y el segundo se refiere a la lengua o palabra hablada. Se enfoca, pues, el fenómeno lengua desde dos aspectos, el hablar y el escuchar. Desde la perspectiva de los hablantes de lenguas europeas se hace una distinción a la cual no estamos acostumbrados.

Los tojolabales tienen, pues, una concepción particular de las lenguas porque las entienden compuestas de dos elementos, el escuchar y el hablar. Son de igual importancia los dos. Si no se habla, no se escucha ninguna palabra, y si no se escucha se habla al aire. Por eso, ya desde los términos del tojolabal, las lenguas son diádicas, por no decir, dialógicas.

Fijémonos en el ejemplo siguiente. En lugar de decir yo te dije, dicen, yo dije, tú escuchaste. Este ejemplo, de giros muy frecuentes, enfatiza la diferencia entre la lengua originaria y el español. Más adelante lo explicaremos con más detalle. Por el momento subrayamos el énfasis tanto en el escuchar como en el hablar por parte de los tojolabales al referirse a su lengua. Sin esta particularidad no habríamos escogido este tema. Lo aprendimos porque vivimos y trabajamos largos años con los maya-tojolabales, nuestros contemporáneos de Chiapas, que nos ensenaron su lengua y cultura. Las aprendimos por una razón que nos parece importante explicar. Habíamos estudiado y ensenado en varios países de Europa y de este continente.

Tuvimos maestros muy buenos que nos ensenaron mucho y a quienes respetamos hasta el día de hoy. Pero no se nos enseno nada de los pueblos originarios en todas estas universidades.

Empezamos a estudiar libros sobre los indígenas. Los visitamos por viajes en el sur del continente. Pero libros y turismo, por fascinantes que sean nos acercaron a estos pueblos solo de manera indirecta. Otros también nos hablaron de ellos en sus libros y, al visitarlos, pasamos un tiempo breve sin poder convivir y hablar con ellos. Por eso, buscamos la oportunidad de convivir y trabajar con un pueblo indígena para aprender lo que no nos ensenaron en las universidades que conocimos. Por amigos conocimos al obispo Samuel Ruiz, de Chiapas, defensor y conocedor profundo de la cultura Maya. Le hablamos de nuestra inquietud y nos invitó a visitar Chiapas. El contacto con los indígenas presento la realización de la convivencia con los indios. Al solicitarlo se nos invitó y así llegamos con los tojolabales después de haber abandonado la enseñanza universitaria.

Los tojolabales nos aceptaron y nos iniciaron en su lengua y cultura por tres semanas. Lo hicieron sin libros, sin maestros preparados, porque no hubo ni los unos ni los otros. En efecto nuestros maestros fueron analfabetos. No pudieron escribir su lengua porque se les dijo que no se puede

escribir puesto que tiene sonidos para los cuales no hay letras. Por esta razón la enseñanza se hizo exclusivamente por la lengua escuchada.

Tratamos de entender a nuestros maestros y de escribir lo que escuchamos según los sonidos que oímos.

Nuestros maestros vieron nuestros esfuerzos al aprender su lengua y de escribir su idioma, cosa que jamás habían visto: su idioma escrito. Por eso nos hicieron dos comentarios al respecto:

Ustedes son los primeros que vienen con nosotros para aprender de nosotros. Aquí todos los que vengan quieren enseñarnos como si no supiéramos nada. Son maestros, médicos, funcionarios, políticos, extensionistas. Todos nos quieren enseñar.

Esta fue la primera observación que, por boca de ellos nos enseno una realidad desconocida. Los tojolabales como otros pueblos indígenas no se aprecian por parte de la sociedad dominante. He aquí la actitud: “de ‘indios’ no se aprende nada”.

La primera enseñanza critica que no escuchamos antes. Si, ay indios, pero no se aprende nada de ellos. Viven al margen de la sociedad dominante. Agregaron otro comentario. Notaron que tratamos de anotar lo que escuchamos de ellos. Vieron lo que jamás percibieron: su lengua escrita. Esta observación refuto lo que les dijeron: “su ‘dialecto’ no se puede escribir por falta de letras”. Ambas observaciones subrayaron la relación desequilibrada entre la sociedad dominante y los pueblos originarios, en este caso, los tojolabales. Los indios se mantuvieron ágrafos y poco respetados, porque de ellos no se puede aprender nada. Los dos comentarios modificaron nuestro curso. Los tojolabales fueron, para nosotros, maestros y nada de indios ignorantes. Nos ensenaron lo que sabían y lo que nosotros no conocimos. Las clases; además, se hicieron dialógicas, nosotros aprendimos su lengua y ellos aprendieron a escribirla. La relación acostumbrada entre representantes de la sociedad dominante, es decir nosotros, y los indígenas se cambió. Los tojolabales se transformaron en educadores y nosotros en educandos gracias a ellos. Un cambio que no se produjo por 500 años a excepción de contados ejemplos.

En cuanto a la incapacidad de escribir su lengua agregamos que en el tiempo de la invasión, Conquista e inicio de la Colonia, los mayas sabían escribir con sus glifos, y escribieron muchos libros que, sin embargo, fueron quemados. Contados códices sobrevivieron a la ideología religiosa y destructora de los frailes .

Regresemos al binomio de lengua hablada y lengua escuchada, una diada a la cual (‘a b ’al / k ’umal) los hablantes de lenguas occidentales no estamos acostumbrados. Entendemos la diferencia de los dos términos, pero ¿cómo se puede estudiar e investigar el ‘ab’al? Los músicos y cantores de coros deben aprender el escuchar, por eso tienen maestros de quienes aprenden a escuchar el cantar y el tocar los instrumentos, saben escuchar muy bien como afinar estos últimos. Pero como lingüistas, filólogos, estudiosos de las lenguas ¿cómo podemos enfocar el escuchar? No nos referimos a la fonología que estudia los sonidos de las lenguas. Queremos estudiar a los hablantes como los escuchamos. Es decir, estudiar e investigar las lenguas escuchadas, como las hablan los mismos indígenas. Esto es, escuchar sus idiomas como las hablan y como las entien-

den. Tal vez será necesario afinar la concepción de lengua, tanto la hablada como la escuchada. Dijimos que conocemos el escuchar, pero ¿lo conocemos de veras?

Un ejemplo explica la dificultad del escuchar. Lo experimentamos con una lingüista. Hablo la lengua de la otra cultura.

Oyó bien que para el pueblo que estudio todas las cosas tienen su trasero. Lo tradujo “culo”, y se rio.3 Ella, pues, si pudo oír la otra lengua y entenderla a su modo. Pero la entendió de una manera vulgar y desde la perspectiva de su idioma nativo. Debemos saber que la parte trasera de cualquier cosa no es necesariamente su “culo”, en tojolabal se dice top que no suele traducirse por “culo”, porque si la casa, el carro, la olla y tantas cosas más tienen su top, es obvio que se trata de la parte trasera de las cosas. La palabra culo, en cambio, no forma parte del bien hablado, muy importante entre los tojolabales y otros pueblos originarios. Por tanto, el escuchar otra lengua .

