

Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina

Volumen III

Aportaciones epistemológicas
de la formación intercultural y bilingüe

2.^a Edición

Coordinadores

**María Elena
Jiménez Zaldivar**

**Gunther
Dietz**

**Antonio
Carrillo Avelar**

DOI: <https://doi.org/10.22201/fesa.9786073075879e.2023>





UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomeli Vanegas
Secretario General

Dr. Luis Agustín Álvarez Icaza Longoria
Secretario Administrativo

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria de Desarrollo Institucional

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
**Secretario de Prevención, Atención
y Seguridad Universitaria**

Dr. Alfredo Sánchez Castañeda
Abogado General



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

M. en I. Fernando Macedo Chagolla
Director

Lic. Mario Marcos Arvizu Cortés
Secretario General

Lic. Jorge Andrés Trejo Solís
Secretario Administrativo

Ing. Alexis Sampedro Pinto
Secretario Académico

M. en C. Felipe de Jesús Gutiérrez
Secretario de Vinculación y Desarrollo

Dra. María Elena Jiménez Zaldivar
Jefa de la División de Estudios de Posgrado e Investigación

M. en I. Mario Sosa Rodríguez
Jefe de la División de Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías

Mtro. Julio César Ponce Quitzamán
Jefe de la División de Ciencias Sociales

Mtra. Rosa Lucía Mata Ortiz
Jefa de la División de Humanidades y Artes

Mtro. Arturo Sámano Coronel
Jefe de la División de Universidad Abierta, Continua y a Distancia

Lic. Gabriela Paola Aréizaga Sánchez
Jefa del Departamento de Comunicación Social

Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina

Volumen III

Aportaciones epistemológicas
de la formación intercultural y bilingüe

2.ª Edición

Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina

Volumen III

Aportaciones epistemológicas
de la formación intercultural y bilingüe
2.ª Edición

María Elena
Jiménez Zaldivar

Gunther
Dietz

Antonio
Carrillo Avelar

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
2023

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Nombres: Jiménez Zaldívar, Ma. Elena, 1958- , editor. | Dietz, Gunther, editor. | Carrillo Avelar, Antonio, 1954- , editor.

Título: Formación en educación y docencia intercultural en América Latina / coordinadores, María Elena Jiménez Zaldívar, Gunther Dietz, Antonio Carrillo Avelar.

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2023- . | Contenido: Volumen III. Aportaciones epistemológicas de la formación intercultural y bilingüe.

Identificadores: LIBRUNAM 2170981 (impreso) | LIBRUNAM 2170999 (libro electrónico) | ISBN 978-607-30-6635-8 (obra completa impresa) | ISBN 978-607-30-7587-9 (libro electrónico) | ISBN 978-607-30-6633-4 (obra completa electrónica) | ISBN 978-607-30-7981-5 (libro electrónico 2.ª edición).

Temas: Educación multicultural -- América Latina. | Maestros -- Capacitación de -- América Latina. | Sociología de la educación -- América Latina.

Clasificación: LCC LC1099.5.L29.F665 2022 (impreso) | LCC LC1099.5.L29 (libro electrónico) | DDC 370.117098-dc23

FORMACIÓN EN EDUCACIÓN Y DOCENCIA INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA VOLUMEN III APORTACIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LA FORMACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

2.ª EDICIÓN **2023**

FECHA DE PUBLICACIÓN: **1 DE SEPTIEMBRE DE 2023**

© D.R. **2023**, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CIUDAD UNIVERSITARIA, MÉXICO, **04510**, COYOACÁN, CIUDAD DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
AV. RANCHO SECO, S/N COL. IMPULSORA
CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, **57130**, ESTADO DE MÉXICO

ISBN COLECCIÓN DIGITAL	978-607-30-6633-4
ISBN VOL. 3. DIGITAL	978-607-30-7587-9
ISBN COLECCIÓN DIGITAL SEGUNDA EDICIÓN	978-607-30-7981-5

EDITORA:	GABRIELA PAOLA ARÉIZAGA SÁNCHEZ
EDITORAS ASOCIADAS:	CELIA IVONNE AGUAYO MORALES YAMILETH REZA ORTEGA

DISEÑO DE PORTADA:	LILIANA GARCÍA MONTESINOS
--------------------	---------------------------

DIAGRAMACIÓN:	MARTIN ANTONIO VARGAS PERALTA
CORRECCIÓN DE ESTILO:	CELIA IVONNE AGUAYO MORALES

LA EDICIÓN Y SUS CARACTERÍSTICAS SON PROPIEDAD DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CON EL APOYO DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y PUBLICACIONES

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL POR CUALQUIER MEDIO
SIN LA AUTORIZACIÓN EXPRESA DE LA UNAM

ÍNDICE

Presentación	
María Elena Jiménez Zaldivar.....	8
Prólogo	
María Elena Jiménez Zaldivar.....	14
Línea 1.	
Docencia intercultural, decolonialidad y cultura escrita	
La escuela en formación de una convivencia intercultural	
Magdalena Cristina Hernández Rodríguez	18
Compartiendo narrativas educativas como diálogo docente para favorecer la educación intercultural	
Laura María del Carmen Arias Vera	27
Repensar la interculturalidad y decolonialidad en educación. Corazonar y sentipensar en la docencia universitaria	
Andrea Olmos Roa, Antonio Carrillo Avelar	34
Tejiendo Pedagogías interculturales de y para todos	
Angie Linda Benavides Cortés	43
La comprensión y el reconocimiento en las relaciones pedagógicas como antídoto de la discriminación	
Daniel Rosas Alvarez, Andrea Olmos Roa.....	53
Colonialidad, interculturalidad, identidad y resistencias en escuelas de contextos indígenas-tseltales	
Amadeo Hernández Silvano, Andrés Carlos Ruiz González	61
La diversidad del conocimiento en contextos universitarios. Narrativa y diálogo entre saberes diversos	
Martha Sánchez Dettmer	82

Línea 2.
**Currículum, práctica docente intercultural
y proyectos educativos innovadores**

**Desarrollo de la conciencia intercultural en la enseñanza
de lenguas extranjeras**
Olga Lucía Uribe Enciso..... 92

**Prácticas docentes en la UVI-Selvas: Hacia la construcción
de comunidades de práctica para la gestión intercultural**
Nancy Margiel Pérez Salazar 99

Línea 6.
**Nuevos enfoques en educación para contextos
multilingües**

**La alfabetización comprensiva a partir de la lengua Tu'un
Savi en preescolar indígena**
Elvira Veleces Morales 115

**Enseñanza del hñähñu como segunda lengua:
hablantes de herencia. Un estudio de caso basado en la
investigación-acción en el aula con hablantes de herencia
de la lengua hñähñu (otomí) del Valle del Mezquital**
Adriana Roque Corona 124

Conclusiones..... 157

PRESENTACIÓN

“¿Cómo ha de actuar mi corazón?
¿Acaso en vano vinimos a vivir, a brotar sobre
la tierra?”
Nezahualcóyotl

La presente colección reúne el trabajo académico y de investigación de los participantes del *IV Congreso Internacional Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina*, realizado por la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL) y la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (FES Aragón-UNAM) los días 14, 15 y 16 de agosto de 2019*.

Uno de los objetivos de esta publicación es dar a conocer, a través de cuatro obras, las experiencias y sentir de las personas quienes viven cotidianamente la interculturalidad desde sus propios espacios, contruidos con la comunidad en donde se asienta la escuela o se instituye la formación intercultural y bilingüe; en este caso, aun cuando solo se publicará el trabajo escrito de alumnos, profesores e investigadores de diversas instituciones de educación de todos los niveles educativos, es necesario mencionar que el evento contó con la presencia de sabios y maestros artesanos, quienes compartieron sus saberes y haceres ancestrales

* En febrero del año 2019, debido al fallecimiento de la Dra. María Bertely, quien entonces fungía como Presidenta de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina, se decidió por unanimidad darle la responsabilidad como Presidente interino al Dr. Gunther Dietz, de la Universidad Veracruzana, México.

mediante actividades vivenciales, como los talleres: "Talla de Madera-Animales Fantásticos 'Alebrijes'", perteneciente al Museo Taller "El tallador de Sueños", con el maestro Isaías Jiménez Hernández, del estado de Oaxaca; "Tejiendo con telar de cintura", del grupo artesanal Flor de Canazuchitl, con la maestra Victorina López Hilario; y el "Taller de Maqueado", con el maestro Martín Flores Juárez del grupo artesanal Tecomaque, los dos últimos de Guerrero, México.

En la modalidad de videos, se presentaron ocho trabajos: seis de México, uno de Cuba y uno de Brasil. El primero, "Diidxa", de Liliana García Montesinos de la FES Aragón-UNAM; el segundo, de la Universidad Veracruzana, de Sylvie Lapointe y Bruno Baronnet: "Simplemente una despedida Horacio Gómez Lara"; dos de Edgar Rangel Gutiérrez, desde San Mateo del Mar, Oaxaca, "Xeweleat y Mombasüik"; el quinto, "La abeja, la flor y la miel", de Mario Castillo Hernández, del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM; el sexto material, "Diversidad cultural", de Liliana García Montesinos y María Elena Jiménez Zaldivar, de FES Aragón-UNAM; el penúltimo, "La Habana", "Escenario de teatralidades múltiples", de Mercedes Borges Bartutis, de la Facultad de Arte Danzario de la Universidad de las Artes de La Habana-Centro Nacional de Investigación de las Artes Escénicas, Cuba; por último, "Diriti de Bdè Buré", de Silvana Beline de Brasil.

Dichas contribuciones se sumaron al deseo de compartir diversas experiencias y dar vida a los preceptos que erigieron, hace ya casi una década, la integración de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina.

El *IV Congreso internacional Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina* es el motor

de esta colección de la memoria, en la cual se incluyen las 18 líneas temáticas convocantes y reunieron a los autores de las ponencias. Asimismo, cumplió su principal propósito: convertirse en un espacio para propiciar el diálogo, la reflexión, el análisis y la crítica, en un ambiente propositivo y de intercambio de experiencias en el campo de la educación y la docencia intercultural y bilingüe transfronteriza.

De tal forma, el evento congregó con las 18 líneas descritas a continuación, aunque es pertinente aclarar que algunas se declaran desiertas de contribuciones, pues los participantes decidieron publicar su texto en otro espacio institucional y se ha respetado su derecho de elección:

- 1. Docencia intercultural, decolonialidad y cultura escrita.*
- 2. Currículum, práctica docente intercultural y proyectos educativos innovadores.*
- 3. Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación y la docencia intercultural bilingüe.*
- 4. Procesos de formación, actores y prácticas de educación bilingüe e intercultural.*
- 5. Construcción de conocimientos comunitarios, identidad cultural, territorialidad y docencia intercultural.*
- 6. Nuevos enfoques en educación para contextos multilingües.*
- 7. Pueblos originarios y educación superior.*

8. *Pueblos originarios e integridad sociedad-naturaleza.*
9. *Docencia, identidad, género y jóvenes.*
10. *Migración, educación y docencia intercultural.*
11. *Prácticas de educación comunitaria, contenidos escolares y decolonización.*
12. *Afrodendientes y prácticas de educación en América Latina y el Caribe.*
13. *Educación intercultural y proyectos de internacionalización.*
14. *Interculturalidad, derechos humanos y decolonialidad.*
15. *Interculturalidad, memoria y patrimonio cultural.*
16. *Educación intercultural, decolonialidad y etnoconocimientos.*
17. *Movimientos sociales interculturales.*
18. *Legados comunitarios y familiares a la educación artística. Pasado y presente.*

Esta colección se conforma de cuatro volúmenes, el primero de ellos se subtitula, **Puntos de encuentro de la interculturalidad** con las conferencias del congreso. **Lazos interculturales** es el segundo, donde converge el número mayor y variado de participaciones; al tercer volumen le hemos titulado: **Aportaciones epistemológicas de la**

formación intercultural y bilingüe, la colección concluye con el cuarto título: **Metodologías y Comunidades originarias**.

En cada colaboración, el lector encontrará la entidad de adscripción y el país de origen de cada uno de los autores participantes (estudiantes y profesores), provenientes de 76 instituciones de educación superior mexicanas y 31 internacionales.

Es destacable la presencia de expertos de varios países de América y de otros continentes, como Alemania, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Guatemala, España, Francia, Estados Unidos de América, Japón, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y, por supuesto, de México, quienes compartieron sus hallazgos y dieron cuenta del amplio panorama de enfoques y perspectivas enriquecedoras del campo de conocimiento de la interculturalidad.

Deseamos que la convivencia y compartencia que prevalecieron durante el evento se perpetúe con la publicación de esta colección y nos motive para profundizar en el trabajo construido en conjunto con los autores. Las cuatro obras que integran la colección de la memoria del *IV Congreso Internacional Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina* reflejan el esfuerzo conjunto de la Red FEIAL y la FES Aragón, por contribuir a la generación y el fortalecimiento de proyectos educativos alternativos, contextualizados desde lo propio, y por convertirse en un referente en la formación de expertos y estudiosos en el campo de la interculturalidad y el reconocimiento de los pueblos originarios.

Los múltiples caminos de la interculturalidad transfronteriza y los procesos educativos y formativos

de una amplia diversidad de comunidades confluyen en esta colección de la memoria, la cual además, ofrece un cruce de información generada en los diferentes niveles educativos formales, no formales e informales, por alumnos, profesores, investigadores, sabios comunitarios y, –maestros artesanos originarios desde su participación vivencial–, todos ellos comparten sus saberes y siembran varias reflexiones entre el hacer y el saber.

María Elena Jiménez Zaldivar

Integrante Fundadora de la Red de Formadores
en Educación e Interculturalidad en América Latina

Jefa de la División de Estudios de Posgrado e
Investigación
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Universidad Nacional Autónoma de México

PRÓLOGO

La presente obra es el tercer volumen de la colección que ofrece 11 manuscritos de 13 autores, seleccionados del *IV Congreso Internacional Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina*, realizado por la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL) y la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (FES Aragón- UNAM), los días 14, 15 y 16 de agosto de 2019.

Son ponencias en extenso recibidas y clasificadas de acuerdo con las primeras seis líneas temáticas del congreso internacional, las cuales se describen a continuación para orientar al lector:

1. *Docencia intercultural, decolonialidad y cultura escrita.*
2. *Currículum, práctica docente intercultural y proyectos educativos innovadores.*
3. *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación y la docencia intercultural bilingüe (desierta sin contribuciones).*
4. *Procesos de formación, actores y prácticas de educación bilingüe e intercultural (desierta sin contribuciones).*
5. *Construcción de conocimientos comunitarios, identidad cultural, territorialidad y docencia intercultural (desierta sin contribuciones).*
6. *Nuevos enfoques en educación para contextos multilingües.*

El contenido de estas participaciones incluye la entidad de adscripción y el país de origen de cada uno de los autores participantes (estudiantes y profesores), provenientes de entidades académicas nacionales, como es la Universidad Nacional Autónoma de México a través de dos instituciones: Facultad de Estudios Superiores Aragón, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Así como de la Universidad Autónoma de Chiapas y de la Universidad Veracruzana, la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, y del sector 19 del nivel preescolar, con sede en Metlatonoc, Guerrero, México.

Por parte de las instituciones internacionales, tenemos contribuciones de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Industrial Santander de Bogotá, ambas instituciones de Colombia.

Esta obra nos permite comprobar que el congreso internacional fue un acto favorecedor del intercambio de conocimientos en el amplio plano de la educación intercultural, desde esas miradas epistemológicas que analizan y describen la vinculación entre los procesos formativos en los distintos niveles educativos formales, pero cimentados en los conocimientos originarios del alumnado y profesorado, permitiéndonos de esa manera observar y conocer otras situaciones o diversas problemáticas y sus formas de repensar, reflexionar y construir desde las propias acciones de las y los investigadores, las profesoras y profesores o expertas y expertos, según sea el rol desempeñado. Es decir, en algunos casos, son alumnos de nivel posgrado y al mismo tiempo profesores de escuelas primarias, de educación media superior o superior, quienes mostraron sus avances o resultados de investigaciones ya concluidas y con resultados fehacientes.

Al mismo tiempo, esa reciprocidad de experiencias contribuyó de gran manera a cumplir los objetivos esenciales de la Red FEIAL: promover la vinculación entre las instituciones de educación básica, superior y entre organismos favorecedores de las prácticas de educación intercultural, y el propósito de fomentar una cultura de investigación en la educación y en formación intercultural y bilingüe.

Como se describió en los otros dos volúmenes con los cuales se integra la colección, el lector distinguirá la tendencia de las líneas de investigación que tienen un interés mayor por realizar planteamientos específicos como la docencia intercultural, la decolonialidad y cultura escrita; la práctica docente intercultural y los proyectos educativos innovadores. Los procesos de formación, de sus actores y las prácticas de educación bilingüe e intercultural; y, de las cuestiones de identidad, género y juventud y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, entre otros importantes temas. Lo que nos sugiere en dónde se anidan las inquietudes de los participantes.

Los trabajos seleccionados y reunidos en este compendio, reflejan los puntos de arranque y los puntos de aterrizaje analíticos e interpretativos, precisamente de esa diversidad de miradas, intereses, hallazgos o preocupaciones de los participantes, que resuenan no solo en el campo de la educación y formación intercultural, o de su investigación en diversos lugares geográficos, en su conjunto; presentan un horizonte vasto de contenidos inspiradores para continuar, o agregar temáticas coincidentes con la búsqueda o exploraciones epistemológicas aquí presentadas.

María Elena Jiménez Zaldivar

Línea 1

Docencia intercultural,
decolonialidad y cultura
escrita

LA ESCUELA EN FORMACIÓN DE UNA CONVIVENCIA INTERCULTURAL

Magdalena Cristina Hernández Rodríguez
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México
México

El objetivo de este documento es narrar el intercambio cultural en un proceso de formación en una escuela que pretende una convivencia intercultural en un marco de equidad y respeto a la diversidad. Una escuela, donde el grupo de docentes comparte saberes y experiencias de su cultura geográfica y familiar transmitidos a la diversidad de alumnos, a quienes se les puede permitir la libertad de expresión para compartir saberes abriéndose al conocimiento.

Palabras clave

Intercultural, Profesores, Familia, Alumnos.

Experiencia inicial

Después de haber trabajado muchos años en el Centro de Atención Múltiple (CAM), ahora tengo oportunidad de laborar en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en apoyo a alumnos con discapacidad u otras condiciones inscritos en escuela regular. Siendo la primera semana del ciclo escolar 2017-018, me he

presentado al Consejo Técnico Escolar (CTE) con docentes de la primaria “Ignacio Ramírez” en el Estado de México, ahí escuché con atención las preocupaciones por atender a la población de esta escuela que se conformaba por 820 alumnos divididos en 26 grupos cada uno con un profesor.

Las situaciones preocupantes se centraban en el desarrollo de la lectura y su comprensión, así como el desempeño en matemáticas con muchos alumnos sin considerar aquellos reportados con problemas de aprendizaje o discapacidad.

Los profesores

La planta docente se componía de 22 profesoras frente a grupo, de las cuales seis eran de nuevo ingreso, cuatro profesores, una promotora de educación artística, uno de educación física (ambos itinerantes) y una docente de apoyo de USAER.

En las primeras sesiones del CTE algunos profesores expresaron que habían realizado demasiadas actividades y no se lograba superar la problemática, yo expresaba que habría otras alternativas para superar la situación, pero un maestro me dijo, se desconocía la población pues tenían dificultades familiares severas y era difícil pensar en otras estrategias sobre todo para los discapacitados.

En el tono de voz y gesto realizado por el docente, percibí su resistencia por atender a los alumnos con discapacidad. Y aunque el director coordinaba y promovía con el personal docente la participación y colaboración para la realización de actividades esmerándose por efectuar compromisos de enseñanza,

se requería fortalecer las relaciones interpersonales favorecedoras de la comunicación entre maestros, así como la inclusión educativa.

Comenté que iniciaría con observaciones en los grupos, hablaría con niños y padres para conocerlos y proponerles estrategias favorecedoras del aprendizaje de los menores. Otro profesor me dijo que mis intentos serían vanos.

Entonces me di cuenta de que los alumnos canalizados a USAER solo estaban integrados, excluidos de las actividades de la escuela.

Comencé a cuestionarme sobre las oportunidades de participación y cómo se habrían de sentir los alumnos con discapacidad con las emociones vividas en la escuela. Así también, pensé en cómo podría apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Mientras me cuestionaba, también decidía que, al salir de la escuela, prestaría atención al entorno de la misma durante algunos días y observé que la colonia contaba con servicios públicos, existían diversos negocios en su entorno, también era afectada por la inseguridad, demasiado tráfico en las mañanas por el transporte que circulaba a un costado de la escuela.

Familias

Al hablar con las madres de los alumnos referían que la mayoría era de nivel económico bajo por tener subempleos, participaba en eventos como el carnaval o fiesta patronal de la colonia. Tenía poca oportunidad de frecuentar bibliotecas públicas, museos, sitios históricos, pero ocasionalmente asistía a la provincia de donde eran originarios sus padres, abuelos o conocidos.

Otro aspecto era la dificultad para aceptar la discapacidad de sus hijos y lo que ello implicaba: llevarlos a atención médica, darles asistencia en casa, etcétera; aun lloraban y solicitaban el apoyo para que los menores recibieran tratamiento con la cura, pues se aferraban a la idea de que solo se trataba de una enfermedad.

Alumnos

En la siguiente semana ingresaron los niños a clase, los veía jugando en el patio, correteándose, caminando dirigiéndose a sus salones, algunos alegres, otros llorando, negándose a entrar, las madres ingresando con ellos para dejarlos en su aula de clase.

En el recorrido por los salones noté que el mobiliario para alumnos y docentes estaba deteriorado, hacía complicado el paso entre filas, incluso eran un obstáculo en caso de evacuación por sismo o inundación.

Afortunadamente la escuela contaba con un patio principal donde se llevaban a cabo actividades como juntas generales con padres, educación física y donde los alumnos corrían o platicaban en el horario de receso.

Por otro lado, me daba cuenta que algunos niños no se integraban en la actividades, me acercaba a ellos para conocer su nombre y la razón de su falta de participación, al cuestionarles referían no comprender lo que tenían que hacer, algunos se quedaban callados, otros acusaban a sus compañeros porque les pegan o quitan objetos escolares, varias quejas de comportamiento y falta de respeto entre ellos, además no se les permitía ver lo que hacía el compañero que tenían al lado porque colocan la mochila en medio de la mesa compartida entre dos niños.

