

Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina

Volumen IV

Metodologías y comunidades originarias

Coordinadores

**María Elena
Jiménez Zaldivar**

**Gunther
Dietz**

**Antonio
Carrillo Avelar**

DOI: <https://doi.org/10.22201/fesa.9786073075886e.2023>





UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí 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**

Mtro. Hugo Alejandro Concha Cantú
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 IV

Metodologías y comunidades originarias

Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina

Volumen IV

Metodologías y comunidades originarias

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 I. Puntos de encuentro de la interculturalidad.

Identificadores: LIBRUNAM 2170981 (impreso) | LIBRUNAM 2170999 (libro electrónico) | ISBN 978-607-30-6636-5 (libro impreso) | ISBN 978-607-30-6635-8 (obra completa impresa) | ISBN 978-607-30-7588-6 (libro electrónico) | ISBN 978-607-30-6633-4 (obra completa electrónica).

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 IV METODOLOGÍAS Y COMUNIDADES ORIGINARIAS PRIMERA EDICIÓN: 2023

FECHA DE PUBLICACIÓN: **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. 4. DIGITAL **978-607-30-7588-6**

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**

ESTA 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	
Antonio Carrillo Avelar.....	13
Línea 7.	
Pueblos originarios y educación superior	
La lengua como factor de desencuentro cultural para la consolidación académica de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	
Raúl Nicolás Valdés.....	26
Línea 9.	
Docencia, identidad, género y jóvenes	
Procesos de subjetivación y socialización de las juventudes e infancias zapatistas frente a la violencia del Estado	
Angélica Rico Montoya	36
La construcción de la noción de género entre jóvenes estudiantes universitarios	
Liliane Carrillo Puertos, Silvia Ivette Grappin Navarro, Ana Laura Carmona Guadarrama.....	65
Línea 10.	
Migración y educación intercultural	
Alumnado indígena migrante trascendiendo el espacio escolar	
Angélica María González Benavides, Gloria Evangelina Ornelas Tavarez	79

Línea 11.
Prácticas de educación comunitaria, contenidos escolares y decolonización

Prácticas comunitarias como elemento esencial de los contenidos escolares de formación de magisterio de educación infantil bilingüe intercultural (*k'iche'*-castellano)

María Salomé Huinac Xiloj,
Otilia Cristina Zapeta García 88

Línea 14.
Interculturalidad, derechos humanos y decolonialidad

A folia de reis: tradição, fé e religiosidade no interior de goiás
Roberta Steward..... 97

Línea 16.
Educación intercultural, decolonialidad y etnoconocimientos

Tensiones, dilemas y retos de los profesores de ciencias naturales en contextos culturales: Estudio de caso Silvia Cauca

Yovana Alexandra Grajales Fonseca..... 109

Línea 18.
Legados comunitarios y familiares a la educación artística. Pasado y presente

Experiencias urbanas en la práctica de la cultura prehispánica: caso de estudio Danza Mexica

José Alfredo Vázquez García, Florencia Leticia Sánchez Vargas, Jorge Luis Tripp Bernal..... 139

Conclusiones..... 149

PRESENTACIÓN

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

La presente colección de la memoria 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 más importantes de esta publicación es dar a conocer, a través de cuatro obras, las experiencias y el sentir de las personas que viven cotidianamente la interculturalidad desde sus propios espacios, construidos a lo largo del tiempo 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

* 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.

y maestros artesanos, quienes compartieron sus saberes y haceres ancestrales mediante actividades vivenciales, como los talleres: *Talla de Madera-Animales Fantásticos "Alebrijos"*, 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 del Estado 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 que convocaron y reunieron a los autores de las ponencias. Así mismo, 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, que el evento convocó 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. *Currículo, 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. Afrodescendientes 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.

La colección de la memoria está conformada por cuatro volúmenes, el primero de ellos se titula **Puntos de encuentro de la interculturalidad** que contiene las conferencias del congreso. El segundo volumen, **Lazos interculturales** es donde convergen el número mayor y variado de participaciones; al tercer volumen lo 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 que enriquecen el 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 de la memoria y nos motive para profundizar en el trabajo construido en conjunto con los autores. Las cuatro obras que integran la colección 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, que, 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 recupera los resultados de varios trabajos de investigación que buscan definir y destacar la causa de los pueblos originarios y de otros grupos subalternos como los denomina Dube (2001) los cuales sirven de base para comprender e interpretar sus realidades de inclusión social, así mismo destacan, sus métodos, objetivos y orientaciones de estos actores sociales, estas son las participaciones seleccionadas 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.