A prender a escuchar quiere decir entenderla desde la perspectiva de los hablantes y, a la vez, respetarla en su particularidad. Es, pues, un reto para los estudiosos de otra lengua. A base de lo dicho, el escuchar no solo entiende las palabras desde la perspectiva de la otra cultura, sino que exige que la entendamos con empatía, la respetemos y también la queramos. Al entenderla así, la lengua escuchada nos muestra su idiosincrasia gracias a la cosmoaudición. He aquí una peculiaridad del ‘ab ’al, en particular del tojolabal. Pero poco escuchan la otra lengua, más fácil es oírla. Por eso nuestra duda con respecto al escuchar las otras lenguas.

Poco cuenta el ‘ab ’al en Occidente; tenemos bibliotecas, clases, maestros que ensenan idiomas mediante las palabras habladas y escritas (que son las palabras habladas transformadas en señales o símbolos en tinta sobre papel), pero los ‘ab ‘al perdieron su voz. Por supuesto, sabemos de algunos frailes como Sahagún y otros que aprendieron ‘ab ’a ly k ’umal de pueblos indígenas, pero justamente el hecho de saber esto de algunos personajes conocidos, nos indica que son muy pocos los que aprendieron de los indígenas.

Si no los escuchamos, si no los podemos escuchar, tampoco descubriremos que es el ‘ab ’al\ que nos revela otra manera de percibir, entender y vivir el mundo. He aquí la importancia del ‘ab ‘al, si no sabemos escucharlo y entenderlo, tampoco entendemos la cultura del pueblo que es otra. Hasta la fecha no se entiende, no se ensena y poco se estudia por los especialistas.

Aun cuando hoy en día se habla mucho de interculturalidad, generalmente, como dice Miguel León Portilla, lo que se hace es un cuento.

Nos acercamos a la razón de esta obra. La escribimos para que aprendamos a escuchar el ‘ab ’al. Así se nos abrieron y se abrirán perspectivas desconocidas y no sonadas que, además, nos hacen falta y que nos ayudaran a salir del provincialismo cerrado que caracteriza al país y a su cultura europeizante, por no decir euro céntrica. Escuchamos la lengua de un pueblo de una cultura milenaria, en la cual sigue presente una historia sin enemigos, sin pobres y ricos y cuyo concepto fundamental es el nosotros y no el yo de ganadores, campeones, jefes, lideres, presidentes y mandones.

Antes de continuar, queremos tocar otra vez la pregunta ¿por qué no se nos enseña el escuchar si tantas cosas nos ensenaron desde el nacimiento? Nos ensenaron a dar señales para expresar nuestras necesidades, nos hicieron aprender el caminar, el hablar, el comer, tomar, jugar, cuidamos y tantas cosas más. En todas estas enseñanzas estamos haciendo algo, también podríamos decir, estamos produciendo algo. Pero, si no nos equivocamos, al escuchar no estamos produciendo nada. Somos receptores y no actores. Y allí parece yacer el problema. Aprendimos a ser actores, personas que actúan. Se nos enseno ser buenos activistas, ¿pero aprendimos a recibir? Sabemos que quiere decir recibir? Es decir, un tipo de recibir por el cual no se paga, ni se suele decir gracias. Se recibe para poder dar y no para enriquecernos ni para acapararlo, tampoco para amontonarlo. El recibir escuchando nos transforma sin que lo esperásemos. Nos afecta de modo inimaginable.

Entenderlo es la tarea que quisiéramos enfocar en este trabajo. El recibir encierra un secreto: es el otro, son los otros cuyas palabras no las hacemos, no son producto de nuestro actuar, sino que vienen de fuera y nos sacan del centro donde nuestro yo prefiere estar para mandar, dirigir y estar arriba.

Al sacamos del centro no nos margina ni nos empuja hacia la periferia, sino que se integra nuestro yo en el nosotros. Formamos una comunidad dialógica. He aquí la obra secreta del recibir. Al escuchar las palabras de los que nos hablen entramos en una realidad hasta ahora escondida. ¿Pero quienes y cuáles son estos interlocutores?

He aquí otro aspecto del escuchar que se agrega gracias a los tojolabales. No solo escuchan al nivel social, sino que escuchan a las plantas, los animales y toda la naturaleza. A nivel social escuchan atentamente a los demás. En el contexto occidental se escucha poco al nivel social y natural. Si se escuchara, no nos encontráramos en la crisis climática que vivimos. La naturaleza nos habla: los glaciares polares y otros se derriten; la temperatura está en aumento; los huracanes se multiplican y crecen en fuerza destructiva; los suelos, el agua y el aire están contaminados; se promueve el turismo lucrativo y divertido, pero las zonas rurales se están despoblando.

Todo esto no se “escucha”, porque lo que interesa son los negocios, la competitividad, la macroeconomía. Se vive así por no escuchar nada, sobre todo al nivel de la naturaleza. El no escuchar lo encontramos en la política, la economía, la cultura y la sociedad. Es preocupante e inquietante lo que nos motiva a escribir sobre el escuchar.

Queremos agregar una historia, porque nos aclara que el escuchar revela realidades jamás percibidas y nos traslada del yo hacia el nosotros. Nos transforma de modos ni sonados.

Esta es la historia de Edison Ruiz. Nació en los tugurios de Caracas, Venezuela, pobre entre pobres. Su padre desapareció al nacer su hijo y su madre tuvo que criarlo siempre en medio del hambre y la pobreza. Un día Edison fue llevado a la orquesta de la juventud, un proyecto social del gobierno. Oyó instrumentos, por primera vez en su vida, entre ellos un contrabajo, y desde el primer tono percibió lo que nunca escucho en su vida, le despertó a lo que jamás se imaginó, le atrajo a un mundo de sueños no sonados aun. El niño se enamoró del contrabajo. Este y Edison entraron en una comunidad nosótrica y amorosa de por vida. Ingreso a la orquesta a la edad de

diez años sin saber nada de música, nada de tocar instrumentos, solo enamorado por escuchar los tonos del contrabajo.

Practico sin cesar y a la edad de 18 años se hizo contrabajista de la orquesta filarmónica de Berlín. Es la historia de un joven que supo escuchar y sigue escuchando. Es decir, se entregó en cuerpo y alma a lo que escucho, los tonos de su amante, el contrabajo. El escuchar lo metamorfoseo al hacerse productor de tonos que lo enamoraron y lo trasladaron a otro mundo. Salió Edison de su mundo egocéntrico. Sabemos de él gracias a un libro extraordinario, publicado en alemán por Gerta Stecher que sabe observar y escuchar Latinoamérica como pocos lo pueden hacer. El escuchar puede ser la transformación de nuestra vida en medio de un contexto de sordos.