Era evidente que aceptaban a los alumnos para dar cumplimiento a la norma, ya que el rechazo era manifiesto al dejarlos solos con o sin actividades y al no hacerlo partícipe en eventos deportivos o culturales.

Continúe mi observación activa en los demás grupos durante las actividades realizadas con su profesor, pero considerando los conocimientos previos del alumno.

Los sentimientos y el acuerdo

En una ocasión, en un grupo de segundo grado de primaria se estaban trabajando enunciados cortos, observé alumnos que estaban en proceso de adquisición de la lectura, me acerqué para apoyarlos, ellos estaban en un nivel silábico, consideré conveniente leer los enunciados escritos en el pizarrón para que reforzaran la lectura, los cuales eran comunes en la enseñanza lectora, decían:

Mi mamá me ama

Mi mamá me mima

Enunciados que el menor leyó en forma lenta y... se puso a llorar, mi contradicción al verlo me hizo preguntarle *¿por qué lloras?* Mientras él continuaba llorando con más fuerza, lo veía y me preguntaba *¿Qué le pasa?* Lo observaba y él levantó el rostro viéndome, volví a preguntarle *¿Por qué lloras?* Con dificultad me dijo: *mi mamá no me ama, mi mamá me regaña, me pega, me dice cosas feas...*

Mi contradicción y sorpresa creció porque me había dado cuenta de que el niño había logrado leer los enunciados y sobre todo comprenderlos, pero, habían

lastimado sus sentimientos con esas palabras que en su vida real no estaban presentes.

Me sentí tan triste de saber lo que el niño vivía y la pena de no haber indagado con anterioridad sobre sus vivencias familiares, le ofrecí una disculpa por hacerle recordar algo sin querer y le dije que en la escuela los maestros lo amábamos, por eso deseábamos que él aprendiera muchas cosas y en diferentes textos encontraría experiencias de personas que pasaban por situaciones similares y de gente que no las quiere, pero con un poco de observación podría encontrar lo contrario, en su caso, solo era una persona que quizá no había descubierto que lo amaba, pero había muchas que sí, *¿Quiénes te aman? Le pregunté. Mi abuela, mi abuelo y una tía, ellos son los que me dan de comer, me compran ropa y me defienden cuando ven que mi madre me pega, pero... ¿porque ella no me quiere?*

No lo sé, habría que preguntarle... pero tú tienes mucha gente que te ama y los enunciados que leemos pueden coincidir o no con la vida de alguien, pero ¿sabes?... yo estoy feliz contigo porque ya estas aprendiendo a leer y sobre todo estas comprendiendo lo que lees, a veces eso es lo más difícil de conseguir para algunos, pero para ti es muy fácil, entonces, continuaremos leyendo y me dirás lo que piensas y sientes de lo que dicen los textos, ¿estás de acuerdo? Me dijo que sí. Nos dimos un abrazo y fortalecimos nuestro acuerdo.

Fue esta experiencia lo que me llevó a constatar la importancia de considerar el contexto familiar en el cuestionamiento a los alumnos sobre sus sentires, acerca de lo que leían. Pues tuve la oportunidad de que la inocencia de un niño me resignificara la relación escuela-familia y al observar el rostro de los demás,

me cuestionaba sobre sus vivencias, me di cuenta de que los textos para leer tenían que ser más reales y variados, encontré situaciones demasiado difíciles, solo que algunos alumnos leían sin relacionarlas con sus contextos familiares.

Me pareció necesario sugerirles a los maestros realizar círculos lectores y producción de textos donde ellos mismos plasmaran sus experiencias y de alguna forma desahogaran sus vivencias, programé técnicas grupales que llevaran a la socialización y convivencia entre los alumnos.

Para lograr la profundización en el conocimiento de todos los niños era necesario guiarlos en la reflexión hacia sí mismos, aún más sobre los estudiantes con discapacidad o alguna condición de vida, y modificar algunas creencias sobre los alumnos que se atendían, fortaleciendo valores morales para el trato de los infantes, así como los derechos que se tenían como humanos y como alumnos.

Como lo expresó Walsh (2005) tenía que “impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y practicas distintas” (p. 7).

Tenía que buscar estrategias para desarrollar una comunicación abierta entre la comunidad, escuchar a los maestros y madres de familia tanto como a los niños de la escuela, modificar poco a poco prácticas pedagógicas para orientar el trabajo, incluyendo las actividades a los menores con discapacidad o situación de vida.

Durante CTE comencé a incluir vivencias con técnicas grupales que llevaran a la reflexión sobre la importancia y la implementación en el apoyo a la diversidad en la

práctica inclusiva, explicando estrategias de enseñanza y aprendizaje similares a las propuestas por Tomlinson (2008 y 2003), compartiendo información sobre métodos de aprendizaje como el síndrome de Down: Lectura y escritura de Troncoso (2009), apliqué a los docentes el método Dameró, con el apoyo de los compañeros de la USAER se gestionó la asistencia del Licenciado German Emanuel Bautista Hernández para compartir sus conocimientos sobre derechos humanos, donde se sensibilizó a los docentes con su experiencia de vida y la demostración indirecta de sus habilidades.

Después iniciaron la conversación tomando acuerdos por grados, proponiendo ajustes para algunos alumnos, cuestionaban sobre casos específicos y aceptaban sugerencias para llevarlas a cabo, incluyeron entonces a sus alumnos en eventos artísticos y culturales, posteriormente comentábamos resultados y se proponían nuevas estrategias, expresaban avances y dificultades observadas.

Simultáneamente, se realizaron entrevistas a padres, en ellas se observaba que el apoyo y compromiso establecidos en la familia no era suficiente, se detectó desde una indiferencia cubierta en la expresión de “él ya sabe lo que tiene que hacer” hasta “ella sabe que su responsabilidad es estudiar y se le da todo el tiempo para que haga sus tareas”.

Por ello se programaron pláticas-taller por grado escolar para hacerles saber sobre la inclusión educativa y cómo desde el hogar se les excluía en actividades de apoyo en el desempeño escolar, de esta forma se comprometieron a llevar a cabo las estrategias brindadas para apoyar a sus hijos en casa y empezar un proceso de cambio de actitud hacia los menores con discapacidad.

A la fecha se continúa fortaleciendo la aceptación a la diversidad, reconociendo a la comunidad educativa por cambios realizados en su actitud hacia los menores con discapacidad.

Referencias

- Tomlinson, C. (2008). *El aula diversificada: Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. España, Octaedro.
- Tomlinson, C. (2003). *El aula diversificada*. México. Secretaría de Educación Pública (Biblioteca para la Actualización del Maestro). http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d2/p1/1.Ambientes_docentes.pdf
- Troncoso, M. & Del Cerro, M. (2009). *Síndrome de Down: Lectura y escritura*. Fundación Iberoamericana Down 21.
- Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457295>

COMPARTIENDO NARRATIVAS EDUCATIVAS COMO DIÁLOGO DOCENTE PARA FAVORECER LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Laura María del Carmen Arias Vera
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México
México

Resumen

En la actualidad es indispensable fortalecer actividades que favorezcan la inclusión, mejoren la comunicación y las relaciones personales, por lo cual presentamos acciones realizadas por un equipo de docentes universitarios para repensar e innovar la docencia al redactar, analizar y difundir narrativas de experiencias pedagógicas con el fin de crear redes de apoyo enriquecedoras de la educación intercultural.

Palabras clave

Narrativa, diversidad, discriminación, inclusión.

Desarrollo

El primer mandato de la Universidad Nacional Autónoma de México, es colaborar en la solución de problemas nacionales, como lo señala la Ley Orgánica en su primer artículo, por lo que es imperativo para su comunidad,

proponer acciones que promuevan un análisis de cómo se ha desarrollado la actividad académica dentro de las aulas y cuánto es lo que hemos hecho para impulsar una mejor dinámica respetuosa de la interacción inclusiva, la convivencia social y la educación intercultural.

En los últimos años prevalece un clima de inseguridad que no es exclusivo de la Ciudad de México, capital del país, vemos que en diversas partes del mundo se atraviesa por grandes incertidumbres que incrementan la desconfianza de unos con otros.

En el desarrollo de este trabajo se revisa la experiencia de un equipo de docentes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza) el cual, ha encontrado en la práctica narrativa la posibilidad de visualizarse a sí mismo como un agente de transformación a partir del análisis crítico de casos concretos presentes en el devenir cotidiano del salón de clases, en donde existe una amplia diversidad cultural a la que se debe atender por igual, sin menoscabo de su condición física, social o económica, sabedores de que el aula es un medio de cultivo propicio para el fortalecimiento de los interaprendizajes.

En las reflexiones realizadas por este equipo de trabajo nos interesa comprender cómo ha ido cambiando la forma en que nos hemos relacionado con los estudiantes y también con los colegas, al grado de encontrar importantes diferencias. Hace casi cuarenta años, cuando empecé a trabajar en la docencia en la carrera de Cirujano Dentista llegué a entablar amistad con alumnos, ya que había un interés en que realizaran la aprehensión de los contenidos temáticos con actividades permisivas de una interacción personal respetuosa, académica con un dejo de afecto, el cual generó amistades hasta la fecha.

Actualmente en la práctica educativa, observo con más frecuencia que muchos profesores en su actuar

docente prefieren no incidir en conductas que pudieran dar la imagen de ser afectivas entre colegas y alumnos, para que no se malentienda como un “trato inadecuado” además de resultar más cómodo solo llegar, impartir la clase y retirarse, mostrando nulo interés por sus alumnos a quienes no llegan a conocer, más bien puede existir un trato discriminatorio hacia ellos.

Para comprender estos cambios es relevante hacer una mirada sobre cómo se ha colonizado nuestro quehacer al grado de que hemos recibido la instrucción por parte de las autoridades educativas de la institución de no vincularnos con los estudiantes para que no se malinterprete el interés académico y personal, por otro interés de naturaleza de acecho sexual ya que como dicen las autoridades, podríamos ser acusados ante Derechos Humanos, situación que ya se ha dado, pero esta polaridad ha servido de justificación para dejar de lado una atención netamente humana de inclusión e interés hacia las condiciones particulares de los alumnos.

En las narrativas elaboradas por este equipo multidisciplinario se ha encontrado una riqueza que permite objetivar comportamientos, estrategias, emociones, los cuales, una vez compartidos, leídos y analizados con base en sustentos teóricos se convierten en las herramientas que pueden ser recomendadas para atender situaciones semejantes de colegas con experiencias similares y que no se permiten manejar.

En la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, se ha integrado un equipo multidisciplinario que ha profundizado en la práctica de la escritura narrativa a partir de relatar experiencias que los han marcado y provocado cambios en sus conductas, ya sea para cambiar comportamientos o creencias en la forma en que desarrollaban su práctica pedagógica o para dejar testimonios para otros colegas

al poner en juego interacciones entre diversas variables como son la educativa, social, de salud, la procedencia, entre otras.

Las narrativas han sido leídas por sus pares con el objetivo primario de hacer una lectura semántica y ortográfica que permita la fácil comprensión del texto al lector, para posteriormente hacer en un segundo momento, la lectura crítica y analítica con un fundamento teórico que permita llegar a provocar rupturas epistémicas y finalmente, elaborar un concentrado con formato de libro como apoyo didáctico.

Entre los temas abordados se encuentra la discriminación; la falta de interés de los docentes porque los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje; el ver y rasar a todos los docentes y también a todos los alumnos por igual, descalificándolos porque cuesta más trabajo pensar en ellos como seres con características y necesidades individuales. En otras palabras, vivimos discriminación no solo a razas y posiciones socioeconómicas sino también a colegas y estudiantes con intentos de hacer algo diferente y, la acción que observo es, rasar a todos por igual ya que es más “fácil” decir que todos son apáticos y como tal deben ser tratados.

Propuestas

Concuerdo con lo señalado por Lanuza (2010): “La diversidad siempre es fuente de conocimiento y reflexión, facilita el despertar de la actitud crítica, la curiosidad, el re- planteamiento de ideas, los nuevos conceptos... es una oportunidad para reinventarnos y aprender de los demás aquello que también es válido para uno mismo”.

Sin embargo, las condiciones de políticas impositivas y neoliberales han contribuido y, en mucho, a que se mantenga solo una visión clasista, en donde los parámetros establecidos por los que ostentan el poder, son los guías de las actividades.

En la Universidad que es por antonomasia, el lugar en donde debe prevalecer la pluralidad, y la diversidad, cada día van perdiendo su lugar prioritario, ya que la polaridad entre los que dirigen y los que acatan se ha vuelto la constante a través de un "sometimiento ideológico para colonizar el territorio del imaginario" (Almendra, 2016).

Mi propuesta va encaminada a que la comunidad universitaria debe revivir, hacerse escuchar, generar políticas de equidad, de trato respetuoso a las ideologías de la diversidad y actuar integrando y no dividiendo, por lo que la participación del equipo en cuestión, enarbola esta posición con los recursos a su alcance y está convencida de manifestar las vivencias áulicas cotidianas y convertirlas en experiencias pedagógicas son una herramienta para crear conciencia y participar en la transformación anhelada porque se da voz y escucha atenta particularmente a docentes y estudiantes.

En la Facultad en donde laboro no se aprecia diferencia significativa entre diversas esferas de nacionalidades o lugares de origen o con limitaciones por problemas de salud o físicos, pero sí son visibles las diferencias entre niveles de educación, costumbres sociales y rangos económicos, así como en su capacidad para el aprendizaje. Esto nos lleva a la idea de que seguramente existen condiciones de discriminación al momento de la incorporación de estudiantes a la UNAM; es conveniente hacer una revisión más profunda y actuar en consecuencia.

Conclusiones

Coincido con Walsh (2017, p.5) cuando menciona:

Dejé desde hace un tiempo atrás la Esperanza Grande, la Esperanza con mayúsculas... mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas, es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir, que sí son posibles y que existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar.

Nuestra tarea, como equipo de adeptos a la escritura narrativa, es una *esperanza* pequeña de la que estamos convencidos para intervenir activamente en una red cada vez más sólida de colegas de diversas disciplinas las cuales participen en la creación de una conciencia crítica, reflexiva, de cambio actitudinal y así generar una educación intercultural, inclusiva y diversa, como hemos visto que es posible y se ha demostrado en las experiencias vividas y narradas por los docentes quienes hemos experimentado la acción transformadora en nuestra práctica consuetudinaria.

Nuestra naturaleza como pueblo mexicano es cálida, afectuosa, busca el bienestar para los nuestros y para nuestros vecinos, actitudes que se han desvanecido a medida en que hemos sido colonizados arrancando de tajo nuestra idiosincrasia para meternos ideas de otras culturas frías, puramente individualistas y economicistas.

La actividad escolar es un reflejo de lo que pasa a niveles macros, en donde el interés por lo individual, por formar en competencias para incrementar la productividad en las empresas es lo que prevalece

desdibujando de los seres, la sensibilidad, el trabajo colaboracionista, el interés por los demás, es decir, lo humano de los seres.

Mi esperanza, aunque pequeña, permanece viva...

Referencias

- Almendra, V. (2017). Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Palabrandando, entre el despojo y la dignidad. En Walsh. *Pedagogías Decoloniales*. (p. 211). Quito, Ecuador. Abya Yala. Recuperado de <https://cpalsocial.org/documentos/583.pdf>
- La trayectoria y posturas del Dr. Juan Ramón de la Fuente, Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Perfiles educativos*. Vol. 25. No. 100 México, 2003. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000200001
- Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Diario Oficial de la Federación* del 6 de enero de 1945. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/158.pdf>
- Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. *Pedagogías Decoloniales*. Quito, Ecuador. Abya Yala. Recuperado de <https://cpalsocial.org/documentos/583.pdf>

REPENSAR LA INTERCULTURALIDAD Y DECOLONIALIDAD EN EDUCACIÓN. CORAZONAR Y SENTIPENSAR EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Andrea Olmos Roa
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México
Antonio Carrillo Avelar
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Universidad Nacional Autónoma de México
México

Resumen

Se pretende resignificar las conceptualizaciones sobre el estudio de la interculturalidad que recupere las propuestas sobre educación intercultural indígena, que puedan dialogar con otros saberes culturales y educativos en las relaciones intergrupales y entre personas en la universidad. Lo haremos desde la escritura narrativa como potencial decolonizador de propuestas educativas alternativas e innovadoras.

Introducción

En este espacio de reflexión y posibilidades de acción sobre el rumbo de nuestro papel como universitarios en las transformaciones socioculturales requeridas de

nuestra sociedad, deseamos vincular tres temas: la interculturalidad, la decolonialidad y la escritura narrativa como potencial decolonizador, por considerarlos de gran relevancia en educación y en particular para favorecer cambios en nuestro pensar, sentir y actuar universitarios, para de ahí encontrar o construir veredas para el cambio en nuestras universidades y sociedades.

Nuestras reflexiones parten del actual contexto nacional e internacional, desde el cual diversos autores denuncian el giro de la mayoría nuestras universidades públicas hacia un funcionamiento empresarial, profesionalizante, deshumanizante (Walsh, 2017), así como su marcado desinterés por vincularse con el mundo, debido posiblemente, entre otros aspectos, al “sonambulismo intelectual” tanto de docentes como de estudiantes (Dussel, 2002).

Para repensar nuestro papel en este contexto tan complejo, nos acercamos a la interculturalidad y decolonialidad, legado conceptual y de propuestas alternativas de diversos pensadores latinoamericanos sobre los efectos de la matriz colonial a nuestros pueblos, a través de la cual occidente ha dominado, subalternizado seres humanos, conocimientos, prácticas de vida, así como la afectividad, al postular un tipo de racionalidad como explicación de la realidad, y como único atributo de lo humano. Diversos autores sugieren a la *colonialidad del poder* como el dispositivo que permite reproducir la diferencia colonial, esto es, un mecanismo clasificador de las poblaciones con fines de dominación/explotación; la colonialidad del saber la refieren como una dimensión epistémica de dicha colonialidad del poder, esto es, silenciar y entorpecer toda forma de conocimiento que no conviene al occidental, y la *colonialidad del ser*

remite a la experiencia de los sujetos subalternizados, o las historias de los condenados de la tierra como los ha nombrado Fanon (Quijano, 2000; Mignolo, 2015; Walsh, 2017; Fanon, 2009, 1983)

La colonialidad en el sentido otorgado por Quijano (2000), es ese esquema mental que justifica y legitima las desigualdades y perdura más allá de la colonización. Un aspecto fundamental de ese patrón de poder ha sido la clasificación social de la población del planeta sobre la idea de raza. Al definir al hombre como ser racional y señalar que lo humano solo depende de nuestra capacidad de razonar, se nos construye como seres fragmentados, esto es, se secuestra el corazón y los afectos, como una de las formas de colonizar nuestro ser, al despojarnos de nuestros sentimientos y sensibilidades (Guerrero, 2010).

Aunque sabemos que esta matriz colonial repercute en diversas dimensiones de manera inseparable, nos centraremos en la colonialidad/decolonialidad del ser, con el propósito de pensar alternativas para la construcción o reconstrucción de subjetividades en nuestro espacio universitario y social. Para ello, pensamos pertinente analizar cómo superar ese esquema hegemónico y colonialista de la educación universitaria, pues como sabemos estas preocupaciones han sido parte de las interrogantes que diversos pensadores latinoamericanos han expresado, pues a pesar de innumerables intentos, la universidad no ha podido compaginar esfuerzos con las pedagogías críticas ni decoloniales, ni alterar la mirada y el quehacer academicista que la caracteriza actualmente (Guerrero, 2010; Walsh, 2005). Ante esta situación se ha planteado que nuestras universidades promuevan prácticas interculturales y decoloniales, como veremos a continuación.

Es importante recordar, como sugiere Walsh (2017), que la colonialidad no opera solo en lo estructural, esto es desde la exterioridad, a través de sus instituciones y sus aparatos represivos, sino que se instaura en nuestras subjetividades y cuerpos, para hacernos cómplices conscientes o inconscientes de la dominación, como veremos a continuación.

Interculturalidad, decolonialidad y subjetividad

Hemos recuperado, con Walsh (2017), la relación estrecha entre interculturalidad y decolonialidad, para pensar cómo construir prácticas distintas a la lógica y matriz de poder señalada. Aunque es importante movernos en los dos escenarios de lucha citados por la autora: el externo, que implica luchas por transformaciones estructurales para la decolonialidad del poder y del saber, en este documento nos centraremos en el segundo escenario, menos abordado, realizado desde nuestra subjetividad para decolonizar nuestro ser.

Actualmente sabemos que nuestras universidades han sido el escenario idóneo para implantar la cultura eurocéntrica, tanto en lo epistémico, como en las subjetividades diferenciadas formadas allí como rasgos de prestigio y reconocimiento social. En este sentido, la propuesta sobre decolonialidad, implicaría pensar y construir procesos que permitan a profesores, estudiantes y en general las personas, nos constituyamos como sujetos activos del cambio individual y social.

Ello implica comprender los aspectos socioculturales que condicionan y han condicionado nuestro pensamiento y lenguaje, y de esta forma develar el poder oculto en los discursos y su efecto regulador o normalizador en nuestro

comportamiento. Para así, luchar contra la dominación que opera en el ámbito de las representaciones simbólicas y se expresa en nuestras actitudes, emociones y conductas (Maldonado, 2007).

Para decolonizar nuestras universidades y a nosotros mismos, es importante reconocer al conocimiento tradicional ancestral, pues puede ayudarnos a lograr descentrarnos epistemológicamente, pues como sugiere Walsh (2005) se basa en filosofías, cosmovisiones y racionalidades distintas y ven el mundo como totalidad donde todo está relacionado con todo.

Walsh enfatiza por ejemplo que la interculturalidad desde los movimientos indígenas de Ecuador, es concebida más que una lucha étnica, ya que más allá de conseguir la inclusión de los grupos marginados, pretende, continúa Walsh, formular una propuesta civilizatoria alternativa que sirva para toda la humanidad.