Con frecuencia, las comunidades académicas funcionan desde fuerzas que se auto definen como un “nosotros” y se funden en las prácticas sociales que les dan una especie de aval social; con lo cual, hacen que la práctica sea validada por los grupos sociales a quienes se dirigen sus hallazgos y para quienes son importantes sus resultados. En otras palabras, se considera en el marco de este enfoque que los escritos aquí presentados buscan ser validados socialmente, en consecuencia sus análisis investigativos se han configurado desde las realidades que viven los diferentes pueblos y grupos sociales marginados que validan también sus imaginarios académicos. Se podría decir que estos estudios son significativos porque se ubican en una misma racionalidad y buscan enaltecer el quehacer de las prácticas socioculturales que han sido silenciadas históricamente y que al mismo tiempo son el trasfondo del acuerdo social y reflejan la memoria social de estos grupos sociales.

Para realizar la organización y análisis de estos trabajos, se partió inicialmente de considerar a la interculturalidad como un constructo social que busca cambiar las dinámicas de su desarrollo formativo y por ende, alteran los imaginarios teóricos de los grupos sociales que realizan este tipo de estudios (Conboni y Juárez, 2013). Sin embargo, en estas contribuciones ese enfoque se percibió como un saber ajeno a su análisis, es decir los soportes teóricos que emplean los autores y la forma de agrupar los hallazgos no coinciden con estos planteamientos; no obstante, estas aportaciones proporcionan elementos importantes que permiten repensar el campo de construcción de la interculturalidad. Es esencial retomar los planteamientos propuestos por Dube (2001) sobre el subalterno el cual es concebido como aquellas minorías ubicadas en una clase social y que han tratado de callar sus voces, porque no se apegan al discurso homogenizante que se impone a través de las sociedades contemporáneas con una perspectiva neoliberal y que en la actualidad es cuestionado.

A partir de los planteamientos teóricos que realiza Dube (2001) se puede inferir que un investigador defensor de la causa del subalterno, entendiendo esta como aquella que busca preservar el desarrollo propio de estos pueblos y grupos sociales diferenciados, y que a su vez indaga sobre el sentido de los datos obtenidos que apoyan y defienden una bandera de lucha para mantener sus cosmovisiones y prácticas socioculturales.

La pregunta y su consiguiente respuesta no deben ser tomadas de manera literal, ya que el argumento en general apunta al silenciamiento estructural del subalterno dentro de la narrativa

histórica capitalista. Es claro que el subalterno “habla” físicamente; sin embargo, su “habla” no adquiere estatus dialógico –en el sentido en que lo plantea Bakhtin–, esto es, el subalterno no es un sujeto que ocupa una posición discursiva desde la que puede hablar o responder. Como indica Spivak, es el espacio en blanco entre las palabras, aunque el que se le silencie no significa que no exista (Giraldo, 2003, p. 207).

El actual movimiento denominado prácticas subalternas, trata de contestar la siguiente pregunta: ¿Cómo crear una práctica reflexiva más cercana a darle voz a los sin voz que la cultura occidental se ha encargado de ocultar?

La expresión profesional subalterno está considerada según Dube (2001) como los autores sociales quienes son los defensores de su cultura y la reproducción de ella, todo esto en el contexto de promover al mismo tiempo un quehacer que busca deconstruir su formación ideologizada que la cultura occidental ha impuesto con miras a ir eliminando el conquistador que llevamos dentro y que ayuda a ir creando una cultura de la resistencia subalterna. Este nueva cultura poco a poco ha creado sus propios instrumentos teóricos característicos a favor de resignificar y de descolonizar las escuelas con la perspectiva de devolverles su identidad a las prácticas de enseñanza y la formación del profesorado como lo propone Freire (1974). Además de revalorar los esfuerzos que se han extendido a la producción del conocimiento para convertir a la investigación como una reflexión académica del subalterno, como el componente central de este tipo de conocimiento.