**Oímos y no escuchamos**

Estuve en una comunidad en la montaña de Chiapas, muy apartada de otros poblados. No hubo luz eléctrica, ninguna carretera, ninguna escuela y tampoco agua entubada. Me invitaron para alfabetizar; en la mañana a los niños, en la tarde a los jóvenes y en la noche a la luz de velas a los adultos.

Una mañana, antes del desayuno, doy un paseo por las milpas cercanas alrededor del ejido. Al regresar me encuentra una niña, tal vez de siete u ocho años, una alumna de las clases de alfabetización. Nos hablamos en tojolabal y así al saludamos  pregunta: “¿A dónde fuiste?” Le dije que hice un pequeño paseo.

Otra vez me dice la niña: “¿A solas fuiste?, estas muy triste”. Con estas palabras se despidió y entró en el sitio que rodea su casa. La niña respondió a lo que escucho de mis palabras, y que yo no escuche como ella lo hizo. Me pregunte, ¿estoy muy triste? ¿Percibió la niña algo más profundo en mis palabras de lo cual no me di cuenta? Me dije que así nos escucha otra cultura. Parece que profundiza a niveles a donde no llegamos, no sabemos llegar. Nos quedamos en la superficie. El escuchar a fondo percibe realidades para nosotros escondidas. Así estuve dialogando conmigo mismo, pero no estuve seguro. De todos modos, la niña escucho lo que yo no percibí a pesar de que nos comunicamos en la misma lengua.

La experiencia se distingue del ejemplo anterior de Chamula. No existió la relación entre superior e inferior. La niña me hablo como igual a igual y así la escuche. Aquí, al parecer, fue la diferencia entre dos culturas con cosmovisiones distintas lo que hizo surgir el problema de la interculturalidad. Podemos hablar la misma lengua pero, por el condicionamiento cultural, no escuchamos lo mismo aunque si lo oímos. De todos modos, nos cuestiona la diferencia señalada. Por eso, al salir la niña empecé a preguntarme: “.Que me dijo la niña, estoy muy triste?” No me había dado cuenta de mi tristeza. ¿Me la escondí? ¿De veras, estuve triste? ¿La niña me dijo algo que no supe? ¿Ella tuvo razón? ¿Porque lo dijo?

Sus palabras brotan de su cultura desconocida, mejor dicho, no tomada en serio por parte mía a pesar de que vivo y trabajo en la misma comunidad, y hablo la lengua de ellos que ya considero la mía.

En la sociedad dominante no solemos sentir tristeza si estamos solos. A menudo buscamos la soledad. Hasta que, de repente, nos agarra y sacude la soledad y no tenemos a nadie que nos acompañe y en quien nos podemos apoyar. En el contexto tojolabal, en cambio, los que están solos están stuch % es decir, desarraigados . Viven como abandonados. Pero nosotros, en la sociedad dominante, vivimos sin damos cuenta de nuestra situación. Para los tojolabales, si estamos solos nuestro corazón esta triste y no contento. La experiencia con la niña nos ensena una realidad poco investigada según sabemos. Por supuesto, me acuerdo de la respuesta que le di a la muchacha. Oí lo que dije, pero no escuche a fondo las palabras habladas por parte mía. Tal vez ni siquiera oí bien, o solamente oí. La niña si se dio cuenta, me lo dijo y así me interpelo, me cuestiono. Explique las palabras de ella como surgidas de otra cultura. Así es, pero solo en parte.

Enfoquemos otra experiencia ya referida en una publicación previa . Se trata de un congreso de lingüistas de lenguas mayas en Guatemala, al cual asistieron algunos mayas de la región. Los especialistas analizaron verbos transitivos de las lenguas mayenses. Usaban repetidas veces como ejemplo el verbo “pegar” o “golpear”. Por ejemplo, el hombre pega a su mujer, la madre pega a sus hijos, etcétera. También se emplea el mismo verbo frecuentemente en publicaciones lingüísticas para explicar los verbos transitivos . Se molestaron los mayas que asistieron al congreso y pidieron que no se siguiera usando este ejemplo, porque ellos no son golpeadores, tampoco tienen la costumbre de pegar a sus familiares. Los congresistas respetaron la solicitud, pero en publicaciones sigue empleándose el mismo ejemplo. .Que nos dice la queja? Los lingüistas usaron este verbo y otros ejemplos sin importarles el contenido semántico de las palabras. Les importaron exclusivamente las relaciones formales de los verbos en el contexto sintáctico. Es decir, tuvieron un esquema y un método no derivados de lenguas mayas, sino de criterios occidentales, mejor dicho, de criterios de lenguas europeas o, simplemente, de la lingüística en uso.

Los mayas, hablantes de lenguas mayas, en cambio, no percibieron solo el aspecto formal de los enunciados. Escucharon también lo que las palabras les dijeron. No les importaron solamente los criterios lingüísticos no mayas, sino que escucharon las palabras como mayas, como de lenguas que hablan. El golpear/ pegar, pues, no solo son verbos transitivos cualesquiera, sino que significan golpear/pegar a alguien y se refieren a los que están pegando a otros. Son los mayas que golpean porque así los lingüistas emplean las lenguas mayas. Se quejaron no como ponentes sino como hablantes de determinadas lenguas mayas. De ahí se entiende la protesta. El empleo de la palabra “ofensiva” por los lingüistas lo entendieron como semánticamente representativo de la lengua que hablaron y de sus hablantes. Los lingüistas, en cambio, no lo vieron de este modo. Para ellos fueron ejemplos paradigmáticos de formas lingüísticas, lejos de toda referencia a la realidad. El contenido semántico de las palabras no entro en su consideración. Pero exactamente esta lejanía les causo molestias a los mayas, hablantes de las lenguas explicadas por los lingüistas. Para los mayas las lenguas formaron y siguen formando parte integral de la realidad que viven. Si les quitamos esta relación, las despojamos de aspectos vitales que equivalen a una amputación.

Las lenguas no solo señalan relaciones sintácticas sino, a la vez, relaciones con la realidad a la cual las palabras se refieren. El ejemplo es instructivo no solo por la queja, sino por otra razón. Mayas y lingüistas “escucharon” la misma palabra, pero no la escucharon de la misma manera. Se repite la situación referida en el ejemplo con la niña. Los mayas hablantes perciben una palabra

en su lengua con toda la carga de su significado. Siendo mayas con una historia determinada, el pegar y el ser pegado les hace recordar una historia sufrida, dura y triste de quinientos años. De ahí se explica la queja en su profundidad. El uso frecuente del término no solo refresco una memoria amarga, sino que, a la vez, les mostro la indiferencia de los lingüistas respecto a la realidad de los mayas y su historia a partir de la invasión, la Conquista y el Colonialismo. En este ejemplo, el no escuchar lo mismo que el oír la misma palabra, muestra con mayor profundidad las diferencias de cosmovisiones y cosmoaudiciones.