El otro mundo planteado desde esta mirada y propuesta civilizatoria alternativa no es un colonialismo invertido. Los sabios originarios muestran un profundo respeto a la identidad del otro (Mazorco, 2013) y demandan un sistema de relaciones armónico de vida que integre a las diversas modalidades de ser, sentir, pensar y hacer, con un proceso de intercambio permisivo a apropiarnos de lo ajeno para fortalecer lo propio. Como señala Mazorco, no se trata de indianizar al país o al mundo, ni levantar al sur contra el norte, sino de recuperar visiones ancestrales que pertenecen a todos. Un mecanismo sociocultural que podemos utilizar para recuperar dichas visiones ancestrales es el pensamiento y lenguaje narrativo, presente en todas las culturas del mundo.

Subjetividad y autobiografía narrativa. Rescatando nuestra herencia y memoria

Para pensar en cómo decolonizar nuestro ser, consideramos fundamental apropiarnos y reflexionar sobre esta mirada ancestral. Pero antes, es necesario en primer lugar transformar radicalmente nuestras subjetividades para lograr intersubjetividades favorecedoras de una mirada sobre interculturalidad como la descrita. Retomamos los conceptos de González (2012) y Bruner (2003) inspirados en Vygotski para comprender la relación entre la subjetividad y las narrativas. Los conceptos vygotkianos de vivencia y sentido, nos orientan a comprender la subjetividad como una producción simbólico- emocional de las experiencias vividas. La realidad que nos rodea desde muy temprano se configura subjetivamente a través de nuestras relaciones con los otros, siempre son socioculturales. De ahí la importancia de comprender las tramas de sentido tejidas por las sociedades a través de las construcciones materiales y simbólicas de su cultura.

Por otro lado, de la propuesta vygoskiana dramático-narrativa, y de la semiótica de Ecco, entre otros, Bruner (2002) rescata el potencial de las narrativas socioculturales para abrir espacios posibles donde podamos pensar la realidad de nuevas maneras y dar sentido a nuestra realidad, comprendamos el mundo y nos comprendamos a nosotros mismos. Ver las autobiografías como expresión de lo humano en determinadas circunstancias históricas.

Adicionalmente, consideramos importante recuperar las narrativas, el arte, los mitos... como mecanismos socioculturales o psicotecnia de sentimiento con

Vygotski, con los que contamos como humanos para construir, compartir y negociar significados, en tanto forma de pensamiento, sentimiento y como expresión de la visión y sentir del mundo de una cultura dada. Por tanto, intentaremos unir esta propuesta narrativa con la escritura decolonial.

De la apropiación a la decolonización de la escritura

En esta parte recuperamos el análisis de Guerrero (2010) en torno al papel de la decolonización de la escritura como tarea política estratégica, para contrarrestar el impacto dominador otorgado por occidente, a través de las universidades, entre otras instituciones, que implica liberarnos de las ataduras mentales y emotivas, de estereotipos y conceptos impuestos por la sociedad dominante para mirar a los otros y a nosotros mismos.

La escritura autobiográfico-narrativa permite abrirnos a la decolonización de la vida con una mirada diferente. Necesitamos aprender dar vida a las palabras que escribimos, para hacer que nuestros textos reflejen la vida en su contexto. Para aprender a *corazonar* y *sentipensar*, gracias al legados de nuestra cultura ancestral, silenciada. Recuperar la escritura narrativa, a través de nuestras autobiografías, para recrear nuestra vida y nutrirnos de un sentido distinto, de nosotros mismos, de los otros y de nuestro mundo. Para lograr encontrarnos a través de la alteridad e interculturalidad y construir un nosotros más humano.

No se trata de negar la escritura como un recurso necesario para adquirir el conocimiento, sino considerarlo como otro recurso más, pero no el único como nos hizo creer occidente. Compartir en los escenarios

universitarios, las narrativas de nuestros escritores y sabios indígenas y negros, con su escritura tenemos una pista para decolonizar, desalinear las narrativas socioculturales con la que hemos sido construidos de su contenido dominador, volviéndola un instrumento al servicio del poder, para ahora transformarla en un *instrumento insurgente* para luchar contra ese poder (Guerrero, 2010). Al igual que este autor pensamos necesario, leernos, hablarnos, pensarnos, sentirnos y vivirnos de manera diferente, para deshacer y reimprimir las huellas de la colonialidad del ser; recuperar la memoria, la escritura y la palabra, de nuestra herencia que nos pertenece, pues solo así, creemos, será posible, no solo, la decolonización de nuestro ser, de nuestra historia pasada, sino sobre todo la construcción de una historia y narrativa sociocultural de nuestra región y nuestras universidades.

Referencias

- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Derecho, literatura, vida. México: FCE.
- Dussel, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. México: FCE.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal
- González, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita; A Díaz y P. Vommaro (Comp.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/CLACSO.
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S, Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (127- 167). Bogotá: Iesco- Pensar/Siglo del Hombre Editores
- Mazorco, G. (2013). *La descolonización en tiempos de Pachakutik. Sol de Paz Pachakuti*. Disponible en <http://www.pachakuti.org/textos/hemeroteca/2013/a-descolonizar.html>
- Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. Barcelona: CIDOB y UACJ.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO.
- Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad*. Signo y Pensamiento, 24(46), 39-50.
- Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. En W. Walsh (Ed.). *Aperturas. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo II. Quito: Ediciones Abya Yala.

TEJIENDO PEDAGOGÍAS INTERCULTURALES DE Y PARA TODOS

Angie Linda Benavides Cortés
Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

Resumen

El grupo interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación¹, a partir de las distintas investigaciones desarrolladas, se ha cuestionado sobre la diferencia en la educación y su abordaje pedagógico, es así como varias de las investigaciones permiten entrever, que históricamente se han generado estereotipos sobre la diferencia, desde los medios de comunicación, los libros de texto, las familias y la escuela, a cuyos sujetos se les ha dado un estatus de inferioridad, de reducción del ser. En este sentido, se han generado prácticas de discriminación social y educativa centradas en el sujeto diverso.

Por ello, el grupo de investigación ha intentado develar algunas experiencias gestadas en el marco del reconocimiento del otro y la reivindicación de las luchas por una educación diferente. A partir de este entramado de experiencias y reflexiones, se plantea el proyecto “Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales”.²

1 Grupo de investigación integrado por docentes de las universidades Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de Caldas.

2 Proyecto adelantado por los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional: Carolina García, Sandra Guido, Jorge Posada y Angie Benavides.

Se comprende a la escuela como uno de los escenarios desde donde se consolida el estereotipo del sujeto anormal, diverso, como un sujeto inferior el cual debe ser “tratado”. Por ello, en esta se presentan prácticas de discriminación y rechazo, heredadas por el legado etnocéntrico, desde donde se asume el ideal del sujeto normal (hombre, no perteneciente a grupos étnicos, sin discapacidad, heteronormativo, sin defectos, entre otros), este imaginario se ha transmitido desde los libros de texto, los discursos y prácticas de maestros y maestras, estudiantes y familias, en donde la anormalidad se debe enunciar como problema, señalar y juzgar.

Por lo tanto, es necesaria la construcción de pedagogías interculturales, que permitan la reivindicación de la diferencia, para transformar las representaciones sobre la anormalidad, que surja como una propuesta de y para todos, y reconozca los caminos y logros alcanzados por los grupos étnicos, quienes, desde sus apuestas políticas, han transitado los primeros pasos para comprender la interculturalidad. Es decir, este proyecto se constituye en una apuesta política y epistémica que logre posicionar otras comprensiones sobre las interculturalidades de y para todos y las formas en que estas se pueden configurar.

Palabras clave

Interculturalidades, pedagogías interculturales, prácticas pedagógicas.

Entramados preliminares...

El presente texto se estructura a partir de algunos de los desarrollos teóricos y metodológicos propuestos por el grupo interinstitucional “Equidad y diversidad en educación”, en el marco del proyecto de investigación “Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales”, financiado por el Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), en la convocatoria con vigencia 2019. Posteriormente, se presentan algunas consideraciones reflexivas que se han construido desde la trayectoria investigativa del grupo, pero también desde mi propia experiencia, ubicada entre lo académico, lo investigativo y lo personal.

Pensarnos un proyecto que implica la interculturalidad, nos convocó a reconstruir la trayectoria investigativa del grupo,³ en este sentido permitió comprender los alcances y limitantes de la educación frente a la diferencia, indagando alrededor de las representaciones sociales de lo indígena, los libros de texto y la diferencia cultural, las narrativas de maestros referidas a su quehacer desde la comprensión y el abordaje de la diferencia; las apuestas del movimiento indígena, desde lo político y lo pedagógico; la formación de educadores para atención educativa de poblaciones, y la educación intercultural en el contexto de la ciudad.

Se evidencia a través de todas estas investigaciones que el escenario educativo aún se configura desde la negación de la existencia del ser. La escuela

3 Para ampliar la información referida a las investigaciones adelantadas por el grupo Equidad y Diversidad en Educación, consultar: <https://equidaddiversidad.wordpress.com>

continúa siendo un aparato reproductor de prácticas discriminatorias y segregadoras lo cual hace evidente la emergencia de transformar sus prácticas y discursos, evidenciado por muchos autores como Castillo (2005, p. 62) “La escuela contribuyó a la consolidación de dos rasgos de la sociedad... de un lado, las ideas de discriminación social y cultural como reguladoras de la vida cotidiana y, de otro, la institucionalización de dichas ideas”.

En la capital Bogotá, existen prácticas pedagógicas las cuales consideramos contienen elementos para resaltar, algunas son multiculturales, otras se desarrollan desde las comunidades étnicas o poblaciones que de una u otra manera se han estimado históricamente invisibilizadas, también confluyen experiencias alternativas, desde sus apuestas pedagógicas logran transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, es necesario reconocer que algunas experiencias siguen constituidas desde la intención del rescate de elementos culturales, la eliminación del racismo y la discriminación o reconocimiento de la diversidad, evidenciando desde las instituciones educativas el no lograr un lugar de trascendencia, es decir, algunas de estas se quedan en actividades someras, siguen ubicando la diferencia como un obstáculo, un problema que resolver, se enuncian como una forma de garantizar el derecho a la educación.

Se resalta dentro de las acciones que favorecen la interculturalidad, el papel protagónico de la Secretaria de Educación de Bogotá desde 2014, quien ha promovido, fortalecido y acompañado algunas propuestas declaradas en esta perspectiva. En este sentido, se ha logrado evocar la lucha constante por una educación en

contra del racismo y la discriminación, se da cuenta de una preocupación inicial por sistematizar experiencias interculturales que recojan el pensamiento ancestral, así como se constituyen en un soporte inicial para la construcción de una pedagogía intercultural en el contexto urbano.

La interculturalidad ha tenido un amplio desarrollo teórico y discursivo en los espacios educativos, aunque, así como en el plano político, en este escenario su implementación presenta falencias. Por todo lo anterior, se evidencia la necesidad de establecer investigaciones que, desde una comprensión y análisis de la práctica misma, den cuenta o resalten los elementos constituyentes de una propuesta pedagógica intercultural para todos-todas. Esto nos llevó a cuestionarnos sobre: *¿Qué elementos emergentes caracterizan algunas prácticas pedagógicas interculturales en la Ciudad de Bogotá y cómo estos se articulan a la construcción de una pedagogía intercultural?*

Para lo cual se plantea como objetivo: caracterizar algunas prácticas pedagógicas interculturales en la Ciudad de Bogotá, para articularlas a la construcción de pedagogías interculturales para todos-todas. Para dicho análisis se ha propuesto un estudio etnográfico en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá en las que tienen lugar experiencias pedagógicas interculturales.

Teóricamente, hemos transitado por diferentes perspectivas referidas a la interculturalidad, algunas evidenciando la estrecha relación entre esta y el multiculturalismo, otras evidenciando la reivindicación de los pueblos indígenas y afrocolombianos, y finalmente aquellas que intentan transitar en comprensiones

que no solamente implican lo étnico. Para el presente proyecto y en el marco de esta categoría se abordan algunos referentes propuestos por Fleuri (2006), Walsh (2007, 2012), Candau (2008), Guido (2015) entre otros, permitiéndonos plantear algunas consideraciones sobre las pedagogías interculturales.

En esta correlación la Práctica pedagógica, se constituye en otra de la perspectiva que hace posible este trabajo investigativo, por ello, nos fundamentamos en Sacristán (1998), Carr (1993), Bárcena (2005). Asumiendo que esta tiene que ver con el tipo de interacción y de acción que se realiza, y con las relaciones pedagógicas que se construyen.

En cuanto a lo metodológico, con el fin de analizar las prácticas pedagógicas se propone un trabajo etnográfico, contemplando los abordajes de Goetz y LeCompte, (1988) en tanto, posibilita la descripción, comprensión y reconstrucción de manera sistemática y detallada de las prácticas seleccionadas.

Consideraciones reflexivas...

Las prácticas pedagógicas interculturales, se configuran de distintas maneras, sin embargo, a continuación, se presentan algunas consideraciones reflexivas.

Reconocemos que el punto de partida de cualquier proceso intercultural, es la reivindicación desde los pueblos indígenas y afrocolombianos, quienes, desde sus distintas acciones de resistencia, han logrado que al menos en sus territorios, aún con múltiples dificultades, las educaciones se establezcan en coherencia con aquello que son.

Sin embargo, consideramos que la interculturalidad debe traspasar de una única forma de incorporarla en los discursos y en algunas acciones, por ello como lo describe Adichie (2018) *no se trata de mencionar una única historia*, en este caso una única interculturalidad, precisamente porque existen muchas interculturalidades, y frente a esta apuesta debemos comprender que somos seres que estamos configurados desde distintas dimensiones, y en alguna medida hemos sido dominados o invisibilizados. Estas primeras puntadas, no pretenden reducir las construcciones y reivindicaciones logradas desde las comunidades étnicas, por el contrario, son la fuente de inspiración de pensarnos estas otras posibilidades.

Las interculturalidades, implican reconocer en primer lugar, como lo mencionó Abadio Green, en el conversatorio sobre interculturalidad en Bogotá, realizado en noviembre 2018, *aprender que existe una interculturalidad que parte de mí mismo, que me invita a reconocer que somos un cuerpo sistémico, que me invita a encontrar todo eso que habita en mí, ese -quién soy-realmente, para luego, hacer una interculturalidad hacia afuera, que me implique exteriorizar y ser con los otros.*

En esta dinámica de re-encontrarnos con aquello que somos, consideramos vital el historizar cada una de estas experiencias interculturales, no solamente enmarcadas en el proceso etnográfico propuesto para esta investigación, en donde se espera encontrar aquello que le permitió al docente pensarse y ser en esta práctica pedagógica intercultural. Pero también, estas reflexiones nos permiten hacer un llamado a narrarnos desde nuestras historias de vida, no desde de la construcción convencional, evocando el momento en que nacimos, sino desde el momento en que fuimos pensados y

concebidos. Realmente posicionar las interculturalidades como esos procesos que nos permiten pensarnos y reencontrarnos, y lograr realmente ser.

Encontramos la existencia de prácticas pedagógicas interculturales, algunas con largas trayectorias, otras más incipientes, que de una u otra manera han logrado el rescate de muchos elementos que permitirían comprender que la interculturalidad es un tejido donde no prevalece solamente lo étnico, o uno sobre el otro, sino realmente evidencia que estas experiencias se tejen al romper jerarquías, al creer en esas otras epistemologías, al configurar la escuela a la par con la comunidad, al hacer un proceso de formación ética- política, precisamente al pensarse que la interculturalidad pasa por algo y “es lo humano”.

De manera general, podemos evidenciar que las experiencias interculturales desde las vivencias que hemos tenido se configuran en tres grandes grupos:

- *Aquellas que tocan mi ser.* Dentro de lo que hemos empezado a transitar en Bogotá en estos procesos que denominamos interculturales, se evidencia que cuando yo reconozco que en mi aula de clase no habita la diversidad, sino la diferencia, en ese momento encuentro que realmente estoy retado a hacer algo distinto de mi proceso de enseñanza aprendizaje, y es, hacer que realmente este proceso sea para la vida.
- *Aquellas que surgen de mi ser.* Precisamente, a nuestro paso hemos encontrado docentes que pertenecen a los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, o población en condición de discapacidad, y que, desde sus entrañas, sienten la

necesidad de reivindicar el derecho a la diferencia, por ello, desde las escuelas multiculturales posicionan sus saberes y establecen otras epistemologías. En estas experiencias, se busca dejar de ser invisibilizados, a ser los protagonistas de estas, a la par con los estudiantes.

- Aquellas que se cruzan en el camino. También algunas experiencias se configuran, cuando los docentes se ven “obligados” a cumplir con unos condicionamientos nacionales, es decir se encuentran con la necesidad de requerimiento, sin embargo, a su paso se reconfigura su disposición ética-política de asumir unas transformaciones en su quehacer educativo.

Estas experiencias, pensadas desde esas formas de enunciar, pensar y hacer posibles esas interculturalidades, nos evidencian que el docente es uno de los protagonistas en estas, ya que su papel no se supedita a la trasmisión de conocimientos, sino lograr configurar realmente distintas apuestas que reconozcan y reivindiquen las diferencias. Consideramos que, en este sentido, se debe tener en cuenta algunos elementos referentes como: educar la mirada, tramitar los estereotipos que transmiten los libros de texto y los medios de comunicación, irrumpir pedagógicamente con las jerarquizaciones y clasificaciones, ver lo visible y lo invisible en estos procesos, destacar las construcciones emanadas de las bases, como el caso de las literaturas, y potenciar experiencias que permitan el encuentro con el ser y con los otros.

Finalmente se invita a pensar, construir y hacer las interculturalidades desde y para todos-todas.

Referencias

- Adichie, Ch. (2018). *El peligro de la historia única*. Literatura Randon House. Bogotá, Colombia.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Candau, V. (2008). Derechos humanos, educación e interculturalidad: las tensiones entre igualdad y diferencia. *Revista Brasileira de Educação*, 37 (13), 45-56. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Consultado en septiembre de 2018.
- Castillo, E y Rojas, A (2005). *Educar a los otros. Estado Políticas Educativas y diferencia cultural*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla. Diada Editora. Equidad y diversidad en educación. (2019) "Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales". Documento de investigación convocatoria CIUP-UPN
- Fleuri, R. (2006). Intercultura y Educación. *Revista virtual Astrolabio 4*. Consultado en septiembre de 2018. Disponible en <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/fleuri.php>
- Green, A. (2018). *Conversatorio sobre interculturalidad en Bogotá*. Secretaría de educación de Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional.
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y Educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. (Tesis doctoral) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.
- Sacristán, J. (1998). *Poderes Inestables en Educación*. Madrid. Morata.
- Secretaría de Educación y Centro de Investigación y Educación Popular (2014). *Educación intercultural en Bogotá: la diferencia étnica y cultural en la escuela, guía 1*. Bogotá.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 19, N°. 48. p. 25-35.

LA COMPRENSIÓN Y EL RECONOCIMIENTO EN LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS COMO ANTÍDOTO DE LA DISCRIMINACIÓN

Daniel Rosas Alvarez
Andrea Olmos Roa
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México
México

Dudamos si todo tenía sentido, ella estaba ahí, nuestra alumna Ana, quien nos dijo que no nos desanimáramos, que las discusiones sobre la posibilidad de un futuro mejor la habían transformado. ¿Acaso no era lo que siempre habíamos buscado? ¿Acaso no escuchar a Monique, a Albert, a Jorge sentirse motivados nuevamente con la vida, sí, con la vida, es razón de mucha alegría? Algo había pasado. Nos habíamos transformado. Nunca pensamos que viviríamos tanto cambio. Pero ahora, cuando estamos frente a los estudiantes, después de habernos aproximado a ellos mediante una investigación narrativa, la cual buscó comprender sus sentidos de discriminación y reconocimiento construidos en sus relaciones pedagógicas, todo es muy distinto. Todo empezó a cambiar desde el inicio mismo. Desde nuestra primera aproximación al campo recordamos a una de mis alumnas decir *¿A poco existe un profesor que se interesa en sus alumnos?*, a lo

que desde nuestros adentros pensamos *¿A poco puede uno ser profesor sin tener interés en ellos?*

Durante la indagación, este tipo de sorpresas fue constante. Recordamos haber preguntado a un grupo sobre qué hacían para ayudar a los otros, más allá de familiares y amigos, y la respuesta fue *nada*. ¿Acaso no ayudar a los otros es la única forma para el desarrollo, tanto social como individual? ¿Si el Otro no estuviera ahí yo podría ser quien soy? ¿Acaso no me debo al otro?, sin querer decir esto que el otro me determine, sino más bien queriendo decir que el único sentido de vida que vale la pena vivir es por el otro.

¿Será casualidad que todas las religiones hablen del amor como el sentimiento fundamental que permite la comunión con todos? ¿Será casualidad que Freire (2005), McLaren (2005), Honneth (1997), Van Manen (2010), entre muchos otros teóricos, resalten el amor como cualidad necesaria para mejorar el mundo?, ¿Será casualidad que todos los estudiantes refieran aprendizajes más significativos de aquellos que les dieron una muestra de comprensión y amor?, ¿Será casualidad que los estudiantes hayan querido hablar de la falta de amor? Porque, ¿acaso no la discriminación en las relaciones pedagógicas son una expresión de falta de amor? ¿Es culpa primordial de los profesores? No.

Entonces, ¿qué respuesta podemos construir a partir de escuchar las voces de nuestros estudiantes? ¿Es solo culpa del sistema político y económico en el que nos encontramos inmersos? Responder rápidamente que sí, podría ser una salida muy fácil. ¿Qué es lo que quiero decir? Que si la pedagogía crítica señala las posibilidades de transformación de nuestro mundo quiere decir que también cada uno de nosotros tiene responsabilidades.

Pero solo es posible construir alternativas si reflexionamos sobre como quienes ejercen unilateralmente el poder, intentan garantizar el control sobre los individuos evitando que seamos partícipes de sus proyectos, ni siquiera conscientes de ellos.

¿Por qué reproducimos ciertas formas que no nos benefician en nada? ¿Por qué nos adaptamos o adecuamos a lo ya establecido, siendo que sentimos incomodidad al hacerlo? Los discursos dominantes se han encargado de borrar toda pista que permita comprender sus intereses. Que nos permita comprender que lo que menos le interesa al otro es un nosotros.