En pocas palabras, *Sujetos subalternos* propugna una lectura recuperativa, en las formas de imaginar los pasados y las formas de escribir las historias. Tales lecturas evitan las refutaciones precipitadas y los rechazos inmediatos -aunque también rehúyen las aprobaciones eclécticas y a las afirmaciones blandas- de las tendencias teóricas y textuales que compiten entre sí, posturas políticas y epistemologías diferentes. En cambio, al dar forma a un diálogo académico, tales lecturas -de la manera a la vez empírica y analítica- existen los modos críticos del razonamiento hacia claras posiciones teóricas y políticas de los sujetos, sin perder de vista en ningún momento el espíritu y las posibilidades de estos escritos. (Dube, 2001, p.27)

En medio de esta actividad reflexiva que realizan los investigadores de la enseñanza, y de los formadores de profesores y maestros, se ha producido una enorme polémica respecto a lo que, en ciertos casos, significa la expresión subalterno y otras con ella relacionadas, ya que con frecuencia se considera un término despectivo; sin embargo, desde otro enfoque, sus planteamientos destacan la necesidad de resignificar los términos que el marxismo tiene como base y que la ubica como clase social desfavorecida económicamente. Situación que permite comprender con más elementos cómo viven estos pueblos marginados, en donde su extremo ha sido la subvaloración sociocultural de sus prácticas considerándolas como conocimientos y saberes primitivos, cuando en la actualidad los hechos han sido la base de muchas empresas nacionales e internacionales, por ejemplo, las farmacéuticas y las textiles, en este último caso con frecuencia han copiado sus diseños.

De igual manera muchos de sus territorios han sido expropiados sin que ellos como propietarios ancestrales puedan tener algún beneficio, como es el caso también de muchos latifundistas en Sudamérica y los dueños de las empresas mineras. No obstante, para otros sectores sociales se manifiestan halagos por su producción sociocultural y lingüística y por el conjunto de creencias existentes así como por su resguardo histórico, pero poco se habla de las desigualdades económicas y educativas existentes al interior de su quehacer cotidiano.

En el caso de la comunidad educativa, se dice que muchas prácticas socioculturales buscan favorecer la causa de los pueblos subalternos como sus cosmovisiones a través del fomento de prácticas de aprendizaje y enseñanza con un sentido social, en los hechos son discursos políticos huecos que se encargan de favorecer las políticas gubernamentales en la llamada América Latina.

Hablar de educación como sinónimo de educación escolarizada, invisibiliza los saberes locales y crea la representación social de que solo en la escuela se educa, pero si abrimos la idea de que educación es la acción de compartir por parte de una colectividad humana a las nuevas generaciones sus "instituciones y sus creencias, sus concepciones morales y religiosas, su saber y sus técnicas", quiere decir que la educación puede darse no solo en la escuela sino también en la familia, la comunidad, en espacios abiertos que en muchos casos trascienden el espacio escolar; educación pues, no se reduce a escuela. (Comboni y Juárez, 2013, p. 18)

Por otra parte, hoy en día mantiene un discurso académico colonizador que se favorece en las escuelas en general y en particular en sus aulas (Herrera, 2002, p. 33), se fomentan prácticas fragmentarias que promueve la cultura occidental, a través de los planes y programas que generalmente se dan contenidos de manera improvisada con un sentido mecánico y un punto de vista superficial, vaciando prácticamente de sentido sociocultural y lingüísticos de estos pueblos. La formación de su profesorado posee una visión colonialista contrariamente a lo que se proporciona al interior de los colectivos culturales de los pueblos originarios. Es decir, muchos de los profesores, aunque tengan raíces indígenas varios de ellos concuerdan con el fomento de una visión occidentalizadora que buscan formar a estos futuros adultos como técnicos que solo se dedican a transmitir lo que otros dicen. Es decir, sus docentes con frecuencia se adhieren a las formas de trabajo que plantean las reformas educativas tradicionales donde todo se diseña de arriba abajo y en donde sus docentes se convierten en participantes operarios. Ello supone el reconocimiento de que los profesores son profesionales que tienen que desempeñarse con un papel reproductor de la formulación de sus objetivos y fines de su quehacer cotidiano, estos a su vez se hace extensivo tanto de los medios que emplea para la formación y el trato de obediencia que fortalece en cada sesión académica que imparte.