Los lingüistas tuvieron y siguen teniendo criterios considerados netamente científicos, que separan la realidad de las lenguas de lo que las palabras comunican sobre la misma realidad. Los dos enfoques señalan que escuchar no equivale a escuchar. Percibimos de modos marcadamente diferentes. Cada escuchador puede presentar las razones por las cuales posee una manera determinada de escuchar. El hablante interpela al lingüista sobre las razones que lo llevan a despojar a la lengua de los lazos con la realidad. Se le puede responder que se justifica por la ciencia. La referencia a la realidad funciona como estorbo para la investigación científica de las lenguas. Los hablantes, en cambio, sostienen, que el alejamiento de las lenguas de la realidad produce una concepción truncada de estas.

Hay que ver la lingüística científica desde una perspectiva adicional. La referencia a la realidad se considera como estorbo para la investigación científica. Los mayas hablantes, en cambio, no lo ven así, sino que ven el enfoque de los lingüistas como una realidad truncada de sus lenguas. Porque se impone una estructura “científica” sobre las lenguas que hablen los mayas. Eliminan de las lenguas una función fundamental de los idiomas que se hablan y escuchan. De esta manera están forzando las lenguas en un esquema que las separa de su función originaria. Se puede decir, que las ciencias suelen insertarse en las realidades que investigan al reducirías al objeto que les interesa. Por ejemplo, la investigación de los cuerpos en anatomía no quiere la vida presente, sería un estorbo. El estudio de la mosca drosofila se interesa solo en “partes” de ella y no en su realidad de viviente. Es un objeto por investigar y así dependiente de lo que decide hacer con ella el científico. Por eso, la ciencia investigadora separa de su contexto vital los objetos que investiga. De esta manera reduce la realidad, puede investigar y encontrar fenómeno? fascinantes que pueden desarrollarse más allá de todo lo esperado.

Otto Hahn, por ejemplo, descubrió la fusión nuclear un logro extraordinario. Pero al informarse que gracias a su descubrimiento se tiraron bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki, ciudades indefensas, se asustó profundamente. El descubrimiento de un científico se Volvió la arma más mortífera.

El descubrimiento rigurosamente científico se transformó en instrumento bélico, altamente destructivo. El científico no se dio cuenta de las consecuencias posibles al realizar su investigación. Dicho de otro modo, la pina ciencia apartada de la realidad presente y posible conduce a consecuencias no consideradas. Los lingüistas se olvidaron de la realidad de las lenguas que investigaron. El biólogo, al investigar una mosca, la destruye sin preocuparse. La ciencia pura, pues, no es tan pura como pretende ser. Al estudiar aspectos de la realidad nos hacemos corresponsables de nuestra investigación y sus resultados.

Esta advertencia toca a físicos, biólogos, lingüistas y otros científicos, aunque no se den cuenta. La pura ciencia es una defensa no muy fuerte, sino que a menudo nos engaña sin que nos demos cuenta.

Regresemos al contexto tojolabal. Dijimos que, tanto la niña como los mayas presentes en un congreso de lingüistas, hablan como pertenecientes a otra cultura. Por eso, el caminar a solas provoca el cuestionamiento y la crítica de la niña. Su cultura se caracteriza por el nosotros y no por el yo que fue la respuesta a la pregunta de la niña. Es decir, que solito Salí de la comunidad para caminar, lo que provoco dicho cuestionamiento. Este comportamiento, para la niña, señala una actitud de la cual no me di cuenta. Desde la perspectiva de los tojolabales, el estar solo quiere decir que nuestro corazón esta triste y no contento. No nos damos cuenta de este estado de nosotros, sino todo lo contrario, a menudo buscamos la soledad y nos separamos de la comunidad y no la apreciamos. Pero la niña nos dice que, en el fondo, estamos tristes. Los occidentales, pues, son individualistas; los mayas, en cambio, nosótricos. Esta diferencia de cosmovisiones y cosmovivencias explica a la vez, las críticas y las concepciones diferentes de las lenguas. Lo científico, para los mayas, está fuera de la realidad.

De la misma perspectiva hablan los mayas en el congreso. Critican que los lingüistas hablan de lenguas mayas sin entender su contexto cultural del nosotros. Es decir, explican dichas lenguas desde la perspectiva occidental. Los ejemplos que dan no corresponden a las lenguas de los mayas hablantes.

He aquí el fondo de su queja. El hablar de otras culturas, también de sus lenguas, exige que las interpretemos desde la perspectiva de ellas y no de las nuestras. En la lingüística y en muchas ciencias estamos acostumbrados a pensar que las ciencias buscan y establecen universalidades que, sin embargo, no se confirman si partimos de culturas y lenguas diferentes, es decir, culturalmente profundamente separadas. No hablamos, pues, de las diferencias entre lenguas europeas dominantes, sino entre lenguas cuyas raíces no encontramos en la Grecia antigua. Al conocerlas, hablarlas y entenderlas nos podemos dar cuenta que, en lugar de universalidades hay diferencias profundas y, por tanto, pluralidad de criterios.

Para el tojolabal el nosotros es un concepto clave, mientras que para el español y otras lenguas europeas no lo es. En estas domina el yo. Por eso, el concepto de nosotros no lo encontramos como entrada en los diccionarios de filosofía, politología, sociología, etcétera. Pero desde las olimpiadas de Grecia se enfatiza a los ganadores individuales, como se hace hoy día en la política, la educación, el comercio, la cultura y la sociedad. Por eso, el anuncio de una casa comercial anuncia soy totalmente yo con un joven de buena familia que representa ese yo. ‘Los ejemplos de los chamulas, la niña y los mayas del ingreso nos hacen observar que ellos parten de la realidad del nosotros. Las autoridades no respetaron el nosotros de los chamulas, los lingüistas tampoco lo hicieron y no lo hicimos nosotros al hablar con la niña. Por eso, no se establecieron diálogos de mutuo entendimiento. Por la misma razón, las publicaciones científicas, políticas y culturales sobre otras culturas, pueden tener juicios muy académicos sobre ellas, pueden ser juicios muy eruditos pero, a menudo, no tocan el meollo de las otras culturas. Dichas publicaciones interesan a turistas o a los buscadores de asuntos universales o exóticos, también pueden interesar

a especialistas que buscan correspondencias con las lenguas europeas o sus particularidades, pero no llegan al fondo de sus cosmovisiones y cosmoaudiciones, como ya lo dijimos respecto a la finalidad del estudio de otras lenguas.

Las palabras de la niña y del congreso de lingüistas, finalmente, señalan también la diferencia de dos conceptos, el oír y el escuchar. Recordamos que la Real Academia Española explica estos términos de la manera siguiente: el oír es "el percibir con el oído los sonidos"; el escuchar, en cambio, es "prestar atención a lo que se oye'V2 .Pero que nos dicen los sonidos que oímos y a los cuales prestamos atención? Las palabras oídas y escuchadas implican toda la historia de una cultura. La expresan tanto la niña como los mayas en el congreso. Las explicaciones o definiciones de la Real Academia por su generalidad, en cambio, se ubican en el contexto del español u otros idiomas dominantes europeos. Pero se diferencian por las cosmovisiones dentro de las cuales se realizan. Tanto los sonidos como lo escuchado se particularizan por la cosmovisión dentro de la cual los oímos y escuchamos. Subrayamos esta peculiaridad. Es el distintivo del concepto del nosotros lo que modifica el escuchar y sus implicaciones.