¿Cómo hablar de un nosotros si los otros no son como uno?, ¿Cómo mirar al otro si estoy acostumbrado a que nadie vea por mí? Donde no veo a otro solo veo su armadura, que no siente ni piensa, que solo tiene valor por lo mucho o poco que brilla. Y, sin embargo, cuando a esos estudiantes alguien se atreve a mirarlos más allá de su armadura, entonces pasa algo casi mágico, porque por los hoyos de la máscara de hierro es posible observar una luz intensa, una luz de vida.

Pero, ¿por qué la mirada es fuente de vida? Porque al mirar hacia afuera ya no ve solo objetos, porque uno se reconoce en aquel que lo ha amado. Porque aquí amor no significa entregar ni dar todo sin pedir nada a cambio. Porque aquí amor significa comprensión al otro. Porque solo comprendiéndolo es posible obtener su reconocimiento. Porque al comprenderlo llevo en mí parte de sus sentidos de vida. Porque no podemos comprenderlo sin transformarnos. Porque al habitar él en cada uno de nosotros puede reconocerse en nuestras miradas. Porque ahora él intenta comprendernos, porque se siente parte de mí. Porque al comprendernos nos

reconocemos también en él. Porque ahora todos somos distintos, porque pudimos manifestar nuestra actividad creativa, porque hemos podido construir un espacio de encuentro intercultural, entre seres y saberes, entre sentidos y prácticas distintas (Walsh, 2005).

¿Será casualidad que todos los estudiantes al vivenciar amor se hayan transformado?, ¿Será solo mi ilusión y deseo los que me inciten a hacer dicha interpretación? Aun en ese caso quiero dejar testimonio de lo que yo viví, pues mi transformación no fue para mí pura fantasía. Y si acaso me creen, ¿Qué fue lo que se transformó en nosotros? ¿Qué fue lo que sentimos que se transformó en ellos? Tanto ellos como nosotros antes de iniciar esto solo veíamos como responsables de injusticias a los que participaban en los actos, pero ahora comprendemos que los responsables no son ellos, por malvados, ni nosotros por falta de habilidades y capacidades.

El problema es que los opresores nos han vendado los ojos y ante ellos no hemos querido o sabido, o ni siquiera sentido la necesidad de, destaparlos. Pero si el amor nos da muchas alegrías, ¿no valdrá la pena vincularnos con proyectos que promuevan el reconocimiento de los otros, y de nosotros con los otros? ¿No valdrá la pena mirar al otro de otra manera? ¿No valdrá la pena dialogar con ellos para mutuamente transformarnos? ¿Por qué no intentar aprender del otro? Lo peor que puede pasar es que nos desarrollemos con él. Lo mejor, que nos desarrollemos juntos. Por un fin común.

¿Por qué en lugar de descalificar al otro no intentar comprenderlo? ¿Por qué no intentar comprender su historia? ¿Por qué no intentar comprender sus creencias? ¿Por qué antes de descalificarlo, o en lugar de, le digo

que pienso de su ideología? ¿Por qué no lo escucho para saber qué piensa de la mía? ¿Por qué no antes de opinar de los otros intentar comprender que piensan ellos de nosotros? ¿Por qué primero ellos y no nosotros? ¿O por qué no avanzar juntos dialogando en la vida?

¿Por qué seguir imponiendo una perspectiva de vida como la mejor que otra? Decir que nuestra aproximación filosófica, teórica y metodológica promueve el reconocimiento y la emancipación es suficiente para entonces señalarla como la mejor forma de hacer investigación científica. ¿Acaso no aquí también tenemos que detenernos a intentar comprender por qué otros valoran otros paradigmas? ¿Acaso no al comprender sus sentidos buscarán ellos comprender los sentidos que nos guían? Y después de todo, si esto tiene verdaderamente un gran sentido, buscarán volver a vivirlo.

Este texto es una invitación para que como profesores nos demos la oportunidad de conocer el mundo de nuestros alumnos, por más que lo creamos conocido. Porque de acuerdo con Freire (2014) siempre es posible profundizar en el conocimiento de todo nuestro mundo. Conozcamos sus anhelos y deseos, sus gustos e intereses, sus miedos y preocupaciones, sus frustraciones y perversiones; intentemos también conocer a detalle sobre los discursos que se han apropiado, porque esos son los mundos que habitan. Dialoguemos con ellos, intentemos comprenderlos. Quizá solo de esa forma ellos busquen comprendernos, a nosotros, a nuestros otros mundos. ¿Para qué? Para amarnos. ¿Para qué amarnos? Para transformarnos. ¿Acaso no la escuela fue creada como un espacio para recrear nuestras historias?

Seamos críticos no solo de los otros sino de nosotros mismos. ¿Pero cómo es posible criticar sin dejar de amar?

El secreto está en siempre querer mejorar. Pero si creemos en esto hoy los invitamos a que dejemos de tratar de imponer enfoques y teorías, técnicas y metodologías, temas y áreas de nuestras disciplinas. Mejor solo compartámoslas, no sin antes tratar de comprender los intereses con los que los estudiantes llegan a nuestras vidas. Quizá ese sea el mágico camino para que ellos busquen comprender porque soy tan cercano a cierto paradigma. ¿Por qué tratar de imponerle un tema, un tutor, una metodología, una idea, que yo creo que es mejor? ¿Por qué no intentar comprender sus mundos y dejarme enriquecer por ellos para construir juntos nuevas alternativas?

Este texto es también una invitación para que, en nuestro rol como alumnos, en este caso de nivel posgrado, busquemos comprender a nuestros profesores. Para que los amemos. Para que experimentemos lo que podemos lograr al amarlos. El amor no lo puede todo, pero siempre puede algo, algo nuevo y profundamente humano. ¿Por qué siempre puede algo? ¿Qué es lo humano? Lo que se construye entre un nosotros. Lo que se construye con el otro.

A partir de este relato comprendamos que la falta de amor es lo que ha obstaculizado el desarrollo de la conciencia del otro. No podemos dar conciencia, pero si podemos amar al otro para facilitar su proceso de concientización. Si la concientización implica liberación y la liberación es posicionamiento activo en la búsqueda de un bien común, el amor entendido como un camino de comprensión y desarrollo conjunto, es en sí mismo un acto de liberación. ¿Y saben qué pensamos? Que el amor como lo entendemos nosotros brinda empoderamiento

social. Porque el amor basado en la comprensión es al mismo tiempo sabiduría y sentimiento.

Ya hemos dicho que no basta tener conciencia, ni bastarían puros sentimientos, pero si combinamos ambos elementos, haciendo al amor parte de nuestra vida, seguro será más fácil organizarnos en colectivos para defender todos juntos los derechos que los opresores nos privan. No está de sobra incitar, a que defendamos con amor. ¿En qué nos basamos para argumentar lo anterior? En todos los cambios que percibimos en los chicos cuando ampliaron su comprensión.

No podemos dejar de sentir emoción al recordar cuando Ana, al escuchar una de nuestras narrativas, muy conmovida exclamo esto es *un mensaje de amor*. Lo que nosotros pensamos es que, amar a los que han perdido o tienen pocas esperanzas en esos otros, que también podemos ser *esos nosotros*, es el mejor antídoto para favorecer una mayor comprensión. Cuando el otro comprende que lo que le niega el sistema es amor, busca brindarse en amor a los que tiene a su lado.

Busca comprender junto con ellos a su opresor. ¿Y cuándo hemos comprendido la enajenación y la forma en que otros explotan qué sigue? Eso nos preguntó Rafa, Ale. La respuesta nos la permitió comprender Nancy, *lo que sigue es amor, sí, amor, más amor*. El amor no resuelve todo, pero pensamos a partir de lo vivido que no hay colectivo que busque beneficios comunes que no tenga en la base fuertes dosis de amor. Además de la justicia cognitiva hablaríamos también de promover la justicia afectiva, para que sentido y conciencia se funda en uno solo, para que el amor oriente a la razón, para que la razón no pierda su rumbo, para que nuestro mayor propósito sea construir para todos nosotros siempre un mundo mejor.

¿Por qué no continuar cambiando cada día nuestros sentidos de odio, indiferencia y menosprecio por sentidos de confianza, solidaridad, esperanza y amor? ¿Por qué no unirnos con los otros también oprimidos para brindarnos lo que los opresores nos han negado, o sea, experiencias de amor? Y si estuviésemos en la situación ¿Por qué no amar al opresor? Y, además, ¿por qué no identificarnos como opresores en ciertos campos de acción? Insistimos, ¿por qué no criticarnos a nosotros mismos? Recordemos siempre que la conciencia crítica nunca puede verse concluida. Amar, sí, amar, amar a los otros, a los pueblos, a las naciones, a todos los seres, a la tierra, a la vida, a uno mismo; pensamos que es el principal sentido que puede transformar los sentidos que favorecen a la discriminación.

Referencias

- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Argentina: Siglo XXI.
- Honneth, A. (1997). Reconocimiento y obligación moral. *Revista de filosofía ARETÉ*, 9 (2), 235-252.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Van, Manen. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*. No. 24, p. 39-50.

COLONIALIDAD, INTERCULTURALIDAD, IDENTIDAD Y RESISTENCIAS EN ESCUELAS DE CONTEXTOS INDÍGENAS-TSELTALES

Amadeo Hernández Silvano
Andrés Carlos Ruiz González
Universidad Autónoma de Chiapas
México

Resumen

El presente refiere a la denominación otorgada a los pueblos indígenas o pueblos originarios desde una perspectiva colonial. Considérese que, pese al reconocimiento constitucional existente no se ha dado el autorreconocimiento o autonombamiento desde los mismos pueblos, por el contrario, se reafirman las políticas de identificación desde la educación oficial que dice tener un enfoque intercultural. Por tal razón, muestra un análisis desde algunos resultados de un proceso investigativo realizado en escuelas de contextos “indígenas”.

Palabras clave

Pueblos indígenas, pueblos originarios, cultura, identidad, educación.

1. El punto de partida sobre la concepción del otro “indígena”

Iniciaremos este apartado con una charla sostenida con un profesor del nivel de “Educación primaria para el medio Indígena”:

Soy indígena, realmente lo soy... lo soy porque mis padres y mis abuelos también eran indígenas y por tal razón yo también lo soy... no sé, siempre fue así desde siempre, así dicen que somos, eso si no sé, pero así está desde hace mucho tiempo, soy tseltal... la verdad no sé pero así es, así estamos reconocidos, desde que estudié hasta ahora sé que así es, pero cómo o de dónde surgió pues no sé (Entrevista realizada a profesor el 10/12/2018).

Considerando lo anterior, hablar sobre “pueblos indígenas” o “pueblos originarios” y el uso indiscriminado que se hace de estos conceptos en ámbitos políticos, culturales y educativos (sobre todo este último que más nos concierne de momento), no es novedad si se consideran los distintos episodios históricos que ha vivido México (Hernández, 2016), desde la evangelización con la llegada de los españoles hasta el reconocimiento plasmado en la constitución política en su artículo segundo:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas (2016:2).

Indígena proviene del latín *inde* (del país o la región) y *genos* (originario o nacido) y en el contexto mexicano esta noción ha perdurado desde el siglo *xvi* hasta nuestros días,

por otra parte, “pueblos originarios” es un concepto reciente que entra en debate en los 90 (Semo, 2017).

Los conceptos referidos a los denominados pueblos indígenas y pueblos originarios, son vistos como categorías coloniales (Bonfil, 1990; Florescano, 2001, Quijano 2000). Siendo así, estos grupos culturales no son una continuación directa de las culturas mesoamericanas establecidas antes de la colonia, sino el resultado de interacciones sociales, culturales e históricas (Kreisel, 2017).

El siglo xx da paso al reconocimiento oficial desde distintos ámbitos y se realizan ubicaciones espaciales y geográficas, visualizándose dos momentos: el primero marcado por la asimilación e integración; y un segundo momento el reconocimiento a la diversidad cultural⁴.

La creación de la Secretaría de Educación (SEP) en 1921 por José Vasconcelos, buscó asimilar a los “pueblos indígenas” por medio de las misiones culturales, en 1938 el proyecto tarasco, 1944 cartillas de alfabetización, 1948 creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), la educación bilingüe incorporada a la Secretaría de Educación en 1963, 1978 conformación de la Dirección General de Educación Indígena, 1983 modelo bilingüe bicultural, 1996 el modelo bilingüe intercultural (Bastiani, 2011).

Como consecuencia del último modelo se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, promueve precisamente la interculturalidad en educación (la última moda en el reconocimiento a la diversidad), con la finalidad de mejorar la educación brindada a las

4 Es preciso aclarar que el reconocimiento a la diversidad en un plano oficial no significa que no existan procesos de exclusión y discriminación, pero tampoco puede negarse como una fuente de derechos.

poblaciones indígenas, o al menos esa es la supuesta intención.⁵

Dentro de los modelos educativos encaminados a los “pueblos indígenas” o “pueblos originarios” y el reconocimiento a la diversidad se ve marcada la tendencia del ideal civilizatorio. Es decir, se habla de diversidad y reconocimiento, pero desde una visión unilateral o concepción uniculturalista. Todo esto a pesar de legislaciones nacionales e internacionales que apuntan al respeto y autodeterminación de los pueblos “indígenas”, pero que en realidad no representan las significaciones del ser y estar de estos pueblos⁶.

En este sentido la colonialidad influye desde una perspectiva política y social (Mignolo, 2007) para demarcar y nombrar al otro, en este caso al nombrarlos indígenas o como se le ha denominado posterior a este concepto “pueblos originarios”, conceptos que son llevados a la parte jurídica con tal de que forme parte del sistema y de las políticas oficiales que enmarquen un proyecto de Estado-Nación.

Considerando lo anterior y siguiendo un enfoque hermenéutico, se presenta algunos resultados de investigaciones realizadas escuelas de la zona selva-norte de Chiapas, con la finalidad de analizar en torno a los avances respecto a las significaciones otorgadas por los actores educativos respecto a los denominados

5 Se percibe dentro de los modelos educativos plasmados en el contexto mexicano un paternalismo que ha permitido ver a los pueblos culturalmente distintos como grupos místicos, el denominarlos indígenas más pareciera una barrera creada desde el yo dominante que da paso a una discriminación o la folklorización del otro, algo que debe preservarse.

6 Dentro de las legislaciones internacionales se encuentra el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

pueblos indígenas o pueblos originarios. De esta manera y por medio de entrevistas a profundidad se llegó a considerar para este escrito, las siguientes dimensiones como matriz de análisis constituidas en torno a las charlas y referencias teóricas consultadas.

2. Cultura, identidad y colonialidad en contextos indígenas: miradas desde el plano educativo

Trabajos recientes muestran precisamente que la educación impartida por el Estado, se encuentra enfocada en forjar una identidad nacional a costa del no reconocimiento a la diversidad (Urdapilleta 2015, González 2015, Cruz 2010, Bastian 2011, León, 2008), pese a que dentro de los programas de estudios se retomen el respeto a la diversidad cultural y el impulso a la interculturalidad (Guzmán, 2012).

De la misma manera como resultado del análisis y de charlas sostenidas con profesores y padres de familia del sistema de educación básica, se ha podido visualizar que la educación “indígena” (o quizá educación para “indígenas”), únicamente se establece en preescolar y primaria; en secundarias aun cuando se encuentren en zonas marcadas como “indígenas”, ya no existe tal educación bilingüe, es como si bastaran 9 años de educación institucional para integrarlos al Estado Nacional mediante programas que reconocen la diversidad (Zárate, 2018), pero nombran y significan a estos grupos culturales desde una postura cultural propia (nombrar y atender la diversidad en la educación desde una sola visión cultural), a la vez que se plantean estrategias didácticas que no responden al aprendizaje contextualizado que van moldeando la

identidad del alumno, llegando a una fragmentación identitaria promovida desde diferentes espacios públicos, específicamente la escuela (Cruz, 2010)⁷.

En la escuela se refuerza la identidad del alumno, se les enseña en su lengua materna, cómo tienen que escribirlo, la historia de su cultura, sus historias, leyendas y todo; se les apoya a que valoren y reconozcan su cultura, esa es la importancia de la educación indígena porque se enfoca a una educación bilingüe sustentado en reconocimiento, la escuela tiene un papel importante en la formación del alumno, en este caso el alumno indígena tendría que ser una persona inmersa en la sociedad, con la capacidad de dominar el español sin dejar de reconocer su lengua materna, llámese tseltal, tsotsil, otomí, o cualquiera de las diferentes lenguas reconocidas por nuestra constitución o nuestros planes de estudio a nivel nacional (Entrevista realizada a profesor el 11/12/2018).

Retomando lo anterior, se puede argumentar que la construcción y significación identitaria va de la mano con la colonialidad, entendiendo a esta como parte central de los procesos de construcción y dominación de la alteridad de los denominados “pueblos indígenas” o “pueblos originarios”, que desde la educación podría imponer un patrón de poder para clasificar étnicamente a la población del mundo (Quijano, 2000), esto es visible desde el momento en el que refiere a las lenguas maternas

⁷ Además de lo comentado, el autor plantea que en la actualidad muchos pretenden decir que son o quiénes son, donde se encuentran y qué hacen los “pueblos indígenas” desde una visión exógena.

reconocidas por la constitución y los programas de estudio, es decir, asume como tal lo señalado por una jerarquía superior o estatus de poder que indica o señala lo que es o nombra a las lenguas que se hablan.

En este sentido, relacionar identidad con el sistema de educación básica, se puede hacer desde una política de identificación (Giménez, 2007), donde el Estado plantea la identidad mediante normas y controles para los ciudadanos convergentes dentro de sus límites jurisdiccionales, es decir como resultado de interacciones o construcciones ideológicas históricas, de este modo, se indica desde la educación que es el alumno, cual es su identidad, lengua o cultura a través de un sistema educativo oficial.

Si hay trabajos, una serie de trabajos antropológicos que muestran la realidad de estos pueblos... por supuesto los libros de texto las significaciones han tenido un antecedente previo, así es como se dan los libros *batsil k'opy* también gracias a esos trabajos, se han introducido en estas comunidades las formas de mejora respecto en la calidad de vida... salud, alimentación, economía, etcétera, (entrevista realizada a profesor el 11/12/2018)

Los trabajos antropológicos han sentado antecedentes para el reconocimiento de los denominados pueblos indígenas. De este modo, siguiendo la idea de Anibal Quijano, los procesos de construcción identitaria desde los dispositivos de dominación dan pauta a la clasificación de las sociedades con perspectivas eurocéntricas, esa idea del progreso planteado por la modernidad determina lo mejor o lo que se considera como progreso. Se trata de un mundo pensado y estructurado desde el poder. Esto no significa que no se crean resistencias en los grupos minoritarios.

En un segundo momento cultura e identidad se presentan como distintos, pero se relacionan ampliamente, aclarando que la segunda se da a partir de características culturales que se encuentran en constante cambio. La identidad es la cultura adentrada en los sujetos que les permite establecer una diferenciación con respecto a los otros, es preciso aclarar que ambos términos no son estáticos, por el contrario, son momentos que se construyen y modifican en torno al espacio social e histórico (Gutiérrez, 2005). Aunque como ya se mencionó en párrafos anteriores, desde la colonialidad, son las estructuras impulsadas por el grupo que ostenta el poder, las que determinan la clasificación y el nombramiento a los grupos culturales minoritarios. Para esto, es importante considerar los tres tipos de identidad que acertadamente Castells (1994) señala:

- **Identidad legitimadora:** esta que proviene directamente del estado y de las instituciones como la escuela. Será de vital importancia para entender el papel que juega la escuela en el proceso de construcción identitaria de los pueblos indígenas.
- **Identidad de resistencia:** es una que permite visualizar desde los colectivos que genera una auto identificación que permite resistir frente a lo que sería la asimilación de un sistema en el que su situación se encuentra subordinada. Esta parte se da retomada para ver la probable y autodenominación de los pueblos “indígenas” respecto a su identidad.
- **Identidad proyecto:** a partir de la auto identificación con materiales culturales históricos y territoriales.

La colonialidad entiéndase que tiene sus inicios desde 1492 con el supuesto descubrimiento e invención de América, marcada por la modernidad que da paso al posicionamiento hegemónico de Europa. Ahora bien, la colonialidad se ve reproducida desde la perspectiva de Mignolo (2010), en ámbitos económicos, políticos, sociales y epistémico. Es decir, si se ostenta el poder y se dominan la estructura, explotan, señalan, determinan roles y nombran a los otros de acuerdo con los intereses que permitan mantener el estatus hegemónico.

Con lo anterior, el indígena ya mencionado como una categoría colonial, un nombramiento del cual nunca fueron consultados, se refleja como el otro en una estructura inferior y que pese al reconocimiento a la diversidad y el pequeño traspaso academicista al concepto de pueblos originarios no se les considera para formar parte del nombramiento o de la conformación de su realidad y de lo que realmente son, lejos de las suposiciones, institucionalización y el riesgo de la folklorización,

Realmente ellos no son indígenas, son los pueblos originarios, estaban desde antes que los españoles llegaran, ellos son los mayas de antes, por eso es necesario rescatar la cultura de ellos, el problema es que se está perdiendo, también por eso la escuela es importante porque impulsa el rescate de los valores, tradiciones, que están por perderse en estos pueblos originarios y que realmente es importante que ellos lo preserven porque son parte de su identidad, es lo que los proyecta pues y que de alguna manera también es característico de nuestro país (entrevista a profesor el 13/12/2018).

Considerando a Semo (2017), la idea de pueblos originarios tiene un auge (aunque no precisamente su inicio, dado que, en la década de los veinte del siglo pasado, en Canadá ya se hacía uso del concepto de pueblos originarios) a partir del levantamiento “indígena” en Chiapas en 1994, investigadores iniciaron desde la academia a realizar un uso indiscriminado del mismo, como si la simple sustitución de conceptos resolviera la problemática o la sumisión en la que las estructuras de poder han mantenido a estos pueblos, pareciera que es un sentimiento de culpabilidad que busca una forma de compensar siglos de colonización.

El problema es que las cosas tienden a institucionalizarse o de tanto nombrarse o señalarse pasan a formar parte de una realidad o una verdad encarnada en los individuos subalternos (Freire, 2005)⁸. En el anterior fragmento de entrevista muestra una forma de colonialidad, se trata de rescatar la cultura de un pueblo como si esta fuera estática, algo que debe preservarse, cósmico, atractivo, que no debe perderse pero que no está a la altura de la clase homogénea, es decir, la misma escuela tiene que llegar al rescate de lo que ellos están perdiendo. Esto último no está muy alejado de las realidades de los procesos de investigación que tienden a romantizar o como ya se mencionó, folklorizar a los pueblos culturalmente diversos.