Las conversaciones (con profesores de educación básica) son esperanzadoras, aunque también es cierto que, de no fortalecerse el proceso de reflexión, de crítica, de cuestionamiento constante de la realidad docente y sus complejidades, es fácil

volver a las prácticas añejas que siguen como modelos a seguir, desde su formación en el trayecto escolar. Lo que Dubet (2001) indica puntualmente afirmando que los maestros han sido formados o formateados por un “programa institucional” constituido desde lo “moderno”, la estructura a la que se responde es siempre bajo los esquemas y modos de socialización ya rebasados históricamente. (Hernández, 2017, pp 227-228)

En este contexto, las particularidades y características de los trabajos presentados en este cuarto volumen, se organizaron en tres bloques que permiten analizar algunas tensiones que muestran los procesos de formación de los pueblos originarios y grupos subalternos, para lo cual se tomaron como base tres dimensiones que los caracterizaban: los objetivos, sus soportes teóricos, la metodología y los hallazgos obtenidos, en consideración a esto también se recuperaron sus cercanías académicas las cuales al mismo tiempo sirvieron de base para hacer el análisis de sus particularidades en la parte final de este texto.

Las culturas subalternas y su lucha por mantener su voz a través de mostrar las dimensiones creativas de su patrimonio cultural y lingüístico

Las participaciones que integran este apartado reflejan los esfuerzos académicos que tienen diferentes culturas para mantener su patrimonio y al mismo tiempo se advierte cómo se han mantenido prácticas de negociación para poder cultivar su patrimonio cultural. En otras palabras, estos trabajos se distinguieron porque buscan dar presencia al subalterno a través de

mostrar las características, cualidades y alcances de la riqueza formativa de su quehacer cultural propio, lo cual implicado recuperar la memoria histórica.

En el trabajo, *Experiencias urbanas en la práctica de la cultura prehispánica: caso de estudio Danza Mexica*, los autores evidencian la importancia de recuperar su historia, sus rituales, sus estrategias, socioculturales y pone como ejemplo a la danza como un articulado donde la memoria histórica se hace presente como un recurso que permite repensar la identidad y recuperar las raíces en su totalidad, es decir esta actividad va más allá que un activismo recreativo. Su puesta en práctica es un reflejo de cómo funcionan los calpullis como una práctica sociocultural donde muestra el proceso de construcción de una identidad y la transversalidad del conocimiento ancestral.

El siguiente artículo *Prácticas comunitarias como elemento esencial de los contenidos escolares de formación de magisterio de educación infantil bilingüe intercultural (k'iche'-castellano)* de María Salomé Huinac y Otilia Cristina Zapeta García, destacan la trascendencia de cómo en los contenidos socioculturales y lingüísticos existe un apoyo mutuo de agradecimiento a través de los sabios y ancianos de los pueblos en su accionar cotidiano, estas prácticas contienen a su vez una serie de recursos académicos que ayudan al fomento de la convivencia, y consecuentemente pueden ser excelentes referentes para la formación de estudiantes portadores de estos conocimientos y saberes.

La escuela nueva caracterización como espacio de colonización, a través de sus prácticas reales cotidianas

En este segundo bloque se ubican estudios que buscan comprender la función colonizadora que tiene la escuela como reproductora de la cultura occidental y los procesos de encadenamiento ideológico que logran a través de los recursos que emplea para promover procesos formativos enajenantes, al mismo tiempo estos trabajos buscan comparar el quehacer educativo que se da en las comunidades y proponer la función descolonizadora de la misma como un todo poderoso que es urgente poner en práctica pues a través de este cuestionamiento se busca recuperar la verdadera función de la misma, es como le va a dar luz y al mismo tiempo le puede proporcionar elementos de resistencia al subalterno, por lo tanto los trabajos aquí presentados son una invitación para que la escuela deje sus prácticas culturales tradicionales y recupere su verdadero papel como educadora.

El trabajo sobre *La lengua como factor de desencuentro cultural para la consolidación académica de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero* de Raúl Nicolás Valdés, muestra cómo la escuela en general y la universidad en particular no cuentan con los elementos para el fortalecimiento de las prácticas lingüísticas de sus estudiantes y consecuentemente se hace necesario fortalecer esta carencia, si se quiere ser congruentes con el proyecto formativo de los tres pueblos originarios que representan la región de la montaña de Tlapa, Guerrero.