Desde la perspectiva de los chamulas las autoridades tienen que escuchar al pueblo, es decir, incluir en el nosotros el gobernar. Los mayas en el congreso lingüístico incluyen la realidad socio-histórica en su interpretación de la lengua. Otra vez es también una forma del nosotros de mayas de Guatemala.

La niña, finalmente, nos cuestiona por el paseamos solos. Implícitamente pregunta por qué no vamos con el nosotros de la comunidad. Son estos ejemplos que caracterizan el escuchar por la cosmovisión de los tojolabales, tzotziles e indígenas guatemaltecos, siempre pueblos mayas. Los interlocutores oyen las palabras de los mayas, a veces las pueden aceptar, pero otra es su concepción del escucharlas.

**Las lenguas escuchadas**

Ya lo dijimos que al hablar de las lenguas solemos pasar por alto la mitad. Porque nos referimos a las lenguas habladas y omitimos las escuchadas. Es decir, enfatizamos las lenguas que se enseñan, que llenan los medios de información, llamados de comunicación, lenguas que se producen en los discursos públicos, académicos y otros que llenan las bibliotecas.

Pero todas estas palabras se las lleva el viento si no hay escuchadores. Hay que agregar, además, que, la palabra lengua viene del latín lingua que es el "órgano humano para [...] pronunciar" Es decir, ya por el termino, la referencia es a las lenguas habladas.

Veamos, por ejemplo, la entrada del escuchar en el Pequeño Larousse de 1976 y comparemos las entradas del hablar y decir en la misma obra. Notamos el papel reducido de la entrada del escuchar en comparación con las de hablar y decir. Así llegamos a la primera conclusión hipotética: en las lenguas europeas desempeña el escuchar un papel subordinado y secundario. Se enfatiza el hablar y el decir a-costa <fel escuchar. Vivimos, pues, en un contexto social, cultural y político del hablar, de discursos y anuncios que nos inundan.

Muchas son las consecuencias de enfatizar el hablar y de oír y del escuchar. Vamos a mencionar algunos que señalan la importancia del olvido. Hay cursos especiales que preparan a los alumnos para que sepan presentar discursos eficientes, es decir, enganchar al público para persuadirlo, para que compre y compre más. Se quieren vender cosas y más cosas, pero también se venden personas y cultura: políticos, artistas, películas, cuadros, libros, terrenos, casas; de hecho, cualquier objeto que se puede convertir en mercancía vendible. La sociedad dominante trata de comercializar todo lo que pueda alcanzar. Por ejemplo, se comercializan, es decir, privatizan, las cárceles y las guerras.

Mercenarios se venden y cobran salarios extraordinarios. Todo esto se hace mediante la lengua hablada y visualizada en los anuncios. Así actualiza y personifica al rey Midas que transformo en oro lo que tocara, pero por eso murió de hambre. El hambre de ganancias se manifiesta en nuestros tiempos de la crisis climática. Se habla de la necesidad de reducir drásticamente la producción de óxido de carbono. Pero en Alberta, Canadá, se talan bosques boreales del tamaño de Florida para elevar la producción de petróleo y así aumentar de modo extraordinario la generación de gases de efecto invernadero.1'' Por eso EU y Canadá no suscriben los acuerdos que reducen la producción de estos gases. Interesa más el aumento de ganancias y la hegemonía mundial petrolera, aunque acelera la destrucción del globo terráqueo como hábitat de la humanidad.

A los discursos hablados se agregan los anuncios comerciales visuales, cada vez de mayor tamaño. A lo largo de las calles y avenidas los comerciales ya no nos dejan ver el paisaje, la naturaleza. Al atraer los ojos se disminuye el espacio para escuchar a excepción de oír a los locutores de radio y televisión que hablan y hablan sin esperar respuestas de los oyentes porque estos no están presentes. El móvil que promueve estas actividades es precisamente el del rey Midas: aumentar las ganancias hasta cantidades astronómicas .

El escuchar en serio, en cambio, exige ante todo que nos acerquemos a la persona o las personas que queremos escuchar y que nos escuchen. Que nos arrimemos a la voz, a la persona para escucharla y que nos escuche. Así el nosotros se hace realidad tangible. La cercanía es significativa porque expresa la importancia que concedemos al otro. Nos hace falta encontramos al mismo nivel. Dicho de otro modo, que nos emparejemos y no dejemos al que hable en la tarima y nosotros a sus pies. La cercanía no nos deja escapar palabra alguna que debemos escuchar y entender. El teléfono supera las distancias y nos acerca de alguna manera, pero falta que nos miremos en los ojos, falta la cercanía corpórea, que nos demos un abrazo. Las palabras escuchadas son de importancia vital para nosotros. Porque nos conducen al acuerdo que nos une y nos hace hermanos.

Si, al contrario, nos quedamos distanciados, la lejanía física subraya el no escuchar bien, el no reconocemos mutuamente.

Hablamos y escuchamos a distancia, es decir, a medias. El presidente Bush no se acerca a mesas redondas para dialogar con los afganos, e iraquíes, a no ser con aquellos que escogió y que dependen de sus dólares y repiten lo que quiere escuchar.

Es decir, el mismo presidente huye del escuchar. No quiere de manera alguna emparejarse con aquellos que pudiera escuchar porque no van a confirmarlo. Como vimos al principio de nuestra

exposición, el pueblo de los maya-tzotziles de Chamula espero que le escuchara su autoridad que, sin embargo, no tuvo la capacidad de escuchar. Por eso la corrieron de su puesto, pero las autoridades superiores no lo aceptaron. La capacidad de escuchar por parte de la autoridad no cuenta. De la misma manera otro presidente rechazo los acuerdos de San Andrés, firmados ya por la delegación gubernamental, y así las autoridades superiores no escuchan porque pretenden saber mejor.

Si sabemos escuchar y acercamos a nuestros enemigos, estos ya no son enemigos nuestros. Pero es difícil ponerlo en práctica, porque requiere que nos igualemos con el enemigo.

Al escucharlo ya no será nuestro enemigo, porque al escucharlo nos hemos emparejado como hermanos que dialogamos.

Si escuchamos, ya no afirmamos y tampoco podemos afirmar que ya sabemos lo que les hace falta a los otros. Tampoco podemos sostener que ya no tienen que hablamos porque ya lo sabemos lo que nos toca escuchar de ellos. La actitud que pretende que ya sabemos lo que nos dirían es una manera de no querer escuchar. No importa de quien se trata, la pretensión de ya saber lo que quieren decimos significa el endurecimiento de nuestro corazón que no quiere escuchar, no quiere acercarse al otro y fijarse en sus palabras. El no querer escuchar equivale al rechazo del nosotros.