8 A manera de reflexión y en charlas sustentadas, se argumenta que los mismos grupos “indígenas” se asumen como tal, y que aquellos que se dicen sentirse orgullosos de ser parte de un “pueblo originario” se encuentran reivindicando su cultura, lo que no se analiza es que en muchos casos se emplea como estrategia o como una forma de acceso de derechos ya reconocidos constitucionalmente para un grupo, pero no precisamente tiene que ser el que ellos eligieron o que los representa significativamente

La identidad en la escuela se presenta de una forma legitimadora, es decir menciona lo que es y lo que no tiene que ser, “rescata la cultura” pero quizá únicamente aquello que responde a intereses convenientes y que establece proyectos a partir de ellos, pero que desconoce de la realidad vivida en los pueblos. La misma institución realiza una clasificación que a lo largo de la escolaridad se va afirmando con forme la idea de la modernidad o del progreso se va adentrando en los alumnos o profesionistas que han llegado a la cúspide de la institucionalización.

Pues es parte de la identidad, todos tenemos una y realmente sería interesante que lleguemos a tener un México donde podamos ser como Alemania, donde no exista la necesidad como las que se ven en las comunidades, hay una serie de grupos indígenas en México y pues si se encuentran con un rezago educativo bastante fuerte, la importancia de la educación bilingüe es que ellos se abran a la oportunidad de conocer y progresar para llegar a ser alguien en la vida, claro que sin perder su propia identidad que es necesario preservarla, los mismos programas nos marcan y nos enseñan las historias de los pueblos, de los pueblos originarios de nuestro país y de los que existen en América desde antes de la llegada de los españoles. (Entrevista a profesor el 13/12/2018).

El mundo bueno o la manera correcta de vivir conocida como progreso o modernidad desde una visión eurocéntrica, marca el ejemplo a seguir y, la manera de conseguirla es a través de la escuela, se implementan

una serie de cánones para poder considerarse que se es “alguien en la vida”, donde los grupos “indígenas” se encuentran abajo y deben de recorrer el sistema educativo para ser parte del progreso, pero sin dejar de ser “indígenas”, es decir, puedes seguir la línea trazada pero jamás podrás de dejar de ser el otro porque la frontera imaginaria ya está marcada.

Efectivamente, los programas de estudio en el nivel de educación básica establecen en las asignaturas de geografía la diversidad de los diferentes grupos sociales, mismos a los cuales se les otorga un nombre específico, en este sentido Quijano (2000) hace mención que en razón de la llegada de los españoles al continente denominado “América”, implicó el despojo y la represión de las identidades originales. En este sentido, el indígena, el indio o los pueblos originarios, son también una invención de un sistema colonizador que ha institucionalizado, creando un imaginario en los grupos subalternos.

3. Conformación de resistencias

Los educandos que se encuentran dentro de su contorno cultural se sienten identificados entre sí y visualizan a los docentes como personas diferentes que no comparten sus valores culturales, siendo esto motivo por el cual excluyan a estos. La manera de vestir, de hablar, de actuar, comer, pensar, etcétera, son los principales motivos por los cuales la mayoría de los docentes son discriminados, siendo extraños dentro de un entorno social que comparten los mismos valores.

Los grupos culturales tienen una forma especial de ver las cosas, esa cosmovisión es producto de un legado histórico transmitido de padres a hijos, es por ello que se sienten con

plena autoridad dentro de su espacio, teniendo siempre desde la perspectiva de ellos tener la razón.

Soy ts'ak profe y soy chido profe, aquí nosotros mandamos en la comunidad, quieren jodernos, pero no pueden, no son de aquí. Los profes no saben cómo organizarse (...) la escuela era pues un desmadre hasta que el representante comunal entró para organizar las reuniones y hasta que empezaron ya con la mesa de debates fue que empezaron los padres a venir a reuniones, hasta los del INAH los corrimos de aquí (entrevista a alumno el 5 de septiembre de 2018).

La historia de los pobladores se ha marcado por una continua lucha contra las imposiciones gubernamentales y la lucha por lograr una comunidad autosustentable. Es preciso mencionar, que durante el 2013 detuvieron a funcionarios públicos y tomaron las instalaciones del INAH, actualmente están a cargo de la zona arqueológica de Yaxchilán. Aunado a lo anterior, atribuyen a que la organización que ellos tienen es mejor.

Son tontos, no saben cómo hacer una reunión, con el reglamento escolar ellos solitos lo hicieron (...) así no son las cosas, en el asamblea comunal todos participan se pregunta letsañ a ku'(levanten sus brazos) para demostrar si están de acuerdo o no (...) aquí ellos quieren hacer lo que quieren, pero tampoco nos dejamos profe (entrevista a alumno el 25 de octubre de 2018).

Este alumno señala algo bastante interesante y que se complementarían con un posicionamiento decolonial, y bajo la idea de éste sería importante considerar la

posibilidad de transitar de una educación intercultural a una educación con características comunales. Esta idea comunal del alumno, responde a un proceso histórico heredado de sus padres, más que a una cuestión dictada por el propio Estado, desde el que la interculturalidad se ha tomado como política de reconocimiento de la diversidad cultural, sin reconocer las relaciones asimétricas coexistentes en la sociedad mexicana.

Las resistencias encontradas no se traducen únicamente en el plano de las relaciones sociales, sino que derrumban muchas de las percepciones que se tienen respecto a estos grupos culturales, por ejemplo; un profesor que de ascendencia indígena cuya opinión difiere de muchos de sus compañeros comentó lo siguiente:

Yo no soy ninguna de esas cosas, dicen que soy indígena pero no, sencillamente yo soy humano, homo sapiens sapiens. Todos somos de Africa, el ADN lo confirma. Diría Galeano “el sol se encargó del reparto de colores”. Pero indígena, pueblo originario, indio, no, definitivamente no (entrevista a profesor el 4 de octubre de 2018).

El punto está que han sido varios años de institucionalización que los mismos grupos culturales han asumido que forman parte de las políticas de identificación que se han dado en torno a ellos, por ejemplo; es muy común escuchar que se sienten orgullosos por pertenecer a un pueblo originario, o ser parte de los hombres y mujeres de verdad.

Realmente no se ha pensado, pero mucho de lo que decimos que somos es resultado de una imposición, si te das cuenta batsiwinik o batsiants

que según significa hombre y mujer verdadera, no coinciden lingüísticamente porque bats=mono y winik efectivamente es hombre, en todo caso sería hombre mono. (entrevista a profesor el 2 de noviembre de 2018)

Se observa una clara distorsión en lo que se lleva asumiendo por muchos años como un hecho verdadero y que en las mismas escuelas del sistema de educación "indígena" se menciona. El profesor con una formación normalista, atribuye a que su forma de pensar no es distinta, únicamente asume una realidad que los demás también comprenden, pero sienten temor porque ser indígena en algunos casos es acceso a ciertos derechos o asistencias paternalistas o, una simple estrategia para no mostrar su verdadero yo.

Aquí amigo han venido muchos investigadores, maestros y sacerdotes que han venido de México, les hemos dicho lo que quieren escuchar, realmente es lo que quieren oír, quieren saber del ch'ulel, del batsiwinik, del lekil kuxlejal, y como en ocasiones invitan o apoyan en algo les decimos lo que quieren, aparte que si contradecimos lo que ellos piensan luego luego preguntan por qué, así que mejor la cosas las dejamos así (personaje de la comunidad entrevistado el 04 de noviembre de 2018).

El comentario de la persona muestra claramente que también existe el juego de parte de ellos con personas que han realizado investigaciones en torno a las identidades de los grupos culturales conocidos como indígenas, pero que son distorsionadas a interés del investigador.

4. Entonces, ¿A qué se refiere la interculturalidad?

Trabajos como los que se mencionaron al principio del apartado dos, muestran que la realidad vivida dentro de las instituciones educativas es completamente distinta a lo que plantea la interculturalidad dentro del plano conceptual. Las relaciones asimétricas existentes en los espacios que convergen docentes y alumnos forman parte de un espacio multicultural donde pocas veces se llegan a entender y respetar mutuamente (Núñez, 2018).

En un mundo diverso, lo ideal sería este respeto mutuo entre los grupos culturales, donde se propicie el aprendizaje desde la otredad, ese es el ideal de la interculturalidad funcional. Esta idea del reconocimiento institucional reflejado en los programas de estudio, representan un intento más de reproducir el estado nación, desde este ángulo puede decirse que se da una identificación hacia los grupos donde se ha de impartir educación y determinan qué es lo que tienen que ser o hacer en un tiempo específico, marcando que estos grupos “indígenas” serán de una manera, de tal modo que se integren al desarrollo nacional (Cruz, 2010).

Para entender la interculturalidad y las formas en cómo esta podría incidir en los procesos de significación y construcción identitaria de los denominados pueblos indígenas (incluso cualquier grupo considerado minoritario), es preciso conocer las perspectivas que Walsh (2005), señala oportunamente:

Interculturalidad relacional: Se ve únicamente como el contacto entre culturas que pueden darse en planos de igualdad o desigualdad, no se centra en los conflictos, tampoco ve las luchas o relaciones de poder

y dominación que se dan en el proceso de socialización, ocultando las estructuras de índole social, político o económico.

Interculturalidad funcional o inclusiva: Está enfocada a resolver problemáticas surgidas por las movilizaciones de los grupos minoritarios y mantener el orden estructural del grupo hegemónico. Se trata de reconocer el otro para prevalecer arriba calmando al de abajo. La educación pública, las políticas indigenistas, entre otras leyes que son establecidas por el Estado que no surgen desde los subalternos, están encaminadas a mantener el control.

Interculturalidad crítica: Esta perspectiva no se enfoca a ver el problema de la diversidad como algo que es necesario entender, se centra en la estructura que impone las normas y genera visiones que convierte lo diverso como un problema de desigualdad. Se trata en esta de una interculturalidad desde los grupos subalternos que luchan por encontrar su lugar como pueblo o grupo, llámese indígena, gay, etcétera, no pretendiendo caer en una radicalización del desconocimiento occidental, se trata de no verlos encima si no como un igual y establecer un diálogo dentro de condiciones que no implique sumisión.

La interculturalidad debe de partir desde el esquema del poder, y no debe de responder a las necesidades de las instituciones sociales, tiene que entenderse como una construcción de y desde los grupos minoritarios y subalternos, que han sufrido una historia de sometimiento (Walsh, 2007). Esta parte tiene que ver precisamente con lo que Quijano (2000) al hablar sobre la identidad o las formas de clasificación desde la colonialidad del poder,

puntualizando que las resistencias surgidas desde los grupos sometidos son los que podrían dar paso al resurgimiento y verdadero nombramiento de los pueblos.

Quizá la interculturalidad sea un concepto de moda y por muchos ya bastante trillado, lo cierto es que este concepto es cada día más empleado en discursos oficiales de los regidos por la nación mexicana y el sistema educativo. Por ello la importancia aun de trabajos, que no se dejen llevar por los discursos románticos de la interculturalidad, se necesita ser serios cuestionadores ante este y ante la estructura social dominante.

Ahora bien, la interculturalidad crítica aterrizada en educación conlleva a generar una pedagogía distinta que permita construir nuevos procesos y condiciones, no limitándose únicamente al aula, la escuela o el sistema educativo, sino desde las realidades, de la propia gente que se encuentran luchando día a día dentro de esta estructura del Estado.

5. ¿Qué sucede entonces?

Las identidades se conforman por las interacciones sociales y se moldean de acuerdo con los intereses de los de arriba. La escuela es una herramienta para introducir de manera sutil, se pretende que sean los distintos grupos del país, no importando los valores culturales, lingüísticos, etcétera. Hasta el momento, los libros de texto y programas de estudios destinados a contextos “indígenas”, han sido el resultado de trabajos antropológicos, si bien, no son desechables, pero sí muy distorsionados a la realidad supuestamente explicada, permitiendo generar un imaginario de lo que son o deberían de ser (Hernández, 2012).

Se ha creado un patrón de cómo debe llamarse al otro, quien es diferente. Esta visión eurocéntrica o colonialista ha dado paso a la folklorización, esencialización, discriminación, identificación (desde la estructura dominante), permitiendo naturalizar lo que presuntamente debería de ser en un marco social. La educación oficial se presenta como una alternativa de superación establecida en la mentalidad del alumno, la idea de progreso, uno marcado con enfoques ajenos y que imponen la idea del ser, saber y conocer.

Pudiese decir que la misma escuela como instrumento oficial ya haya institucionalizado en los grupos culturales subalternos una identidad que se ha considerado como propia, y esto también es una forma de colonialidad cuya alternativa es la de-colonialidad, que permita ver más allá de la realidad implantada y muchas veces considerada verdad y reproducida desde la vida académica. Para esto será necesario romper con las versiones establecidas y apuntar a una realidad distinta, una que permita ver desde adentro, desde los mismos actores que construyen y nombran su propio ser.

Finalmente, coincidimos en que los procesos de conformación identitaria están asociadas a un sistema complejo de características y de organización dominante; las interacciones sociales, los procesos de formación profesional, así como la influencia de los medios de comunicación y la globalización en general, conlleva a un escenario de tensiones, rupturas y procesos de negociación en las que se crean estilos identitarios que identifican a cada uno de los sujetos. En este sentido, la dinámica social abre posibilidades de poder identificarse de múltiples formas (poder ser), rompiendo así ideologías sobre los procesos de formación mediante cánones identitarios establecidos (deber ser).

Referencias

- Bastini Gómez, J. (2011). *La interculturalidad entre los Chóles*. Tesis de doctorado. México.
- Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo, una civilización negada*. México. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2016). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última Reforma DOF 29-01-2016. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_29ene16.pdf
- Cruz Perez, O. (2010). *Educación intercultural y poder. promesas y realidades: estudio de caso en dos escuelas interculturales bilingües en comunidades de Chiapas*. Tesis de doctorado. México.
- Florescano, E. (2001). *Etnia, estado y nación*. México. Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México.
- González, I. (2015). *La niñez en Los Altos de Chiapas: prácticas y representaciones sociales sobre el ser niño y niña en San Juan Chamula*. Tesis de doctorado. México.
- Guzmán, M. (2012). *Representaciones sociales acerca de la interculturalidad de los docentes de la licenciatura en educación primaria*. Tesis de doctorado. UNAM. México.
- Hernández, A. (2016). *Relaciones interétnicas: experiencias desde los actores de la EST 108 de Frontera Corozal*. Tesis de Maestría. México.
- Hernández, N. (1998). *Los comentarios al futuro de la educación indígena como parte del proyecto nacional multiétnico*. 9 México.
- Nuñez, K. (2018). *Construcción identitaria de niños y niñas en dos comunidades indígenas desde sus discursos y prácticas en tres ámbitos de sentido: la comunidad, la casa y la escuela*. Tesis de doctorado. México.
- Kreisel, M. (2017). *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca – resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes*. Tesis de doctorado. México.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landier (Ed.). *La colonialidad del saber, eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Caracas.
- Rico, N. (2018). *Infancias y maternidades zapatistas: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas*. Tesis de doctorado. México.
- Ríos, C. (2014). *Transformación de la práctica docente de profesores de educación básica del medio indígena ulterior a un proceso de formación docente*. Tesis de Doctorado. UNAM. México.
- Semo, I. (2017). ¿Indígenas o pueblos originarios?: una reforma conceptual. *La Jornada*. Recuperado a partir de <http://www.jornada.unam.mx/2017/03/11/opinion/015a1pol>
- Urdapilleta, J. (2015). *Jun pajal otanil: la construcción social de un modelo de educación comunitaria en el área de influencia de la misión de Bachajón*. Tesis de doctorado. México.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito.
- Walsh, C. (2006). *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino*. Quito.
- Walsh, C. Catherine. (2007). *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*. Quito.

LA DIVERSIDAD DEL CONOCIMIENTO EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS. NARRATIVA Y DIÁLOGO ENTRE SABERES DIVERSOS

Martha Sánchez Dettmer
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México
México

Presentación

En la historia moderna se ha jerarquizado y dividido no solo a las ciencias sino también a los grupos de universitarios que las estudian. El propósito de la mesa es el discutir estrategias docentes para establecer diálogos que abonen en respuestas conjuntas a las problemáticas que afectan al mundo actual. Las narrativas de nuestras experiencias docentes deben ofrecer la oportunidad de redescubrir rutas alternas para la construcción colectiva de un conocimiento más vasto, rico e incluyente. En un mundo en donde entre algunos de los problemas a solucionar se encuentran: la exclusión, la discriminación y la polarización social.

Señalábamos que la historia moderna subordinó a las ciencias sociales, y esto sigue ocurriendo en la actualidad,

además de la imposición de criterios de cientificidad establecidos por agencias gubernamentales en pro de una ciencia mercantilizada al servicio de las clases privilegiadas y en contra de una teoría social crítica, lo cual inhibe la posibilidad de trabajar en la edificación de una sociedad reflexiva y respetuosa de la diversidad cultural.

En mi experiencia con alumnos del primer semestre de las carreras de Ingeniería Química y Químico Farmaco-Biólogo (QFB), a quienes imparto la asignatura: "Seminario de Problemas Socioeconómicos de México", he tenido la oportunidad de observar cómo la visión binaria y utilitaria del conocimiento se trasladó al contexto universitario entre profesores y estudiantes de las ciencias experimentales, sociales y humanísticas. Donde a la vez, se soslaya el compromiso social de la universidad pública y se ignora la esencia de esta última: la docencia.

Narrativas de experiencias en el aula escolar

La introducción de las ciencias sociales y humanidades en la formación de técnicos y científicos despierta diversas reacciones entre alumnos y maestros. Para algunos, las humanidades son algo extraño e inútil. La indiferencia y el tedio son la respuesta más común entre estos sectores. Otros, las consideran como materia de "relleno", como una oportunidad de obtener una buena calificación en beneficio del promedio final sin esfuerzo.

Otros creen, que aquéllas solo tienen un carácter formativo que favorecen hábitos y actitudes positivas, los cuales les permitirán desenvolverse en sociedad. Se

confunde y simplifica a las ciencias sociales con temas relativos al desarrollo personal, relaciones humanas y aquello que les sea de utilidad cuando soliciten empleo. Y como lo anterior no se puede evaluar cuantitativamente, el alumno debe ser acreditado con solo asistir a clase.

Lo señalado también es responsabilidad de algunos docentes de las áreas sociales quienes por su falta de compromiso provocan esas actitudes y denigran a las ciencias sociales ante los directivos así, que no se duda en incluir a docentes de las ciencias naturales para impartir asignaturas del campo social con el argumento de que son “fáciles” y que es suficiente “leer los periódicos”. En fin, existe una responsabilidad compartida de todos los involucrados en el ejercicio docente.

Regresando a los alumnos, al inicio del semestre les solicité narrar por escrito su percepción de las ciencias sociales. Algunos, manifestaron que estas no tienen utilidad práctica, pues las ciencias experimentales son superiores y susceptibles de comprobación, mientras que las ciencias sociales están sujetas a la interpretación de los individuos y en nada contribuye al desarrollo del conocimiento científico. Varios narradores reconocen que estos prejuicios fueron transmitidos por sus profesores de bachillerato.

También destaca la idea de que las ciencias naturales son las únicas en utilizar el método científico, para ellos las ciencias sociales son solamente un conjunto de apreciaciones subjetivas. Asimismo, resalta la creencia de que las ciencias exactas son superiores, pues tienen una solución única, mientras que en las ciencias sociales se tiene un campo abierto de posibilidades. Por su parte, otros jóvenes muestran su desconocimiento del objetivo de las ciencias sociales al considerar que estas se limitan

al estudio de la conducta y los recuerdos humanos. Otros manifiestan su interés por las ciencias sociales, pero argumentan que “no se gana mucho dinero de ellas”.

Esta concepción utilitaria y disciplinar del conocimiento nos ilustra de la colonización ideológica la cual ha modelado creencias rígidas y excluyentes que divorcian al conocimiento y a la sociedad.

Antecedentes

Dicho legado disciplinar se sitúa históricamente a partir de los procesos de expansión colonial de potencias europeas y de la revolución técnica de los siglos ^{xvi} y ^{xvii}, respectivamente. En donde además de la brutal explotación de la cual fueron objeto los pueblos avasallados, se sembró en ellos la creencia de su inferioridad como grupo “humano” y de su cosmovisión del mundo. Lo anterior, ha tenido como consecuencia, y la ciencia ha sido corresponsable, el esconder, desacreditar e incluso anular la inagotable experiencia social humana (Santos, 2006).

El conocimiento hegemónico se impone sustentado en la lógica de la productividad y la ganancia, de la explotación de la naturaleza y de los humanos. Una noción que promueve la escisión entre la naturaleza y lo humano, entre la realidad física y cultural, entre el conocimiento y las experiencias de los grupos que constituyen la diversidad del planeta.

Las ciencias sociales quedaron circunscritas a dicha lógica y sujetas al “rigor científico” de las ciencias naturales y en una jerarquía inferior respecto a estas últimas.

El argumento más recurrente en contra de las ciencias sociales, es que estas carecen de la verificación práctica que ha dado a las ciencias naturales una sólida base material. A partir del siglo xvii, el empirismo lógico afirmaba que cualquier desarrollo científico debía sustentarse rigurosamente en datos observables. Solo los conocimientos verificables experimentalmente, constituían la ciencia y los que no, no lo eran. No se comprendía que los objetos de estudio son diversos y con cualidades diferentes por lo cual se debían construir las vías adecuadas para abordarlos. Otro más, es que las ciencias sociales son intrínsecamente diferentes, pues su campo de estudio implica juicios de valor ajenos a las ciencias naturales y al método científico. En el transcurso de los siglos xx y xxi persiste esa resistencia de los "científicos" hacia las "otras ciencias". Así, aún en el campo científico las prácticas de exclusión y discriminación están presentes.

Posición del "científico" ante las ciencias sociales

La reacción más común del científico ha sido la de tratar de excluir de su conciencia los hechos incómodos, dirigiendo sus intereses hacia un sentido más puro. La insistencia de algunos, en la pureza y la libertad de la ciencia, revelan una confusa conciencia de las consecuencias sociales de su práctica profesional y de los efectos que tienen aquéllas sobre el futuro de la propia ciencia.