El estudio sobre *La construcción de la noción de género entre jóvenes estudiantes universitarios de*

Liliane Carrillo Puertos; Silvia Ivette Grappin Navarro y Ana Laura Carmona Guadarrama, se encarga de analizar la influencia que tiene el proceso formativo de los estudiantes en relación con su concepción de género que tienen en la Universidad Veracruzana, sobre este tópicó en un escenario donde la mayoría son mujeres. Sin embargo, destacan a través de datos estadísticos como el proceso formativo que se vive en la licenciatura poco contribuye a cambiar esta concepción sobre ser mujer, que hoy en día afecta la cotidianidad de las instituciones educativas, formadora de educadores.

La ponencia denominada *Tensiones, dilemas y retos de los profesores de ciencias naturales en contextos culturales: Estudio de caso de Silvia Cauca* de Yovana Alexandra Grajales Fonseca, muestra como la escuela también es un instrumento colonizador del conocimiento y al mismo tiempo promueve saberes fragmentados alejados de las prácticas socioculturales de los pueblos originarios.

La participación, *Alumnado indígena migrante trascendiendo el espacio escolar* de Angélica María González Benavides y Gloria Evangelina Ornelas Tavarez destacan la importancia de recuperar las diferencias culturales en las instituciones educativas donde asisten los niños migrantes como un recurso favorable para los procesos formativos de todos sus estudiantes, sin embargo muestra con evidencias empíricas que esto no sucede y frecuentemente los niños se ven obligados a desaprenderse de sus prácticas culturales a cambio de tratar de cumplir con la lógica academicista que tienen las instituciones educativas centradas en la obtención de calificaciones aprobatorias que implican su permanencia en las mismas.

Debatir, discutir los derechos humanos en contextos de memoria y resistencia cultural

Las contribuciones de este bloque muestran cómo los pueblos enfrentan los desafíos de su contexto y cómo es posible considerar prácticas de resistencia a favor de promover el fortalecimiento de la autonomía, con miras a robustecer sus prácticas socioculturales. Aquí mismo, se infiere la importancia de articular una agenda de investigación desde los mismos pueblos, donde ellos pasen de ser objetos de estudio a ser los protagonistas de su propio destino. En este sentido, los autores de estos artículos evidencian que descolonizar es ante todo un ejercicio de autodeterminación, deconstrucción y desmonte del conocimiento producido. Es decir, significa documentar las historias de sufrimiento y de logros sociales, con el objeto de revelar los contextos subyacentes que a menudo se desconocen.

La participación *Procesos de subjetivación y socialización de las juventudes e infancias zapatistas frente a la violencia del Estado*, de Angélica Rico Montoya, deja entrever cuáles son las estrategias que el Estado busca establecer para desarticular los municipios y desanimar a los militantes. Sin embargo, ellos destacan cómo la lucha sirvió para consolidar un proyecto educativo de resistencia a partir de promotores comunitarios surgidos de los propios pueblos. Así mismo, hace referencia a las implicaciones que tiene la construcción de un nuevo proyecto comunal centrado en las cosmovisiones de los pueblos originarias.

Referencias

- CHAKRAVORTY, G. Y GIRALDO, S. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105018181010>
- COMBONI, S. Y JUÁREZ, J. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, (66), 10-23. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/821>
- FREIRE, P. (1974), *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- FREIRE, P. Y FAUNDEZ, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- HERRERA, G. (2002). Los docentes indígenas. Breve historia. *Reencuentro*, (33), 31-39. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/issue/view/33>
- HERNÁNDEZ, A. (2017). *Vivencias de educación intercultural. Experiencia, agencia y reflexividad de profesores interculturales en escuelas primarias periféricas* [Tesis de doctorado en estudios regionales, Universidad Autónoma de Chiapas].
- DUBE, S. (2001). *Sujetos subalternos: capítulos de una historia antropológica*. El Colegio de México.