La cercanía física nos hace ver en los ojos aunque nos cueste; también hace acercar nuestros oídos, nos hace dar la mano y dar un abrazo de hermandad. Todo lo hacemos para escuchar mejor. Otra es la cercanía del torturador a la víctima.

No se empareja con ella, sino que la convierte en objeto a la disposición del torturador perverso. Guantánamo y Abu Ghraib son dos ejemplos entre muchos. La tortura, además, se ha legalizado para convertir el escuchar en humillar al torturado .

He aquí la importancia de la cercanía entre los que saben escuchar. Porque es la condición de reconocer y respetar a los otros, sus palabras, sus argumentos, sus pensamientos, sus necesidades y participar en sus alegrías, tristezas, sufrimientos y conocimientos. El escuchar nos abre el corazón y también el de los otros. Tienen la misma importancia que nosotros cuando los escuchamos. El escuchar es uno de los pilares del dialogo, Nos acercamos al otro al escucharlo y así nos entendemos. Por eso, el otro no es solamente el que nos habla, sino que es a  vez participante necesario del dialogo que nos hace reconocer la dignidad de cada uno de los dialogantes. La disposición de escuchar y de dialogar nos dignifica así como a la vez (significamos al otro con quien dialogamos y a quien escuchamos.

He aquí otro aspecto del escuchar, el dialogo. Nos jetear mos al otro para escucharlo y, a la vez, se espera que respondamos a quien escuchemos. Es decir, el escuchar es la puerta al dialogo que, a su vez, es fundamento de la convivencia, porque al dialogar nos emparejan las palabras escuchadas.

Cada uno de los dialogantes está en el mismo nivel social, aunque sean de niveles económicos, culturales y políticos muy diferentes. Ninguno de los que se escuchan y se hablan es superior al otro. Enfatizamos otra vez que no cuento la posición social, política o económica que tenga cada

uno efe IIS dialogantes. Por eso, en el dialogo los dialogantes se nivelan socialmente, sean individuos o grupos. El diálogo es, pues, una advertencia a los superiores para que no se impongan, que tampoco consideren mejor la opinión suya y que no empequeñezcan a los inferiores. Esta advertencia, de hecho, es mutua en el sentido de respetarse los unos a los otros como iguales.

Por esta razón, podemos afirmar que el dialogo es el mejor remedio contra el odio y la guerra. Enfatizamos, además, que el dialogo no se puede si los dialogantes no se escuchan mutuamente.

La afirmación suena bonita, pero no es nada fácil, porque exige que nos emparejemos con los otros. De esta manera el camino del dialogar y escuchar supera la estructura social de los de arriba y los de abajo, de ricos contra pobres, de sabios contra incultos, de blancos contra negros, de mestizos contra indios, de cristianos contra musulmanes; en resumen, supera tanto la división de la sociedad por clases sociales, económicas, políticas, religiosas y racistas. Pero, a menudo, le damos la superioridad al hablar sobre el escuchar.

Este es el caso de las lenguas de Occidente que desconocen las lenguas de los pueblos originarios, tampoco las aprenden.

Existe toda una disciplina, llamada retórica y, en forma comercializada, mercadotecnia. Se estudia el hablar en cuanto tiene un efecto formador y manipulador sobre los escuchadores.

Sin embargo, poco o nada se estudia cómo se escucha bien. Lo que interesa es como influir a los oyentes. Una de las tareas principales del orador o locutor es que ejerza el impacto buscado y profundo en el auditorio. El locutor puede esforzarse a modelar o manipular a los escuchadores, y en este sentido se piensa que tiene preeminencia. Pero al concentrarse en los propósitos señalados, se denigra el dialogo y, a la vez, el escuchar. Y, finalmente, el hablar pierde sentido si no hay escuchador que dialogue con nosotros.

Nos muestra la historia de la retórica que no fue siempre mercadotecnia. Depende de la postura ética del orador si se propone convencer o manipular a su auditorio. Estamos de acuerdo, pero sabemos que a menudo y, sobre todo, actualmente, se confunde el convencer con el manipular, sobre todo si el orador pide miles de dólares de honorarios. El dinero no solo comercializa las palabras y al orador, sino que comercializa el escuchar. Pueden escuchar solo aquellos que pueden pagar. Qué, pues, vale más, las palabras escuchadas o el dinero que se cobra? Por supuesto, no todos cobran, pero nos referimos a una práctica bastante común.

Ya lo sabemos, las palabras y lenguas no solo son habladas, sino también escuchadas, aunque nos hace falta un término específico para ellas. Son estas que tienen su particularidad muy marcada que las distingue de las habladas. Porque para empezar, el escuchar nos silencia, nos cierra la boca y frena también el dialogo interior que habla sin cesar. Son las palabras de adentro. En efecto, el silenciador se exige, porque si no nos callamos no podemos fijamos en los otros o el otro que nos hable. Necesitamos todos los recursos intelectuales a nuestra disposición para escuchar, reflexionar y entender lo que escuchamos, lo que nos dice el otro.

Es decir, el escuchar nos hace recibir las palabras que nos dicen los otros. Son las palabras de afuera. Sin empatía no entendemos lo que se nos dice . Desde afuera, pues, no solo escucha-

mos las palabras de los otros, sino que escuchamos, a la vez, la naturaleza que nos habla, que nos sostiene, que nos acaricia y, a veces, nos sacude. Nos hace falta escucharla en todas sus manifestaciones, porque somos parte de ella y, de ninguna manera, somos dueños de ella para manipularla. De esto nos toca hablar a fondo más adelante, porque se refiere a uno de los problemas fundamentales que nos aquejan hoy día.

En resumen, las dos clases de palabras, las habladas y las escuchadas, constituyen aspectos básicos de la lengua. En efecto, se complementan, porque .que son las palabras habladas si no hay nadie que las escuche? Si las lenguas se constituyen por los dos tipos de palabras, surge un problema de fondo.

Porque no se estudian, no se investigan las lenguas escuchadas? Se nos ocurre una sola respuesta hipotética. A lo largo de la historia occidental, a lo menos desde la Grecia clásica, se enfatiza la lengua hablada y escrita, y poco o nada se enfoca la escuchada . El hecho que no se estudian las lenguas escuchadas parece tener razones históricas, como lo señalamos ya. Pero puede existir otra razón en la actualidad a no ser que sean las consecuencias de la razón anterior. Dada la inflación de las palabras habladas, sobre todo en los medios, la política y el comercio, ni se piensa en las palabras escuchadas. Se quiere manipular a los escuchadores, mejor dicho a los oyentes, y se estudia como mejor se hace, pero el escuchar a fondo no entra en consideración. Al estudiar otros fenómenos más adelante, en el contexto de lenguas no indoeuropeas, se muestra otra razón posible que explica la falta de estudiar el escuchar.

En tiempos muy recientes se ha comenzado a investigar las lenguas escuchadas, pero todavía son casos contados . Estas son algunas de las razones por las cuales escogimos este tema.