En contraste, otro grupo entiende como la ciencia misma puede constituirse en una fuerza libertadora (Easlea, 1984). Pensadores como Adorno y Horkheimer

(2009) denunciaron la complicidad de la ciencia en los horrores del Holocausto; otros, buscan incidir a favor de la edificación de una ciencia responsable (Bernal, 1979) y en la construcción de un “saber auténtico y comprometido” con la sociedad (Freire, 1969). O propuestas alternas, las cuales pugnan por la decolonización, y desmercantilización del conocimiento en beneficio de la democratización cognitiva a través de la recuperación de los saberes y experiencias sociales (Santos, 2006). Y despensar la epistemología occidental dominante construida por las élites coloniales y capitalistas para acceder a otras formas de pensamiento (Santos, 2010).

La ideología dominante intenta con enfoques lineales convencer, en el caso de la historia, esta no puede reproducir los hechos del pasado ni conocerlos. Con lo anterior, obstruye la posibilidad de construir una ciencia histórica crítica y capaz de rescatar otras representaciones del mundo, que por ignorarlas no valoramos, por desconocerlas no apreciamos. El negar la diversidad del mundo y de los seres que lo componen es negar un proceso dialéctico el cual incluya la vasta riqueza de nuestra alternativa en un diálogo respetuoso y enriquecedor.

Se inhibe la formulación de una ciencia social imparcial al interior de una sociedad dividida y polarizada por sus diferencias de clase, género, etnia, etcétera. Lo anterior, promovido por aquéllos que dominan la organización de la sociedad y obtienen cuantiosos beneficios a través del uso y corrupción del conocimiento. Lo lamentable, es que al apropiarse aquéllos, de las instituciones educativas e incluso de la conciencia de sus integrantes, se obstaculiza el desarrollo de un conocimiento al servicio de la colectividad, al

contrario, se favorece la fragmentación del mismo y de los grupos humanos dedicados a esta actividad en provecho del proyecto productivista del sistema económico. Es común el separar a la sociedad de la naturaleza. Se acepta que a ésta se le estudia a través del método científico, pero al hombre no, porque es visto como un reino aparte.

No se percibe a la realidad como una unidad, interna y externamente diversa, sino como un archipiélago humano cohesionado por vacíos, en donde a cada quien se le ha destinado una isla para que la habite a condición de ignorar “o disimular” todo aquello que perturbe la tranquilidad de una vida protegida por la indiferencia. Se piensa que la vida es fragmentada, así también la vida humana y bajo este criterio se organiza a la ciencia, la técnica y a la cultura en general (Camero, 1991).

Se soslaya que el hombre no vive en dos esferas distintas; no habita con una parte de su ser en la historia y con la otra en la naturaleza. Como hombre está siempre y a la vez en la naturaleza y en la historia (Kosík, 1963).

Conclusiones

Los científicos enclaustrados en su especialidad, y preocupados por cumplir con los lineamientos de productividad establecidos por organismos internacionales, promueven un tipo de ignorancia que conduce a la indiferencia ante los problemas actuales. La ignorancia y la irresponsabilidad son inseparables, si desconocemos las circunstancias de nuestros actos, no podemos ser responsables de ellos (Camero, 1991).

La ciencia en su condición de sumisión, al no propagar nada que perturbe al orden establecido, es parcial, limitada y apologética. Todos los problemas reales han sido eludidos y ocultos en una nube de disputas triviales. Por su parte, la ciencia social académica dentro de un capitalismo en decadencia no puede tener más futuro que el del orden social que le ha hecho surgir y que orienta sus pasos (Bernal, 1979).

Las ciencias sociales tienen un compromiso histórico hacia la conquista de un entorno más armónico e incluyente, pero esta responsabilidad es ficticia, si en lugar de develar y analizar las causas de las contradicciones, se respaldan acciones que ocultan y frenan las transformaciones sociales que propicien una sana convivencia entre todos los habitantes del planeta.

Nuestra labor debe incidir en la construcción de una ciencia inclusiva y de un conocimiento colectivo y respetuoso de la diversidad, en lugar de una ciencia cómplice de un sistema que divide, excluye y obstaculiza la interacción entre la variedad cultural.

Nuestro quehacer docente radica en buscar alternativas conjuntas, a través de las cuales en un proceso dialéctico se establezca un diálogo entre la diversidad de los saberes humanos. Repensar con nuestros alumnos que observar al mundo a través del pensamiento único, es mirarlo en un solo tono, es negarse la oportunidad de extender un abanico de colores los cuales al fusionarse entre sí despliegan una infinita gama de matices que iluminen nuestra vida, nuestro pensamiento y nuestro espíritu. Esto lo comenté con mis alumnos, algunos rostros se trocaron reflexivos, otros sonrientes.

Referencias

- Artigas, M. (2009). *Filosofía de la ciencia*. España.
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2009). *Crítica de la razón instrumental*. México.
- Bernal, J. (1979). *La Ciencia en nuestro tiempo*. México.
- Brian, E. (1981). *La liberación social y los objetivos de la ciencia*. España.
- Camero, F. (1991). *Las humanidades como concientización de técnicos y científicos*. México.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México.
- Kosík, K. (1963). *Dialéctica de lo concreto*. México.
- Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay.

Línea 2

Currículum, práctica
docente intercultural
y proyectos educativos
innovadores

DESARROLLO DE LA CONCIENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Olga Lucía Uribe Enciso
Universidad Industrial de Santander
Colombia

La Escuela de Idiomas de Universidad Industrial de Santander, cada vez realiza esfuerzos más visibles y cotundentes para ayudar a sus docentes en formación a adquirir una conciencia intercultural palpable no solo en su praxis sino en su diario vivir. Específicamente en la preparación de docentes de inglés como lengua extranjera; común y erróneamente se cree que la vivencia de la interculturalidad no es auténtica debido a que se enseña una lengua en un contexto que no tiene funciones sociales inmediatas.

Sin embargo, sí se comprende que la interculturalidad no se reduce a la relación con personas hablantes nativas de la lengua objetivo, la conciencia intercultural puede desarrollarse gradualmente a lo largo del plan de estudios de la licenciatura no solo desde las asignaturas directamente relacionadas con la cuestión (ej. *plurilingüismo e interculturalidad*), sino desde los diferentes cursos que conforman sus cuatro componentes: general, pedagógico, didáctico y disciplinar. En particular, en las didácticas del inglés, la exploración de las creencias respecto a la diversidad cultural de los estudiantes, y como dichas creencias inciden en su enseñanza –en el manejo

de clase, en la relación con y entre los estudiantes, en la escogencia, el diseño y la implementación de los recursos y las actividades– y, por ende, las decisiones que toma el docente para responder apropiadamente a las diferencias culturales, en su quehacer pedagógico diario.

Consciencia intercultural

La consciencia intercultural (ci) concebida como “la capacidad de que una persona se ponga en lugar de la otra. La necesidad de que los interlocutores que se encuentran en una situación comunicativa intercultural se expresen a través de un talante abierto y manifiesta curiosidad, una apertura de miras y la disposición a suspender la incredulidad y el juicio sobre el otro interlocutor.” (Hooft, 2002, p. 59) es fundamental en todos los ámbitos de las relaciones humanas porque garantiza el mutuo entendimiento, el reconocimiento del otro y el respeto por su configuración de la realidad. Adquirir esta consciencia requiere ser capaz de situarse en la posición del otro, para reconocer y comprender las semejanzas y las diferencias no solo interculturales sino también las existentes dentro de la propia cultura; este entendimiento del otro, es decir, el poder descentralizar nuestra visión del mundo no implica la pérdida de la propia cultura sino, reconocerla para poder entablar un diálogo con culturas diferentes (Boaukra & Saiah, 2013).

Desarrollarla es primordial para adquirir la Competencia Intercultural (CPI) definida como la capacidad de cambiar la perspectiva cultural y adaptar el comportamiento a las diferencias y similitudes culturales apropiadamente (Hammer, 2012, p.26), la cual es absolutamente necesaria

en los profesores en formación y más aun, aprendices y futuros profesores de lenguas.

En consecuencia, la Escuela de Idiomas de Universidad Industrial de Santander cada vez realiza esfuerzos más visibles y contundentes para ayudar a sus docentes en formación a adquirir una *ci* palpable no solo en su ámbito académico y su praxis pedagógica, sino en su diario vivir. Dichos esfuerzos son evidentes en las revisiones curriculares que originaron el nuevo programa de Licenciatura en lenguas extranjeras–inglés, y además, en las actividades complementarias y extracurriculares en las que se promueve la interacción con personas de diversos entornos culturales regionales, nacionales e internacionales, la participación en eventos internos y externos en diferentes lenguas y la discusión de temas abordados desde distintas perspectivas culturales y una amplia variedad de expresiones artísticas.

En la preparación de docentes de inglés como lengua extranjera, común y erróneamente se cree que la vivencia de la interculturalidad no es auténtica debido a que se enseña una lengua en un contexto que no tiene funciones sociales inmediatas. Sin embargo, si se comprende que: primero, la interculturalidad no se reduce al diálogo entre culturas en el ámbito internacional meramente, puesto que también ocurre entre culturas locales, por ejemplo, los estudiantes provenientes de comunidades indígenas y de otros municipios; y, segundo, la interculturalidad no alude exclusivamente a la relación con personas hablantes nativas de la lengua objetivo en su lugar de origen, y por ende la conciencia intercultural puede desarrollarse gradualmente a lo largo del plan de estudios de los programas de formación.

En nuestro caso particular, la adquisición de la CI se promueve no solo desde las asignaturas directamente relacionadas con la cuestión, por ejemplo, *plurilingüismo e interculturalidad, estudios culturales (países de habla inglesa), análisis del discurso y traducción*, sino desde los diferentes cursos que conforman sus cuatro componentes: general, pedagógico, didáctico y disciplinar. En este último componente, la adquisición de la CI es esencial para el desarrollo de la CPI y de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), término que nace en la enseñanza de lenguas extranjeras y la necesidad de preparar a los aprendices para comunicarse con otras culturas, a partir del reconocimiento de la inseparabilidad de la lengua y la cultura; por ende, los aprendices deben ser sensibles a la variedad cultural y ser capaces de interactuar con representantes de otras culturas incluso diferentes a las de la lengua objetivo (Ho, 2009; Marczak, 2010).

En cuanto al componente didáctico en el cual los docentes en formación se concentran en el desarrollo de sus competencias para la enseñanza de la lengua que han estado aprendiendo como disciplina (inglés), la CI permea todas las decisiones y las actuaciones encaminadas a generar experiencias de aprendizaje exitosas.

Un primer acercamiento puede realizarse con la exploración de las creencias respecto a la diversidad cultural de los estudiantes, y como dichas creencias inciden en su enseñanza –en el manejo de clase, en la relación con y entre los estudiantes, en la escogencia, el diseño y la implementación de los recursos y las actividades– y en las decisiones que toma el docente para

responder apropiadamente a las diferencias culturales, en su quehacer pedagógico diario.

Para explorar las creencias de los docentes en formación respecto a la apreciación de las diferentes culturas, en el aula de clase, se pueden conducir entrevistas grupales, administrar cuestionarios, realizar debates, juegos y juegos de roles, entre otros. Dichos instrumentos y actividades pueden incluir preguntas o tareas relacionadas con una o varias de las dimensiones de las diferencias culturales propuestas por Harris, Moran y Moran: el sentido de sí mismo y el espacio, la comunicación y la lengua, el vestuario y la apariencia, la comida y los hábitos alimenticios, el tiempo y la consciencia del tiempo, las relaciones, los valores y las normas, las creencias y las actitudes, el aprendizaje, y los hábitos y prácticas del trabajo (citado en Hammer, 2012, p. 206). Desde estos 10 aspectos también se pueden abordar las similitudes culturales y así, aprender a reconocer las características e identidad de la propia cultura. A partir de la recolección de información o la implementación de las actividades, se generan espacios durante los cuales se puede estimular la reflexión crítica acerca de la diversidad cultural y la necesidad de apreciarla, reconocerla y comprenderla. Además, los comportamientos y las actitudes de los estudiantes durante la implementación aportan información importante sobre sus creencias y posturas frente a la diversidad cultural.

De manera posterior, se invita a los estudiantes a analizar los objetivos en la enseñanza de la lengua para que incluyan el desarrollo de la *ci* progresivamente en las clases, no como un componente que se agrega, sino como un elemento que es transversal al aprendizaje de la

lengua. Asimismo, se promueve la selección y evaluación de las actividades y los recursos necesarios para el alcance de los objetivos planteados, en función no solo de la competencia comunicativa sino del componente cultural inherente al aprendizaje de una lengua.

De esta manera, la reflexión se puede motivar con preguntas como: ¿cómo aprovechar un recurso para sensibilizar sobre la diversidad cultural y el reconocimiento de la propia cultura?, ¿los textos escritos y orales, las imágenes, los videos y los juegos reflejan estereotipos de alguna cultura en particular?, si es así, ¿cómo se puede adaptar o transformar el recurso?; si no se puede modificar, ¿cómo utilizarlo para evitar prejuicios y estereotipos?, ¿cómo convertir un recurso con estereotipos en una oportunidad para el desarrollo de la CI?, etcétera. En cuanto a las actividades, se puede suscitar la reflexión en torno a interrogantes como: ¿cómo integrar el desarrollo de la CI a las actividades de la clase?, ¿cómo esta actividad contribuye tanto al objetivo comunicativo como al desarrollo de la CI?, ¿cuáles actividades permiten el desarrollo de la CI efectivamente?

Conclusión

La CI es esencial en todas las profesiones y ámbitos de participación del ser humano, y con mayor énfasis en la formación de docentes, puesto que como futuros profesores incidirán en el desarrollo integral de sus estudiantes. Es necesario enfatizar en que la CI no se adquiere per se en contextos de instrucción formal, y por lo tanto debe ayudarse a su desarrollo paulatino.

Referencias

- Boukraa, F. & Saiah, D. (2013) *Interculturalidad, sus medios (la enseñanza) y sus objetivos*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/ora_n_2013/07_boukraa-saiah.pdf
- Hammer, M. (2009). The Intercultural Development Inventory. In M.A. Moodian (Ed.). *Contemporary Leadership and Intercultural Competence (203-218)*. CA.
- Ho, S. (2009). Addressing Culture in EFL Classrooms: The Challenge of Shifting from a Traditional to an Intercultural Stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 6 (1): 63-76.
- Hoof, A., Korzilius, H. & Planken, B. (2002) La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la "conciencia intercultural"? *ASELE. Actas XIII (2002)*, 52-77.
- Marczak, M. (2010). New Trends in Teaching Language and Culture. In H. Komorowska & L. Aleksandrowicz-Pędich (Eds.). *Coping with Diversity: Language and Culture Education (13-28)*. Warszawa.

PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UVI-SELVAS: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA PARA LA GESTIÓN INTERCULTURAL

Nancy Margiel Pérez Salazar
Universidad Veracruzana Intercultural
sede regional las Selvas
México

Resumen

En el presente texto se realiza un acercamiento a las prácticas docentes en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) sede las Selvas, vistas desde la perspectiva de una comunidad de práctica. La pregunta que guiará su desarrollo es ¿Quiénes son los actores de esta comunidad y cómo se organiza la práctica docente? Para ello parto de una breve contextualización de la región dónde se desarrolla la práctica, así como los objetivos explicitados de esa práctica en el plan de estudio de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) y los enunciados en modelo de Universidades Interculturales. Luego se describe la práctica educativa a la que nos enfocamos y a sus protagonistas.

Palabras clave

Comunidades de práctica, práctica docente, interculturalidad, motivación.

Introducción

Para García, Loredó y Carranza (2008) la práctica educativa de los docentes es: “una actividad dinámica y reflexiva” que incluye las interacciones entre maestros y alumnos. Va más allá de lo que acontece dentro del salón de clase (docencia), incluyendo la intervención pedagógica que sucede antes y después de los procesos de interacción áulica.

Por su parte Fierro, Fortoul y Rosas (1999) entienden la práctica docente como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (...) así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos” (p. 21). Las autoras definen seis dimensiones como base para analizar la práctica docente: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral. En las cuales destacan “un conjunto particular de relaciones de la práctica docente” (p. 28).

En ese sentido, la práctica docente como una práctica educativa es un proceso relacional en el que están presentes las significaciones y percepciones adquiridas por esta práctica en los diversos actores que participan en ella, siendo marcadas por un contexto político, institucional, administrativo y normativo en concreto. Lo cual, no se reduce de ningún modo a lo que podemos llamar escuela, o en nuestra experiencia la Universidad Intercultural. En este texto nos centraremos

en las prácticas de docencia en la UVI. Como explican Dietz y Mateos Cortés (2007); la docencia acompaña los procesos de vinculación comunitaria e investigación. Dichos procesos son parte fundamental del modelo educativo en la UVI, que articula saberes prácticos, teóricos y axiológicos del profesorado y el estudiantado en los contextos áulicos y extra áulicos; que describiremos en otros momentos de la investigación.

Pensar la práctica docente que se realiza desde el seno de una Universidad Intercultural, puede remitirnos en automático a añadir el adjetivo intercultural a la docencia. Pero, ¿por el solo hecho de que la práctica docente se desarrolle dentro de una Universidad Intercultural, nos estamos refiriendo a una docencia intercultural?, en realidad no lo sé. Puede ser no tan claro, considero importante precisar ¿Cómo es concebida la docencia desde el modelo de la Educación Intercultural?, específicamente desde el modelo de las Universidades Interculturales en México.

Desde el modelo de Universidad Intercultural planteado por la CGEIB, la docencia se reconoce como:

Una actividad formadora y generadora de situaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula, más allá de los contenidos de los programas académicos, para apoyar una formación integral y permanente de los estudiantes, y desarrollar programas de formación de docentes que fomenten el análisis y la reflexión acerca de su actividad, a través de la formación psicopedagógica, social y atendiendo a la *misión* de la Universidad. (Casillas y Santini, 2009, p. 152).

Desde esta lógica, la práctica docente es vista como un proceso colectivo que posiciona al docente como parte de un proyecto formativo e institucional, cuya práctica se configura en relación con sus experiencias previas, los saberes de sus estudiantes, los vínculos comunitarios y los aprendizajes construidos que le dotan de una identidad y sentido a la práctica. Dicho lo anterior, vayamos ahora al lugar dónde se desarrolla la práctica educativa de la que quiero hablarles: La UVI Sede Regional Las Selvas.

Acercándonos al contexto y los sujetos de la práctica

La Universidad Veracruzana (UV) a través de la UVI constituida como una Dependencia de Educación Superior (DES) y situada en la Ciudad de Xalapa, ofrece el Programa Educativo (PE) denominado Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), con la finalidad no solo de contribuir a la reducción de las condiciones inequitativas de oferta, acceso, permanencia y egreso de la educación superior, sino también de ampliar la cobertura y fortalecer su tejido social. La LGID cuenta con 5 campos profesionales u orientaciones: Comunicación, Derechos, Lenguas, Salud y Sustentabilidad.

Dicho programa se ubica en cuatro regiones interculturales del estado de Veracruz que son: Huasteca, con sede regional Ixhuatlán de Madero; Totonacapan, con sede regional Espinal; Grandes Montañas, con sede regional en Tequila y Las Selvas, con sede regional en Huazuntlán (CFR. Mapa 1). Así, la región de Las Selvas, donde se ubica la UVI con sede en Huazuntlán, municipio de

Mecayapan tiene características que la convierten en una región intercultural, ya que presenta un alto concentrado de sujetos hablantes de lenguas originarias como son el náhuatl, popoluca, zapoteco, zoque y chinanteco. En la actualidad, la sede regional las selvas tiene una matrícula de 76 estudiantes, quienes cursan la LGID, de las cuales dos terceras partes son mujeres. Son originarios de 15 municipios; Pajapan, Soteapan, Tatahuicapan, Oteapan, Zaragoza, Cosoleacaque, Jaltipan, Coatzacoalcos, Las Choapas, Uxpanapa, Hidalgotitlán, San Juan Evangelista, Sayula de Alemán, Soconusco, Minatitlán. 47 % de los estudiantes habla alguna lengua indígena tales como nahua (variante de Pajapan, Mecayapan y Zaragoza), Popoluca, Zoque y Chinanteco. Son egresados en su mayoría del Telebachilleratos y COBAEVS, algunos de CBTIS y preparatorias generales. Sus edades fluctúan entre los 18 y 24 años.

Por su parte, la planta académica está integrada por 12 docentes con una formación disciplinar diversa en Psicología, Sociología, Derecho, Diseño de la Comunicación Gráfica, Agronomía, Lengua Inglesa, Pedagogía y Gestión Intercultural para el Desarrollo, Sistemas Computacionales. Sus edades fluctúan entre los 28 y 55 años. Siete de ellas son mujeres y cinco son hombres. Además de la diversidad en cuanto a perfiles profesionales, se tienen también diversidad en cuanto al tipo y funciones para las que son contratados, en todos los casos la docencia representa un elemento que articula sus haceres.

La práctica docente es la mitad de la carga horaria formal a la que se dedica el profesorado de la UVI. Sin embargo, como indican García *et al* (2008) y Fierro *et al* (1999) la práctica docente no se reduce al tiempo que

el profesorado está frente a grupo en el contexto áulico, incluyen el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza, la interacción educativa dentro del aula; la reflexión sobre los resultados alcanzados. Además de la docencia, la planta académica de la sede realiza funciones de investigación vinculada, gestión académica y tutorías.

La investigación vinculada es parte fundamental de la formación de las y los estudiantes y es acompañada desde la docencia. Esta es realizada por estudiantes desde el primer semestre de la (LGID)⁹. Permite la articulación de la teoría con la realidad en la que se trabaja, y se sustenta en los contenidos multidisciplinares de las experiencias educativas que conforman el plan de estudios¹⁰. La gestión académica en la UVI se refiere a todas aquellas actividades y procesos orientados a mejorar los procesos educativos institucionales y los pedagógicos en respuesta a las necesidades precisas.