Línea 7

Pueblos originarios y
educación superior

LA LENGUA COMO FACTOR DE DESENCUENTRO CULTURAL PARA LA CONSOLIDACIÓN ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE GUERRERO

Raúl Nicolás Valdés
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
México

Introducción

Todo ser humano hace uso de la lengua como herramienta primordial para la comunicación, adquisición y transmisión de conocimientos en diferentes contextos culturales, a partir de esta premisa se hace necesario que en el contexto de enseñanza-aprendizaje se tenga preferentemente el mismo código de comunicación entre las diversas culturas, de lo contrario habrá un desencuentro cultural.

En este sentido el presente trabajo consistió en la revisión de diferentes fuentes documentales referentes a la lengua, así como la recopilación de información en campo con el objetivo de analizarla como factor de desencuentro cultural para la consolidación académica de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG). Con la finalidad de que en lo subsecuente sea posible la presentación de propuestas didácticas para lograr esta consolidación académica.

Dada la naturaleza del objeto de estudio se hizo una investigación exploratoria-descriptiva debido a que existen pocos escritos generados en torno a esta temática desde que la Universidad inició actividades académicas en agosto de 2007, hasta la fecha.

Es preciso mencionar que la recopilación de la información de campo se llevó a cabo a través de los siguientes instrumentos: Observación directa no participante y encuesta, esta última se aplicó a una muestra de 3 directivos, 6 docentes y 54 estudiantes de una población total de 249 personas.

Marco contextual

La región de la Montaña del Estado de Guerrero está constituida por 19 municipios, en cada uno de estos, habitan fundamentalmente tres grupos originarios: *nahua*, *na savi* y *me'phaa*. Estas culturas fueron obligadas y sometidas a la castellanización con el fin de desaparecer las lenguas por considerarlas una barrera para la unificación nacional (Montemayor, 2010, p. 41). A pesar de esta aculturación en la Montaña sobreviven tres lenguas: *tu'un savi*, náhuatl, y *mè'phââ* como se muestra en el cuadro 1.

De los 19 municipios mencionados en la figura número 1, se encuentra Malinaltepec, al cual pertenece La Ciénega, lugar donde se crea la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero. Esta Institución inicia sus actividades académicas el 5 de agosto de 2007, con dos licenciaturas: Lengua y cultura y Desarrollo sustentable.

La mayoría de los estudiantes que llegaron en este periodo, al igual que en los años subsecuentes muestran un dominio oral de una de las lenguas originarias que se habla en el la entidad, aprendizaje gestado en el seno familiar; sin embargo, en las escuelas donde cursaron la

educación básica y media superior ya no hubo continuidad en la enseñanza y aprendizaje de estas lenguas, dado que las escuelas de donde provienen predomina el uso del español.

De acuerdo con lo anterior, en el caso del español como segunda lengua, los alumnos presentan deficiencia, sobre todo en la comprensión de la lecto escritura y oral. Esto conlleva a que los jóvenes no generen preguntas para aclarar sus dudas con respecto a los temas vistos en clase, por lo que el proceso enseñanza-aprendizaje no es significativo, ni se consolida de forma satisfactoria para el estudiante por lo que muchos de ellos caen en una situación de bajo rendimiento escolar, reprobación y en situaciones extremas, en la deserción.

En el caso de los maestros, los diez primeros docentes contratados para dar clases, todos provenientes de universidades convencionales, de igual forma, los que se incorporaron en los años siguientes, imparten sus clases en español, el hecho de reproducir fielmente la forma de cómo se enseña desde la cultura dominante dificulta el aprendizaje de los estudiantes, sobre todo cuando se les evalúa en español muchos de ellos reprueban, dado que la construcción de las oraciones en la lengua materna se inicia con el verbo y después el sustantivo, esta lógica de construir el conocimiento desde los pueblos originarios dista con la manera de enseñar y evaluar de los docentes.

Lo anterior repercute en la eficiencia terminal, ya que desde que inició la Universidad hasta la fecha han egresado 388 estudiantes de las diferentes carreras que se ofrecen, de ellos se ha titulado el 48 %, que es equivalente a 185¹ estudiantes, a pesar de cursar talleres de redacción, metodología de la investigación y dos seminarios de titulación.

¹ Rigoberto Cantú Guevara. Jefe de departamento de Control escolar, marzo 2018.