Es decir, el trato negligente de la investigación de las lenguas escuchadas. Se añade otra razón, hasta cierto grado personal.

Soy lingüista de lenguas mayas, en particular del tojolabal, una de las lenguas mayenses que se habla y se escucha en el estado de Chiapas, en el sureste de México. El tojolabal nos llama la atención para mejor entender el escuchar. Pero antes de enfocarla, nos tocan dos problemas de urgencia: el dialogo interior y el riesgo de escuchar.

**Actividades**

1. Argumentamos sobre los elementos de nuestra vida cotidiana que cuestionan las formas comunitarias de la comunicación donde no sólo está presente el “decir” sino también el “escuchar”

2. Planteamos tres propuestas para incorporar “la escucha” en los procesos educativos.

| Primera propuesta | Segunda propuesta | Tercera propuesta |
|---|---|---|
| | | |

3. Si afirmamos que escuchamos a nuestros estudiantes en los procesos educativos, detallamos a continuación las formas y situaciones en las que lo hacemos en nuestra práctica educativa.

## Lectura 2

**Sociedad y Discurso No.12 2007 22**

**La descolonización lingüística de Bolivia**

*Dra. Rita Cancino*
*Universidad de Aalborg*
*Dinamarca*

Como otro ejemplo de la importancia que se atribuye a las lenguas indígenas se ha traducido la obra de “Don Quijote de la Mancha” en lengua aymara la que será utilizada para alfabetizar a los niños de Bolivia. La intención es comenzar la traducción en aymara, pero abarca luego a traducciones a lenguas como el quechua. Los cerca de 20 millones de quechua hablantes sud-americanos tendrán ahora oportunidad de leer en su propia lengua las aventuras del ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha. La obra se presentó en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara, que se realizó en México a partir del 26 de noviembre de 2007.

Las lenguas aymara y quechua estaban basadas en el castellano que no tiene un alfabeto propio, sino que utiliza el sistema latino, el inglés, el portugués, el francés y el alemán según Layme. De alguna manera, las lenguas aymara y quechua también utilizan las anteriores lenguas para su

escritura y esa es la razón por la que se usan casi los mismos símbolos. En la década de los años 70 existía más de una veintena de abecedarios diferentes entre Perú y Bolivia para escribir el aymara y cada persona optaba por una signografía propia. Algunos incluían tres vocales y otros cinco, generándose la guerra de los alfabetos, hasta que en 1982 se proclamó la alfabetización de lenguas indígenas, elaborando cartillas con los signos lingüísticos definitivos de cada lengua.

Por la descolonización en Bolivia se entiende por un lado, "borrar las diferencias de antes", es decir, hacer que las oportunidades laborales, económicas y políticas lleguen a todos y no solamente a un grupo de privilegiados. Y, por otro lado, se trata de "la concepción del mundo" ya que hasta ahora se reconoció como único y universal el conocimiento moderno y científico, sin tomar en cuenta los otros saberes, como el indígena por ejemplo.

El proceso de descolonización también se practica en el sentido lingüístico. Los intentos de más de medio siglo para lograr una educación de calidad como un factor esencial de la superación del atraso de Bolivia continúan ahora en medio de una "descolonización del proceso educativo". Mientras tanto, se mantiene el objetivo de incluir a la mayoría indígena de Bolivia en la vida moderna mediante la enseñanza en idiomas originarios durante la última década.

En la escuela la educación bilingüe puede funcionar, pero lamentablemente no hay cooperación y ayuda en las instituciones públicas. Por ejemplo, en las prefecturas o los municipios, los letreros y los avisos sólo están en español, no están en los idiomas originarios, según un profesor que enseña desde hace 23 años. La mayoría de los docentes tiene un pensamiento tradicional, aquí todavía impera la enseñanza machista, no se la involucra a la mujer como partícipe del quehacer educativo. Los docentes se resisten, la mayoría, al cambio.

**Actividades**

Entre maestras y maestros del Área comentamos sobre las siguientes frases:

| **Albert Einstein**<br>"La imaginación es más importante que el conocimiento" | **Paulo Freire**<br>"La educación es a la vez un acto político, un acto de conocimiento y un acto creado, entonces no puede sino hacer el mismo camino que la comunicación en el proceso de cambio social" |
|---|---|
| | |

Describimos primero las características de una comunicación unidireccional en el proceso aprendizaje enseñanza y posteriormente sugerimos técnicas o estrategias que nos ayuden a superarlas.

| Comunicación unidireccional | Técnicas o estrategias |
|---|---|
| | |

## Lectura 3

### La violencia simbólica en el lenguaje

*REVISTA ALMIAR N° 47 Julio-Agosto 2009*
*Artículos y reportajes*
*Yelenny Molina Jiménez. Investigadora Cubana (1982)*

Violencia simbólica es un concepto instituido por el sociólogo francés Pierre Bourdieu en la década de los 70, que en ciencias sociales se utiliza para describir una acción racional donde el "dominador" ejerce un modo de violencia indirecta y no físicamente directa en contra de los "dominados", los cuales no la evidencian o son inconscientes de dichas prácticas en su contra, por lo cual son "cómplices de la dominación a la que están sometidos" (Bourdieu, 1994).

**Poder y violencia simbólica**

Las prácticas de la violencia simbólica son parte de estrategias construidas socialmente en el contexto de esquemas asimétricos de poder, caracterizados por la reproducción de los roles sociales, estatus, género, posición social, categorías cognitivas, representación evidente de poder y/o estructuras mentales, puestas en juego cada una o bien todas simultáneamente en su conjunto, como parte de una reproducción encubierta y sistemática.

La violencia simbólica se caracteriza por ser una violencia invisible, soterrada, subyacente, implícita o subterránea, la cual esconde la matriz basal de las relaciones de fuerza que están bajo la relación en la cual se configura. Haciendo alusión a Michel Foucault, «el poder está en todas partes». Solo debemos "hacer visible lo invisible".

Tenemos que tener en cuenta que el poder simbólico sólo se ejerce con la colaboración de quienes lo padecen, porque contribuyen a establecerlo como tal. Según Foucault, no podemos hablar de relación de poder sin que exista una posibilidad de resistencia. El subordinado no puede ser reducido a una total pasividad sino que tiene la opción de buscar otras formas de responder al poder tanto individual como colectivo.

Como advierte Bourdieu (1999), la violencia simbólica no es menos importante, real y efectiva que una violencia activa ya que no se trata de una violencia "espiritual" sino que también posee efectos reales sobre la persona.

## Violencia simbólica en el lenguaje

La cuestión de la violencia se ha abordado desde disímiles aristas: filosóficas, morales, políticas, legales, históricas... pero quizás no tanto, desde el punto de vista del lenguaje. Podríamos decir que el lenguaje es una realidad dotada de fuerza, a merced de la cual, podemos hacer cosas y hacer que se hagan cosas. Y algunas de esas cosas son violentas.