Ejemplo de ello son la participación en academias, la organización de eventos, las comisiones, la participación en los procesos de planeación y evaluación de programas institucionales, de acreditación del programa educativo,

9 Cada orientación tiene un perfil de egreso con competencias que transversalizan el perfil de egreso de la licenciatura. Nos referimos a las orientaciones por ser en la sede uno de los elementos que caracterizan la organización de la práctica docente. Además, el perfil del responsable de orientación es parte importante en la descripción de los sujetos de la práctica. Para conocer más sobre el plan de estudios y las orientaciones: https://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/2007_LGID_DEx.pdf

10 Para ver más sobre la Investigación Vinculada en la UVI <https://www.uv.mx/uvi/criterios-de-investigacion-vinculada-para-la-gestion/>

entre otros. El profesorado participa en estos en mayor o menor medida dependiendo de su carga de trabajo, funciones o interés particulares.

Ellos y ellas, estudiantes y docentes son las y los protagonistas de la práctica educativa, que denominaremos *Formación para la Gestión Intercultural*. Estos sujetos conviven en un entramado de relaciones marcadas en este caso por el papel que cada uno juega dentro de la práctica docente. Sandoval (2013) nos habla de relaciones interculturales y señala que deben tener una aplicación práctica en “las estructuras y relaciones del ámbito educativo, es decir, en las relaciones entre la institución y sus estudiantes; entre la institución y los docentes; entre la institución y los administrativos; y entre los estudiantes y los profesores” (p. 134).

Nuestra práctica educativa: Formación para la Gestión Intercultural en la UVI

En el programa multimodal de formación integral de la LEID se concibe a la Gestión como: “la competencia que favorece habilidades y actitudes en los(as) jóvenes de estas regiones para impulsar procesos, movilizandolos saberes y recursos de las comunidades, así como diversos saberes y recursos de muchos otros actores del estado, del país y del planeta” (UVI, 2007, p. 6). Por su parte, la Interculturalidad se entiende como:

Un concepto en construcción que responde a una visión dinámica de la realidad; interculturalidad que es posible entender como una cualidad atribuible a cualquier relación entre distintas culturas en donde se reconoce la diversidad y la pluralidad. Esta relación

e interrelación metodológica se caracteriza por el respeto, la escucha, la apertura, la comprensión, el entendimiento y el reconocimiento de las diversas cosmovisiones a partir de las cuales las culturas se constituyen, ordenan, clasifican e interpretan su mundo. (uvi, 2007, p. 6-7).

En este sentido, la gestión intercultural es la capacidad que tendrán los gestores egresados de la uvi para impulsar iniciativas y procesos a nivel micro y macro, en el contexto de una sociedad diversa permeada por la pluralidad de ideas, personas y problemáticas. Pero, ¿Cómo es la práctica docente en la que se forman a estos profesionistas?

Wenger (2001) sostiene que todos pertenecemos a comunidades de aprendizaje las cuales están por todas partes. Al interior de la comunidad uvi se identifican elementos propios de la organización de la práctica educativa, los cuales dota de un sentido e identidad a la práctica, como un proceso de aprender y conocer.

La práctica docente en Sede las Selvas está organizada a varias escalas. Las Experiencias Educativas (EE), materias o asignaturas como solemos llamar a los cursos que integran los planes de estudios son las que marcan la pauta para la organización de la práctica docente. Las EE que imparte el profesorado de la sede son asignadas en colegiado respondiendo al perfil del docente, el banco de horas disponibles, el tipo de contratación y las funciones de las áreas en la sede.

La organización de los procesos docentes se da mediante las academias por semestres en las que como su nombre lo indica, se agrupan las EE que se cursan a lo largo de un semestre. El trabajo de las academias está

normado mediante el reglamento de academias de la UV, no obstante, tiene características particulares que responden al modelo educativo y a la dinámica de la sede. Al inicio de cada semestre se realiza la evaluación por academias del ciclo escolar que termina y con una mirada prospectiva se realiza la planeación del siguiente. En esta planeación se define de manera conjunta como aporta cada EE al proyecto integrador del semestre, los criterios de evaluación y las características de dicho producto. En función de ello, el profesorado realiza la planeación didáctica de las EE que impartirá, la cual es entregada a la gestora académica y compartida con el estudiantado en el inicio de clases. En esa etapa de encuadre, el profesorado comparte el programa de la EE, se establecen los acuerdos y porcentajes de evaluación (la mayoría de las veces parten de una propuesta previa del profesorado la cual se consensua con el estudiantado).

Las EE del eje metodológico se agrupan en la academia del eje de prácticas de investigación vinculada, en la que se definen los requisitos y criterios de los productos de investigación de cada semestre, las fechas de semanas de campo y acompañamiento a la investigación por parte del profesorado. El seguimiento que se hace a la práctica docente desde las academias es un proceso constante; al menos tres reuniones de academia por semestre. En las que además de revisar los avances de la práctica docente, se revisan las situaciones académicas de los estudiantes y se definen estrategias de apoyo a sus trayectorias. El ciclo concluye con un proceso de autoevaluación semestral en donde se revisa el alcance de los objetivos planteados al inicio, se hace un ejercicio FODA de la práctica a lo largo del semestre y se plantean

recomendaciones para la academia del siguiente período escolar.. Identificamos en esto la relación docencia para la investigación y la vinculación comunitaria que Dietz y Mateos Cortés, (2007) nos esquematizaban líneas arriba.

En palabras de Bolaños y Tattay (2013). “La aplicación permanente en las comunidades de lo que se va aprendiendo, mediada por un intercambio y un seguimiento de los aprendizajes va generando distintos tipos de conocimientos que fortalecen el mismo proceso formativo” (p. 73). Aunque no hay una sistematización constante y visible de los procesos de planeación, seguimiento, intercambio y autoevaluación de la práctica docente que se realiza en la UVI, es cada vez más evidente que estos procesos fortalecen la práctica y el proceso. Sin embargo, es necesario generar procesos de sistematización crítica y reflexiva de la práctica que permitan transformar y hacer tangibles la aplicación de las recomendaciones que se hacen cada semestre.

Esa transformación, como señala Flecha (2006) “depende de la realidad de cada comunidad o escuela; “sin embargo, en todas existe un eje transversal imprescindible que es el compromiso por parte de todas las personas implicadas en la realización del proyecto” (p. 39). La transformación de la práctica educativa en la UVI no tiene que ser vista únicamente como una responsabilidad del profesorado sino como un compromiso de los múltiples actores implicados en el proceso formativo del estudiantado y este último adquirir una participación más activa, propositiva y autodidacta en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

La participación de acuerdo con Wenger (2001) es un proceso consistente que da sentido e identidad en relación con la comunidad. El fortalecimiento de esa

identidad como comunidad docente que comparte una práctica que nos hace sentidos personales diferentes, pero que genera sentidos colectivos de pertenencia a un modelo de universidad transformativa es lo que se requiere trabajar de manera colectiva y comprometida en la sede, para el fortalecimiento de la formación de gestoras y gestores interculturales para el desarrollo.

Conclusiones

Dicho lo anterior, es evidente que la práctica educativa en la UVI Selvas es un proceso que se encuentra organizado de tal forma que responda al contexto, a las necesidades del programa y de la propia Universidad. Sin embargo, es importante motivar el interés, espacios y programas para la actualización disciplinar del profesorado en cuanto a teorías, estrategias educativas y didáctica para la docencia e investigación intercultural. Evitar los procesos rutinización e institucionalización de la práctica que absorbe al profesorado generando prácticas de repetición del currículum, sin actualización de contenidos, estrategias, actividades, etcétera, acordes al estudiantado y sus procesos de investigación o vinculación comunitaria.

Trapnell 1996, afirma que:

La motivación es fundamental si consideramos que el currículo no es un documento acabado sino un instrumento de apoyo que el maestro debe ir construyendo en su práctica pedagógica. (...) De otra manera el proceso puede terminar en una repetición mecánica de un instrumento que pretendía potenciar una educación alternativa". (p. 9)

Aprender y enseñar son prácticas que solo son significativas y verdaderas si nos hacen sentido, si disfrutamos de esos nuevos saberes que compartimos y generamos. Es por ello que un elemento fundamental en la práctica docente es la motivación. La motivación de reflexionar y repensar nuestras prácticas docentes de generar espacios para hablar de los aprendizajes que construimos día con día, de nuestras limitaciones, de buscar formas para transformar nuestros haceres en colectivo. Vale la pena preguntarnos ahora desde los sujetos de la práctica ¿Qué nos motiva en nuestras prácticas docentes? ¿Cómo motivar la transformación de la práctica docente en la UVI Selvas?

Referencias

- Casillas, L. & Santini, L. (2009). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2007). *Laboratorio de formación metodológica para la investigación en la UVI: propuesta de trabajo*. Xalapa.
- García, B., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10 (SPE), 1-15.
- Bolaños, G. y Tattay, L. (2013). La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá.
- Fierro, C. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*.
- Flecha, R. et al. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona.
- Sandoval, F. (2013). *Educaciones interculturales en México*. Buenos Aires.
- Trapnell, L. (1996). Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía. En Godenzzi, A. (Comp.). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco.
- Universidad Veracruzana Intercultural (2005a). *Programa General Veracruz*. UVI.
- Universidad Veracruzana Intercultural (2007b). Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. *Programa Multimodal de Formación Integral*. UVI.
- Wenger, E. (2001). Introducción: una teoría social del aprendizaje, en *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad* Barcelona.

ANEXOS

MAPA



Distribución de las Sedes UVI. En Colección de cuadernos Interculturales 2009: El largo y sinuoso camino hacia la conformación de redes de saberes y haceres. uv (Alatorre Frenk, Comp.).

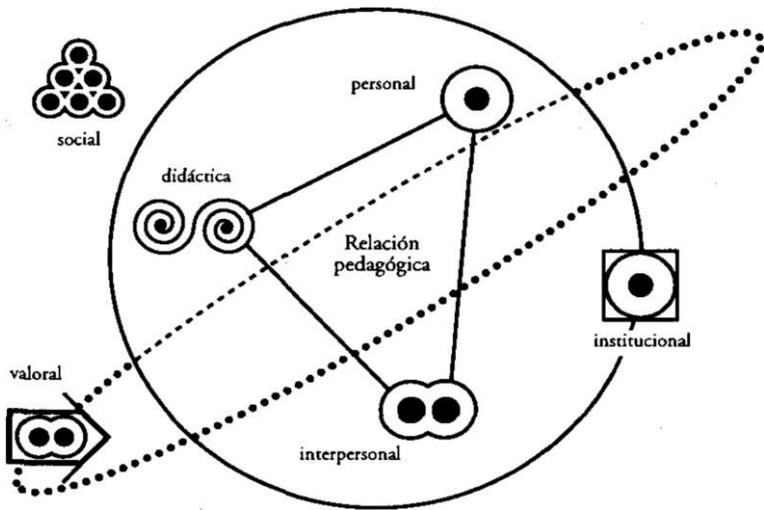


Fig. 1. Dimensiones de la práctica docente. (Fierro *et al*, 1999, p.28)

Línea 6

Nuevos enfoques
en educación para
contextos multilingües

LA ALFABETIZACIÓN COMPRENSIVA A PARTIR DE LA LENGUA TU'UN SAVI EN PREESCOLAR INDÍGENA

Elvira Veleces Morales
Sector 019 del nivel de preescolar indígena,
sede oficial en Metlatónoc, Guerrero
México

Planteamiento del problema

A pesar del derecho de los estudiantes a recibir educación a partir de su propia lengua, enmarcados en el plano normativo internacional, nacional y estatal, este no ha podido trascender del discurso a los hechos, porque aún no se ha considerado como un elemento indispensable, particularmente en las escuelas bilingües e indígenas donde la niñez es monolingüe de alguna lengua originaria.

En varios de los contextos bilingües, la enseñanza de la lectura y de la escritura se da a través del español, aun cuando el alumnado sea monolingüe en una lengua indígena, esto sustentado desde las políticas educativas nacionales a lo largo de las últimas décadas posrevolucionarias, con esta forma se ha conseguido poca comprensión de lo aprendido, debido a que se da de forma mecánica, por repetición y memorización, a la vez que propician que el alumnado desarrolle estas estrategias, debido a que en muchas ocasiones los infantes desconocen el significado de lo estudiado. Este problema se empieza a arrastrar desde el nivel de preescolar y los alumnos y alumnas lo llevan consigo en

los siguientes niveles educativos en los que difícilmente se atiende debido a la gran cantidad de contenidos que se deben de desarrollar en cada uno de ellos.

Aún no se logra percibir que la lengua deba ser necesaria en la enseñanza por algunos docentes, padres de familia, educandos y sobre todo para las autoridades educativas, en buena medida por el temor de que los infantes no consigan dominar el español, desconociendo que es precisamente a partir de la propia lengua que se pueden aprender no solo los contenidos escolares sino también otras lenguas.

Objetivo general

Socializar una propuesta metodológica para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura en lengua Tu'un Savi y en español, dirigida a estudiantes del 3º de preescolar de una comunidad indígena culturalmente pertinente.

Metodología

Para la sistematización de este trabajo se empleó la investigación-acción sustentada principalmente por Elliott (2010), en mi posición de participante y en el enfoque etnográfico, para realizar una contextualización sociolingüística del alumnado de preescolar y de la comunidad de referencia, así como la sistematización y reflexión sobre mi propia práctica

Dentro de las características generales de la investigación-acción comprende la transformación de mi práctica pedagógica a partir del análisis desde dentro que implicó: la ubicación de mi problemática, realizar

un diagnóstico, en este caso fue la contextualización de la comunidad y escuela; en él retomé los elementos primordiales tanto en el aspecto de la situación sociolingüística, también realicé el análisis del currículum de preescolar indígena, la revisión de enfoques, propuestas el estado de conocimiento en educación indígena. Con base en lo anterior, se plantearon propuestas y estrategias que me ayudaran a dar solución a dicha problemática, partiendo principalmente de la experiencia que tengo al trabajar por más de tres ciclos escolares con estudiantes de diferentes generaciones de este contexto indígena.

Una vez realizada la contextualización hice el análisis y reflexión de la experiencia para replantearme nuevas alternativas de solución, y con ello retomar aspectos de mi experiencia que son un antecedente importante para llegar a la reformulación de la propuesta metodológica de alfabetización a partir de la lengua Tu'un Savi.

Las técnicas y procedimientos metodológicos principales fueron: la observación, la revisión de documentos y en observaciones en el aula. Participaron diferentes actores como estudiantes de los tres grados de preescolar, docentes de este nivel educativo y padres de familia. En el caso de las docentes; participaron en un taller que impartí sobre la metodología de enseñanza de la lectura y escritura basada en la palabra generadora y me permitieron observar sus clases, además de facilitarme la realización de un piloteo en un grupo de tercer grado, todos estos procesos abonaron a consolidar la propuesta final denominada Yoko (abundancia).

Perspectiva teórica y la propuesta pedagógica

La orientación pedagógica se centra en la educación progresista o escuela nueva, en específico, de algunos planteamientos generales de María Montessori (1870-1952) y de Celestin Freinet (2002), mismos que tomé en cuenta en la propuesta final. Retomo, también, algunos planteamientos de la pedagogía crítica, de Freire (1969, 1970, 1996), Cummins (2002), Hornberger (1989, 1990, 2003), Giroux (1992) y Ada Flor e Isabel Campoy (2004).

Se consideran algunos aspectos de la escuela nueva y de la pedagogía crítica, recuperando básicamente las características generales de la pedagogía de Montessori como base de la propuesta para la enseñanza de la lectura elaborada por Majchrzak (2004) donde prioriza una estrategia más ecológica en relación con el medio, las investigaciones de los propios estudiantes y valor a los materiales empleados, así como de las técnicas Freinet (2002), retoman a los estudiantes como sujetos dinámicos, manteniendo una estrecha relación con la vida cotidiana y padres de familia, también elementos importantes de la que inscribe Freire (1970) como el aprendizaje crítico de lo aprendido y la transformación de la realidad social a partir de la lectura y escritura del mundo. Estos tres autores principales forman parte de la base teórica de la propuesta pedagógica final.

Propuesta Yoko (abundancia). Metodología general a seguir, actividades, estrategias y técnicas sugeridas

De forma más específica se considera iniciar con el nombre propio del niño, siguiendo algunos pasos generales que plantea Majchrzak (2004) pero utilizando inicialmente como medio de comunicación la lengua Tu'un Savi esto desde los primeros grados: el ritual de iniciación que conlleva como actividades los nombres de los educandos pegados en la pared y que ellos se pongan de pie debajo de sus nombres, con el fin de identificarlos, analizarlos, tomando en cuenta el uso de la pared letrada, el alfabeto móvil, formen sus nombres propios. También me parece conveniente, para ello la identificación del niño con un animal y trabajar por medio de esta tal como se realizó en el piloteo.

Una vez trabajado el nombre propio, la identificación del animal con su nombre en la lengua Tu'un Savi, habrá de continuarse con las palabras generadoras en lengua Tu'un Savi. Estas palabras deben ser del interés de los niños, palabras que les signifiquen y cumplan con el propósito de tener riqueza semántica, para que las palabras derivadas que se obtengan sean seleccionadas solo las que los niños conozcan y les remontan a alguna anécdota, historia o experiencia. Las participaciones que los niños realicen en la clase, se retoman para ejercicios de la lectura y escritura. Lo que permitirá una mayor comprensión de lo que se lee, escribe y reflexiona en la clase y fuera de ella.

Durante el trabajo con las palabras generadoras sugiero iniciar con algunas técnicas de Freinet como el diario y la asamblea escolar, porque permitirán que los niños desarrollen otro nivel de competencia (lectora y de

comprensión), al organizar la información, escribir, leer ante el grupo, haciendo uso de estrategias propias. La técnica del trabajo en equipo también desarrollará la habilidad de ser más colaborativos en la organización de las actividades y el desarrollo de las mismas complementado ello con la exposición de las temáticas que se trabajen.

En una etapa del proceso de trabajo más avanzada se puede implementar la clase-paseo, que implica salir del espacio del aula y escuela, para desarrollar investigación, ya sea visitando lugares o domicilios, donde haya artesanos para conocer el proceso de elaboración de algo como, por ejemplo, el huipil para, a partir de ello, desarrollar una serie de estrategias que permitan sistematizar el conocimiento adquirido, mismos que los estudiantes los escribirán en portafolios personales y de grupo. La correspondencia escolar se podría llevar a cabo si se llega a un acuerdo con otros preescolares que compartan el mismo objetivo, principios y estrategias de la propuesta.

Es muy importante trabajar en colaboración con los padres de familia, lo mismo que involucrarlos en las actividades como el relato de cuentos, leyendas o anécdotas, mismas que retomen la palabra generadora que estemos trabajando en Tu'un Savi, para que entre todos logremos escribir el cuento, leyenda o anécdota que vayan relatando los padres de familia, lo que además de consolidar una convivencia armónica, sirve para valoración, aprecio y desarrollo de la lengua.

Algunos hallazgos y conclusiones

En los contextos bilingües, los niños tienden a desarrollar más potencial con un doble sistema de comunicación, porque implica hablar una lengua y pasar a otra, ayuda a potenciar habilidades intelectuales en aspectos como la oralidad, la reflexión, el pensamiento divergente, comprensión, interpretación tanto de la cosmovisión Nuu Savi, así como de la cultura mestiza, y con el paso del tiempo la lectura y de la escritura. Sin embargo, en algunas partes significativas de las escuelas indígenas, la lengua privilegia el español en detrimento de la lengua indígena.

La planeación de la educación bilingüe en contextos indígenas requiere de la elaboración de un diagnóstico que favorezca un diseño adecuado a la población a la que va dirigida y con un propósito de desarrollo de ambas lenguas. En mi caso, la elaboración de una contextualización lingüística, cultural y académica resultó fundamental para las decisiones de planificación lingüística en la escuela. Por tanto, considero que la primera fase del trabajo, centrada en la contextualización de la comunidad y escuela, brindó información necesaria para definiciones de la propuesta como ¿en qué lengua o lenguas enseñar y en qué momento trabajar con qué lengua? También fueron relevantes para fortalecer este apartado, en su vertiente académica y lingüística las opiniones de otras docentes, así como el conocimiento de los intereses de las madres y padres de familia con respecto de la educación y el bilingüismo de sus hijos/as.

En cuanto al material oficial con el que se cuenta principalmente en las escuelas, es el Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la Población

Migrante. Sin embargo es importante enfocarse al preescolar indígena con materiales y documentos específicos, sin mezclarlo con las características de la población migrante, porque las condiciones son distintas, además de los contextos donde se desenvuelven, a pesar de que hasta ahora se vean como un solo grupo (marco curricular de la DGEI), no lo es así, mientras para unos implica trasladarse de un lugar a otro, convivir con otras culturas, otros pensamientos, otras lenguas (población migrante), para los preescolares es el hecho de quedarse en la comunidad, tener una cotidianidad que implica otros procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es una necesidad pensar en una currícula específica para el subsistema bilingüe o al menos pensar en plantear principios generales en el que se base y no solo hacer readaptaciones al currículum existente e igual con los planes y programas de estudios. La posibilidad de pensar en un campo formativo donde se desarrollen los contenidos locales mismos que se relacionen con los demás ya existentes, se vuelve primordial, si se apuesta por el bilingüismo en las escuelas indígenas.

Referencias

- Ada, A. y Campoy, F. (2004). *Authors in the classroom: A transformative education process*. USA.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid.
- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Chile. Freire, P. (1996). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo.
- Hornberger, N. (1989). *Haku Yachaywasiman: La Educación Bilingüe y el Futuro del Quechua en Puno (Let's Go to School: Bilingual Education and the Future of Quechua in Puno)*. Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- Hornberger, N. (1990). Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record*, 92 (2), pp. 212-229.
- Majchrzak, I. (2004). *Nombrando al mundo: el encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio*. México.
- McLane, J. y McNamee, G. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de Educación Preescolar 2011*. México.

ENSEÑANZA DEL HÑAHÑU COMO SEGUNDA LENGUA: HABLANTES DE HERENCIA. UN ESTUDIO DE CASO BASADO EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA CON HABLANTES DE HERENCIA DE LA LENGUA HÑAHÑU (OTOMÍ) DEL VALLE DEL MEZQUITAL

Adriana Roque Corona
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo
México

Resumen

En este trabajo se abordan los obstáculos percibidos en la tarea de la enseñanza de la lengua hñahñu del Valle del Mezquital a hablantes de herencia de esta lengua. La enseñanza de esta lengua se hizo a través de un material para no hablantes y fue a través de las sesiones donde se notaron algunas necesidades que este grupo requería en específico.

El objetivo de esta investigación fue conocer las necesidades de aprendizaje de estos hablantes y sus vínculos con la cultura heredada, con el fin de que la universidad en donde toman cursos de hñahñu les puedan ofrecer cursos más adecuados a sus características lingüísticas.

Palabras clave

Hablantes de herencia, hñahñu del Valle del Mezquital, enseñanza bilingüe, segunda lengua, enseñanza hñahñu.

Introducción

Las políticas del lenguaje en México hacia las lenguas originarias se han caracterizado por mantener distintas posturas, las cuales han transitado del asimilacionismo al integracionismo y en años recientes se ha buscado que las políticas actuales subsuman un enfoque intercultural.

Por décadas estas comunidades lingüísticas han enfrentado procesos de globalización que han tenido como fin una homogeneización lingüística y cultural, lo cual ha provocado que la diversidad lingüística y cultural sea subvalorada por la sociedad no hablante de lengua originaria. Estas comunidades se han encontrado en situaciones de desventaja al ser en español la atención y acceso a programas, desplazando con ello las lenguas originarias.

En la actualidad existen comunidades conformadas por familias en las cuales los padres tienen como primera lengua, una originaria, adverso a sus hijos quienes hablan español como primera lengua. Sin embargo, pese a no haber adquirido la lengua originaria de sus padres, estos crecen y se educan en un ambiente donde se habla esta lengua.

Estos hablantes, conocidos como hablantes de herencia, presentan características específicas que los distancian tanto de los hablantes nativos monolingües como también de los hablantes de segunda lengua (Monstrul, 2008). Y, para resarcir este desplazamiento y ruptura de transmisión intergeneracional de la lengua, se ha apostado a la enseñanza de estas lenguas como segundas lenguas. No

obstante, el diseño de estas perspectivas está enfocado a no hablantes y no a situaciones específicas como adquisición incompleta o de constricción o pérdida lingüística, los cuales requieren un currículo específico que promueva y ayude a recuperar aquello que perdió o a desarrollar las estructuras que no pudo adquirir.

Enseñar la lengua de sus padres a los hablantes de herencia es un desafío que requiere ser considerado por el facilitador al planear el diseño de materiales ya que los materiales didácticos disponibles que han sido diseñados para estudiantes monolingües o para estudiantes de segunda lengua no satisfacen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de herencia.

El hñahñu

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas clasifica un total de 11 familias lingüísticas indoamericanas que tienen presencia en México, 68 agrupaciones lingüísticas correspondientes a dichas familias; y 364 variantes lingüísticas pertenecientes a este conjunto de agrupaciones (INALI, 2008). La lengua hñahñu pertenece a la familia lingüística otomame.

El hñahñu se habla en los estados de Hidalgo, Estado de México, Querétaro, Puebla y Veracruz. Guanajuato, Michoacán y Tlaxcala, siendo los tres primeros donde se ha registrado un mayor número de hablantes. En las regiones de la Sierra, Puebla y Veracruz aún hay poblados que mantienen de manera vigorosa el idioma. En Guanajuato y Michoacán se encuentran pequeños poblados donde se hallan aún algunos hablantes.

Finalmente, en Tlaxcala, en el poblado de Ixtenco, este idioma solo es utilizado por personas mayores (Lastra, 2006).

Los registros muestran la existencia de una población de 284, 992 hablantes de hñahñu en el país (INEGI, 2010). Aunque el mayor porcentaje de población se presenta en los estados donde se localizaban originalmente, en los últimos años se han presentado cifras más significativas en otras ciudades como la Ciudad de México, Guadalajara, Monterrey, Mazatlán y varias ciudades de Estados Unidos, principalmente en California y Texas (Martínez-Casas y de la Peña, 2004; Hekking y Bakker, 2007).

Los resultados de la encuesta intercensal del año 2015, indican que la población hñahñu (hablante del idioma hñahñu) a nivel nacional asciende a 291,722 hablantes. La población con mayor número de hablantes se encuentra en el Estado de Hidalgo, le sigue el Estado de México, Querétaro, Veracruz y la Ciudad de México (antes Distrito Federal). Los municipios de Ixmiquilpan y Huehuetla de Hidalgo; Temoaya y Toluca en el estado de México; Amealco de Bonfil en Querétaro, cuentan con el mayor número de población hablantes de hñahñu (INEGI, 2010).

El hablante de herencia

Un hablante de herencia es aquel que “se ha criado en un hogar donde se habla otra lengua distinta al inglés, que habla o al menos comprende el idioma y que es, hasta cierto punto, bilingüe en esa lengua y en inglés” (Valdés, 2001, p. 38). Esta definición señala al inglés como lengua materna, pero podría referirse a cualquier otra lengua, en este caso español.

Por otro lado, un hablante nativo es “un hablante-oyente ideal que forma parte de una comunidad lingüística totalmente homogénea, que conoce su lengua

perfectamente" (Chomsky, 1965). Mientras los hablantes nativos hablan su lengua materna sin ninguna dificultad, los hablantes de herencia no necesariamente hablan todavía su lengua materna. Muchas veces subestiman sus habilidades lingüísticas aun cuando saben más que los hablantes L2 (Potowski, 2013).

El desarrollo del lenguaje de herencia es un resultado común del bilingüismo, donde uno de los idiomas se vuelve mucho más débil que el otro. En este caso en particular, el término "hablantes de herencia" se refiere a los hijos de los hablantes bilingües hñahñu-español, quienes generalmente a su vez son hijos de una generación monolingüe en hñahñu. Por lo tanto, los nietos de los hablantes monolingües en hñahñu viven en un entorno bilingüe desde una edad temprana.

El primer idioma (L1) y el segundo idioma (L2) se distinguen por el orden temporal de adquisición. En el caso de los bilingües simultáneos, se puede hablar de dos L1 (Meisel, 2011). De manera crítica, a lo largo de la vida de un bilingüe, uno de los dos idiomas generalmente triunfa; el otro idioma se vuelve más débil según la experiencia, el contexto y el grado de uso del lenguaje (Grosjean, 2008).

Otro elemento a considerar es el estado sociopolítico de las lenguas involucradas. El idioma mayoritario, es a menudo el idioma hablado por un grupo lingüísticamente dominante. Tiene una variedad estándar, de prestigio, un sistema de escritura que es utilizado por el sistema educativo, el gobierno, los medios de comunicación, con él se alfabetiza a la población y se brindan servicios. Las lenguas originarias, a pesar de que algunas no tienen una cifra pequeña de hablantes, suelen tener un prestigio relativamente bajo y un estatus oficial inferior o nulo. Aunque se utilizan estas lenguas, sus contextos son restringidos, normalmente

no se enseñan en la escuela, e incluso, pueden carecer de un sistema de escritura estandarizado. Las lenguas originarias de México, son lenguas minorizadas, mientras que el idioma dominante socialmente, en este caso, es el español.

Un hablante de herencia es el bilingüe temprano que creció escuchado el idioma de herencia (L1) y la lengua mayoritaria (L2) de forma simultánea o secuencial en la primera infancia (es decir, aproximadamente hasta la edad de 5 años (Schwartz, 2004), pero cuya L2 se convirtió en su idioma principal en algún momento durante la infancia (generalmente después del inicio de la escolarización). Como resultado del cambio de idioma, en la edad adulta un hablante de la herencia puede ser fuertemente dominante en el idioma de la mayoría.

Enseñanza del hñahñu como segunda lengua a hablantes de herencia

La situación que poseen las lenguas indígenas en nuestro país es diversa y su desplazamiento ante el español es cada vez más notorio. La gran mayoría de los grupos lingüísticos que conforman estos grupos, pasaron de ser monolingües en su lengua indígena a ser en la actualidad monolingües en español. Esta situación no solo hace preeminente la meta de recuperar la lengua de sus padres o abuelos como parte de su identidad, sino que, para lograr fomentar su uso y prestigio, para desarrollar estas propuestas, se requiere del trabajo colaborativo entre la población auto identificada como hablante del hñahñu, investigadores, profesores, entre otros.

A nivel internacional, las propuestas de enseñanza de lenguas indígenas han adquirido mayor relevancia en los

últimos años, y son vistas como un recurso coherente y necesario para revertir las situaciones de desplazamiento. Ante tal situación, en el año 2014 comenzó a desarrollarse un programa de enseñanza del hñahñu como segunda lengua. Esta propuesta fue diseñada bajo un enfoque comunicativo el cual tiene como base principal la cultura, elemento esencial de la lengua, ya que ésta viene impregnada de cultura.

De los participantes

A diferencia de cursos anteriores, con no hablantes de la lengua, quienes asistían de manera voluntaria, los hablantes de herencia son estudiantes inscritos en la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo de las licenciaturas en Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Arte y Diseño Digital y Producción Agropecuaria Sustentable. Estos estudiantes de manera obligatoria deben tomar seis semestres de la lengua originaria de su lugar de origen o adscripción lingüística de padres o abuelos.

La Universidad Intercultural se encuentra enclavada en la Sierra Otomí Tepehua, a unos 198 km de Cardonal, y a 195 km de Tasquillo, municipios de los cuales son originarios los estudiantes y que ambos pertenecen a la región del Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo.

Las lenguas que se imparten en la Universidad son: tepehua, náhuatl, en su variante en esta zona, extraoficialmente sus pobladores dividen a esta lengua en cuatro sub variantes; y hñahñu, correspondiente al Valle del Mezquital.

Los estudiantes, de segundo y cuarto semestre, repentinamente se quedaron sin profesor y se debió

cubrir de inmediato el espacio. Para dar continuidad al trabajo que estaba realizando se hizo un diagnóstico que midiera sus habilidades comunicativas, sin embargo, estas fueron prácticamente nulas. Los estudiantes indicaron que de manera explícita les enseñaban gramática, así como listas de palabras y canciones como método para aprender hñahñu como segunda lengua, del mismo modo, agregaron que se las sesiones se daban en español. Debido a que los estudiantes señalaron directamente no poseer ninguna habilidad lingüística en la lengua meta, hñahñu, se decidió utilizar el mismo material de enseñanza que los no hablantes de esta lengua.

El grupo está conformado por cinco mujeres y dos hombres, siendo estos últimos los que menor conocimiento poseían en la lengua hñahñu.

De las sesiones

Los estudiantes toman tres sesiones de lengua hñahñu a la semana, cada una de ellas consta de 50 minutos. Al ser dos grupos pequeños, uno de cinco estudiantes y otro de dos, se optó por homologarnos en un solo grupo.

Pese a que los estudiantes señalaron no poseer ninguna proeficiencia en la lengua, todo hablante de herencia tiene cierto grado de bilingüismo en la lengua dominante y en su lengua de herencia. Esto representa un reto a la hora de diseñar un currículo adecuado para las necesidades de estos hablantes ya que los estudiantes de lengua de herencia presentaron características específicas que los distanciaban tanto de los hablantes nativos de hñahñu como también de los hablantes de la segunda lengua, sin ningún tipo de conocimiento

previo, no solo en cuanto a sus necesidades educativas (Lynch, 2008) sino también al desarrollo del conocimiento gramatical de la lengua.

Los hablantes de segunda lengua del hñahñu, *hablantes cero*, construyen su conocimiento a través de las herramientas proporcionadas por su facilitador, quien les indica el léxico, las estructuras guía e incluso las respuestas con las que se inicia el proceso de aprendizaje. Los hablantes cero poco a poco comienzan a entender y a producir oraciones en la lengua meta, hñahñu, en la cual se dan las sesiones.

Contrariamente, los hablantes de herencia, en su mayoría, entendían con rapidez las indicaciones en estas sesiones, incluso añadían respuestas que también eran correctas, pero que no habían sido proporcionadas por el facilitador. Respecto a la actitud lingüística, los dos estudiantes con menor proeficiencia en la lengua eran quienes mostraban una mejor actitud para emitir oraciones en la lengua meta, situación que era evitada por el resto de los estudiantes.

Esta diferencia entre los aprendizajes de la lengua podría deberse a que los hablantes de herencia escuchan la lengua en el hogar, con la familia extensa y la comunidad. Esto implica comprensión del léxico en distintos dominios. Los hablantes de segunda lengua, hablantes cero, por otra parte, no tienen conexiones culturales o sentimentales con la lengua que aprenden, más allá del deseo de aprender una lengua distinta y de origen ancestral.

Los fenómenos de adquisición incompleta o de pérdida lingüística han sido documentados por Anderson (1999), Silva Corvalán (2003), entre otros, los cuales han demostrado la necesidad de un currículo específico que promueva y ayude al estudiante a recuperar aquello que

perdió o a desarrollar las estructuras que no pudo adquirir, siendo los objetivos de estas clases muy diferentes de las clases donde se enseña una segunda lengua extranjera.

Los estudiantes no están alfabetizados, su estancia en una región que no es la suya y la poca presencia de docentes con el perfil adecuado para dar clases, incluyendo la variante dialectal o geolecto adecuado complica esta enseñanza.

Además de no contar con un sistema de escritura para el hñahñu, algunos estudiantes sobresalieron por su facilidad al pronunciar vocales nasales, consonantes glotalizadas e incluso distinciones de tono, aunque esto solo se presentó en dos estudiantes.

Otro problema muy frecuente entre los hablantes de herencia fue la influencia de la estructura de las oraciones, las cuales tenían un claro reflejo de las estructuras del español, omitiendo los ejercicios en los cuales se señalaba el orden adecuado, situación que no era tan común con hablantes cero.

Las sesiones solo tuvieron una duración de un semestre, que en sesiones ordinarias se imparten cinco unidades en dos semestres, con los hablantes de herencia en el mismo tiempo solo pudieron abordar la primera unidad de este material. Estas sesiones eran un tanto especiales, pues en el desarrollo de las mismas parecía que los contenidos eran muy básicos, todo era comprensible y los ejercicios escritos demasiado sencillos, pero en cuanto se avanzaba en las sesiones y se requería de la participación de ellos, parecía que habían olvidado todo lo abordado con anterioridad y ello hacía muy lentas las sesiones.

Finalmente, al concluir la primera unidad y a modo de evaluación, los estudiantes debían hacer una presentación

de su familia ante el grupo, de quienes la conformaban, determinar el número de integrante, etcétera.

Sin embargo, los hablantes de herencia mostraron cierta resistencia a realizar esta presentación en lengua hñahñu, incluso una de ellas, de mayor proeficiencia en la lengua, llegó a negarse tanto a participar que no aprobó la evaluación final.

Los breves resultados muestran que es necesario realizar una exhaustiva identificación en términos de necesidades pedagógicas entre los alumnos universitarios que estudian el hñahñu como primera lengua, hablantes y aquellos que lo estudian como lengua de herencia, ya que estos dos tipos de estudiante no poseen el mismo perfil lingüístico y sociocultural.

A final de cuentas, parece ser que una característica de los hablantes de herencia, al menos en esta investigación, es que a pesar de que algunos de ellos tienen actitudes negativas hacia su propia lengua, la gran mayoría están orgullosos de su herencia cultural. Esto puede interpretarse desde el hecho de que estudian en una Universidad Intercultural.

Aunque esta situación haya sido mostrada como un caso aislado, datos recientes han mostrado que hay cada vez menos hablantes de la lengua hñahñu, las políticas y la falta de una formación adecuada, aunado a la poca existencia de materiales para la enseñanza hacen necesario voltear a ver las necesidades que tanto docentes como estudiante requieren y aún en específico de lenguas originarias.

Referencias

- Anderson, R. (1999). Nom phrase gender agreement in language attrition. Preliminary results. *Bilingual Research Journal*, 23, 318-37.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.
- Hekking, E. and Dik, B. The case of Otomi: A contribution to grammatical borrowing in cross-linguistic perspective. *Grammatical borrowing in cross-linguistic perspective* (2007). 435-464.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010) *México en cifras*. México
- Lynch, A. (2008). The Linguistic Similarities of Spanish Heritage and Second Language Learners. *Foreign Language Annals*. 41: 252-281.
- Martínez, R., y De la Peña, G. (2004). Migrantes y comunidades morales: resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara. (Méjico). *Revista de Antropología Social*, 13
- Montrul, S. (2006). On the bilingual competence of the Hispanic heritage speakers. Syntax, lexical-semantics and processing. *International Journal of Bilingualism*, 10:1, 37-69.
- (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*. Philadelphia.
- Potowski, K., Jegerski, J., & Morgan-Short, K. (2009). The effects of instruction on linguistic development in Spanish heritage language speakers. *Language Learning* 59, 537-579.
- Potowski, K. (2013). Sociolinguistic dimensions of immigration to the United States.
- Schwartz, B. (2004). Why child L2 acquisition?. *LOT Occasional Series*, 3: 47-66.
- Silva-Corvalán, C. (2003). Linguistic consequences of reduced input in bilingual first language attrition. En S. Montrul y F. Ordóñez, eds., *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Studies*. Somerville MA: Cascadilla, 375-97.
- Valdés, G. (2000). Introduction. In AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16-Volume I. *Spanish for native speakers* (pp. 1-20). New York.
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. Peyton, J. Ranard y S. McGinnis, (Eds.). *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL/Washington DC: Delta Systems/Center for Applied Linguistics, 37-80.

CONCLUSIONES

En esta obra constatamos la actualidad e importancia de la educación y la formación bilingüe y la interculturalidad, ejes transversales de categorías analíticas y empíricas entrelazadas y expuestas en las participaciones integrantes del presente volumen, lo cual nos permite observar que uno de los propósitos principales de este tipo de eventos, es decir, la generación de conocimientos se realiza nutriéndose a través de las líneas de investigación contenidas en este espacio.

Encontramos que 13 autores comparten fragmentos de sus investigaciones ya sea como investigadores, docentes, alumnos y alumnas, y en algunos casos como portavoces de grupos de trabajo. Y también identificamos que, más allá de las aportaciones teóricas o metodológicas manifiestas en los textos, las y los autores anhelan mejorar sus entornos, construir nuevos contextos, aportar sus conocimientos, sus modos de investigar y accionar para edificar formas o maneras de ser reconocidos, por un lado, entre ellos mismos, dar a conocer qué se está haciendo localmente, en el territorio, en los espacios, en el plano nacional; pero, de igual forma encontramos una sed de conocimiento y reconocimiento más allá de sus fronteras, con las descripciones de cosmovisiones de sus pueblos originarios, o de la lucha política y jurídica por el reconocimiento y validación de sus conocimientos ancestrales.

Hallamos que los manuscritos se convierten en revisiones bibliográficas temáticas, existe una preocupación de las y los autores por difundir los tópicos del reconocimiento jurídico de los pueblos indígenas y por supuesto de sus lenguas, incluso, cuestionan los

conceptos que denominan a las poblaciones originarias, y aluden a las formas colonizadoras de designarlas. Es así que incluyen en las referencias de sus trabajos revisiones legislativas locales e internacionales con el ánimo de constituirse en futura referencia para otras y otros lectores y autores.

En este compendio, las y los autores participantes tienen estudios de posgrado, once en autoría única son mujeres, de las cuales tres tienen el grado de doctorado, siete tienen el grado de maestría. Se tienen dos coautorías con grados de doctorado.

Las temáticas más reiterativas fueron: inclusión para combatir el racismo, la discapacidad y la discriminación en tres niveles escolares formales: primaria, secundaria y nivel superior. Un segundo tópico de interés para los autores fueron las prácticas docentes y las competencias en la educación intercultural.

Así como el uso e impacto de las tecnologías de la información y comunicación en la implementación de proyectos escolares realizados con profesores bilingües. Se incluyen participaciones con los temas específicos de aprendizaje y enseñanza en lenguas, por un lado, la variante Tu'un Savi, que, aunque se habla en Oaxaca, Puebla y Guerrero es en este último estado mexicano en donde se realiza la investigación. En otra investigación, se describe el trabajo con la lengua Hñahñu en el Estado de Hidalgo. Una más de las aportaciones internacionales describe el trabajo universitario en materia de las lenguas extranjeras y su relación con la interculturalidad.

Quienes nos lean encontrarán que las y los autores concluyen en muchas ocasiones con el resultado o avance de sus investigaciones, de acuerdo con la estructura del texto, pero, no podrán negar que cada

una de ellas y ellos manifiestan, diferentes reflexiones desde su rol desempeñado en la actualidad, ya sea como parte del profesorado posgrado o de estudios superiores, o como alumnas y alumnos de posgrado, lo que de manera paralela, nos ayuda a mirar la realidad, a conocer procesos educativos y formativos y las respuestas y modos de afrontarlos.

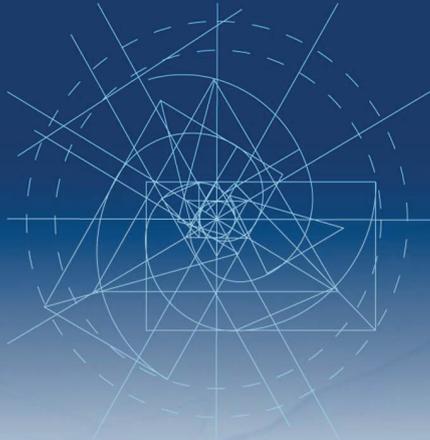
El IV Congreso Internacional nos permitió realizar un diálogo intercultural entre docentes, estudiantes, egresados e investigadores pero, sobre todo, nos dio la posibilidad de corroborar la pertinencia y vigencia de los propósitos que dan vida a la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina.

María Elena Jiménez Zaldivar

Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina

**Aportaciones epistemológicas
de la formación intercultural y bilingüe**

Editado por la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, apareció el 1 de septiembre de 2023. El diseño de interiores estuvo a cargo de Martín Antonio Vargas Peralta, la familia tipográfica es Poppins 7, 8, 10, 24, 18, Bebas Neue 25 puntos, la imagen de portada es de Liliana García Montesinos, la corrección de estilo por Celia Ivonne Aguayo Morales, con el apoyo del área de Publicaciones en Comunicación Social. La coordinación editorial estuvo a cargo de Martha Elena Pedroza Luengas.



Facultad de Estudios Superiores Aragón
División de Estudios de Posgrado e Investigación
Programa de Posgrado en Pedagogía
Comunicación Social
Publicaciones

DOI: <https://doi.org/10.22201/fesa.9786073075879e.2023>