Según la etimología latina, la violencia es una fuerza. Pues bien, el lenguaje no sólo transmite información sino que sirve para hacer otras muchas cosas como reanimar, alentar, convencer; pero también intimidar, amenazar, insultar...

El lenguaje es tanto reflejo de la mente humana como canal de transmisión de pensamientos y emociones; él mismo representa un modo de hacer tangibles las acciones. Esto significa, al decir del filósofo J. Austin, que «se habrá hecho algo al pronunciar esas palabras». Y esto se refleja en la siguiente frase «te prometo que lo haré», pues, al pronunciarla, el sujeto se compromete a realizar algo. De esta forma, al decir algo, se puede, incluso, cambiar el rumbo de los hechos o alterar el estado de las cosas.

Emitimos secuencias que tienen una forma fónica y un significado, pero que tienen también una intencionalidad y provocan determinados efectos. Hay enunciados que tienen la propiedad de poder realizar, en ciertas condiciones, el acto referido en el contenido proposicional, es decir, hacen algo por el simple hecho de decirlo (te bautizo en el nombre del Padre…).

Entonces, ¿qué somos capaces de hacer con las palabras? No sólo transmitimos información, con ellas cambiamos el estado de cosas del mundo: nos comprometemos y así modificamos la situación («Sí, quiero», durante una ceremonia de matrimonio) Justificamos nuestras acciones y así evitamos, por ejemplo, una penalización, o conseguimos la renovación de un contrato.

Prometemos, amenazamos… y logramos dirigir la acción de nuestros interlocutores hacia comportamientos que nos benefician. Entonces, si usamos la palabra con violencia, para amenazar, asustar o coartar a los demás, generamos situaciones de peligro o agresión en una sociedad.

Al hablar de los ataques verbales, un insulto puede ser una manifestación de la agresión verbal. Sin embargo, existen formas del lenguaje, como la amenaza, que son tan negativas como el insulto. Esos actos pasan, muchas veces, desapercibidos. Esto se debe a que, al estar más encubiertos, se prestan a varias interpretaciones. Es por ello que a veces no podemos precisar el límite entre: una amenaza, un consejo y una promesa (no hagas tal cosa porque te puede pasar esto).

El uso del discurso para intentar mantener una situación de desequilibrio es otra forma del uso violento y solapado diría del lenguaje.

Hemos constatado que el lenguaje puede ser vehículo de la violencia. El tono con el que nuestro interlocutor nos interpela puede convertirse en un signo de una posible agresión que nos amedrenta. Las palabras causan ciertos efectos en nuestra vida cotidiana pues el lenguaje constituye una forma de acción.

Entonces, deberíamos reflexionar un poco (aunque parezca un simple juego de palabras) sobre qué decimos y cómo lo decimos, a final de cuentas, somos lo que decimos.

**ACTIVIDAD**

Respondemos a la siguiente pregunta:

1. ¿Cuáles son las formas de violencia simbólica en el lenguaje detectadas en el proceso aprendizaje enseñanza en su Unidad Educativa? Realizamos un análisis a partir de nuestra experiencia como maestras y maestros.

## II. Actividades de formación comunitaria

Leer de manera anticipada el texto y reunidos en nuestras CPTEs, con el aporte de maestras y maestros, elaboramos un ensayo crítico que exprese la problematización de las lecturas a partir de nuestra práctica educativa.

- Lectura obligatoria común: Pineau, Pablo (2011) “La escuela como maquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.

## III. Actividades de concreción educativa

De acuerdo a las actividades y orientaciones realizadas en la sesión presencial, fortalecemos la articulación o vinculación del **desarrollo curricular** (trabajo de contenidos, materiales, metodología, etc.) con la **realidad** (problemas, necesidades, proyectos, aspiraciones, vocación y potencialidad productiva, etc.), en el marco del desarrollo de nuestro plan de clase; no necesitamos empezar de cero o realizar otra planificación adicional.

En muchas unidades educativas las maestras y maestros hemos trabajado siempre relacionando nuestras actividades curriculares con diferentes aspectos de la realidad; ahora debemos fortalecer esa forma de trabajo mediante el desarrollo del Proyecto Socioproductivo (PSP); a este respecto se ha planteado que los elementos que nos permite esta articulación son las actividades del plan de acción del PSP y las orientaciones metodológicas del Plan de Clase. Es importante tomar en cuenta que este proceso debe ser llevado a cabo con la participación de las y los colegas de nuestro nivel (aunque no sean parte de nuestra CPTE).

Como parte de este proceso formativo debemos sistematizar una o más clases desarrolladas; debemos sistematizar la realidad de nuestras experiencias pedagógicas, evitando invenciones o tergiversaciones; esta sistematización debe mostrar nuestras dificultades y logros en la aplicación de los elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Las y los facilitadores debemos orientar que estos trabajos muestren la realidad de la experiencia educativa de las y los participantes que nos permitirá apoyar y orientar principalmente sobre las dificultades en la planificación y aplicación de los elementos curriculares del Modelo Educativo.

# Momento 3
# Sesión presencial de socialización (4 horas)

Para la socialización presentaremos los productos de la Unidad de Formación 13.

## Producto de la Unidad de Formación

a) Ensayo elaborado por la CPTE a partir de la lectura obligatoria común.

b) Presentación de documento: 1er. Borrador del acápite “Comparación, análisis e interpretación colectiva de la experiencia de Transformación de las prácticas educativas”.

## Bibliografía

1. HISTORIAS DE AMOR, VIOLENCIA Y FEMINICIDIO EN BOLIVIA.

   Adaptación-Posted on junio 10, 2013 by nelson vilca administrador del sitio in Uncategorized.

2. Silva Ludovico - Teoría y Práctica de la Ideología pag. 123-124

   LOS “COMICS” Y SU IDEOLOGÍA VISTOS AL REVÉS

   “COMICS” E IDEOLOGÍA (PRESENTACIÓN DE DOS CORTOS DE MAFALDA)

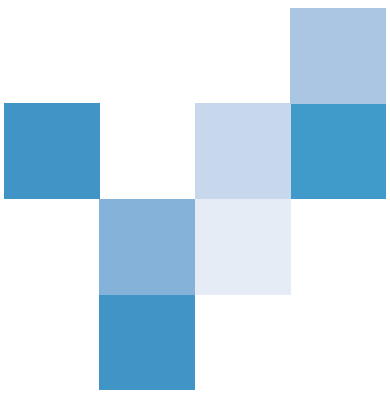
3. Un informe que debería leer todo habitante del 3° mundo. A 28 años del Informe Mc Bride. Su vigencia en el campo de la comunicación. NOMIC: Nuevo Orden Mundial de la Información y las Comunicaciones.

4. Los Medios de Comunicación y la Construcción de La Realidad

   Por José Rocha Arce http://www.hojaderuta.org

5. Sociedad y Discurso No.12 2007 22 La descolonización lingüística de Bolivia

   Dra. Rita Cancino Universidad de Aalborg Dinamarca.





*"Juntos Implementamos el Currículo*
*e Impulsamos la Revolución Educativa"*