En el desarrollo de estos se ha podido observar la dificultad en su redacción cuando hacen uso del español, así mismo durante los seminarios de tesis, los estudiantes se quejan de que los docentes les exigen avances en la construcción del proyecto de investigación lo que los conlleva en una situación de estrés y abandono del proyecto, este hecho pudiera deberse a que a los jóvenes les es difícil redactar de manera fluida cualquier trabajo académico y no solo las tesis. Esto puede catalogarse como un desencuentro del tipo maestro-estudiante.

En el año 2017, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) recomienda elevar el nivel académico de los estudiantes de la UIEG, dado que tienen un promedio general de 7 en aprovechamiento. Este dato debiera inducir a las autoridades de la Universidad a analizar las posibles causas, ya que una de ellas puede ser la lengua en la que se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje.

La lengua como un factor de desencuentro cultural en la UIEG

En México existe toda una “constelación”² de grupos humanos culturalmente diferentes, que reclaman el derecho a una educación que les brinde la oportunidad de mejorar sus condiciones de vida, así como de enriquecer su cultura, visión del mundo, costumbres, tradiciones y conocimientos ancestrales. La lengua es el medio de soporte entre la expresión y el pensamiento, se convierte en un elemento vital del proceso educativo, por lo que

2 Se entiende por constelación el conjunto de grupos humanos con rasgos culturales diferentes que comparten un espacio de tiempo y geográfico, que dan forma a un mosaico colorido.

debe ser considerada, entre otros elementos, la lengua materna de los educandos.

Desafortunadamente la directriz establecida en el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, se ha perdido de vista, pues se sigue caminando en un sentido opuesto. Pues es una realidad que en la Región Montaña, la cultura como elemento de pertinencia es poco entendido y por lo tanto no aplicado en el currículo local y nacional.

En el cuadro número 2 se puede observar que en el ciclo escolar 2017-2018 la UIEG registró una matrícula estudiantil de 214 estudiantes, de ellos, el grupo hablante *me'phaa* es el que registró una mayor presencia con un 52 %, seguido por el grupo de hablantes del *tu'un savi* con un 25 % de la matrícula total. Los hablantes del *ñomnda* son los que menos presencia tienen, pues solo registran un 1 % de la matrícula.

Por otro lado, el personal es un grupo de 25 docentes, 11 de ellos son monolingües, hablan solamente el español y 7 hablan *mè'phàà*. Estos datos llaman mucho la atención si se comparan con los datos del cuadro número 2, donde el 86 % de la matrícula total habla una lengua distinta al español; 14 docentes se encuentran en esta situación, en tanto que el 52 % de la matrícula habla el *mè'phàà* y solo hay 7 maestros que hablan esta lengua, el 25 % de estudiantes habla *tu'un savi* y solo hay 5 profesores que hablan este idioma y 2 docentes hablan náhuatl. Habría que agregar que existen maestros que provienen de algún grupo originario, sin embargo, no tienen dominio oral ni escrito de sus ascendientes. Esta situación bien podría ser uno de los motivos importantes que esté propiciando el bajo nivel de aprovechamiento registrado en la Universidad, así como los desencuentros culturales que impiden la consolidación académica.

Por todo lo antes descrito, el objetivo de esta investigación es analizar cómo la lengua se ha constituido como factor de desencuentro cultural que obstaculiza la consolidación académica de la UIEG, con la finalidad de elaborar una propuesta para contrarrestar dicho obstáculo.

Perspectiva lingüística y semiótica de la cultura

En la actualidad coexisten diversos enfoques teóricos de la cultura, no obstante, en esta investigación solo se aborda la perspectiva lingüística en la que señala la imposibilidad de entender una comunidad humana sin la comprensión de las lenguas de sus miembros, al igual de necesario entender la interrelación e interacción de los componentes lingüísticos y culturales como un todo. En la construcción de la identidad individual y grupal, así como en la construcción del otro, se exige que uno sea consciente de dónde se encuentra en el mundo y en su devenir histórico ya que el ser humano se modaliza por su relación con el paisaje, el ambiente, la lengua y la cultura. (Babolin, 2005, p.15)

Por un lado, la lengua desempeña un papel fundamental en la sociedad humana, especialmente en relación a cómo y hasta qué grado la lengua forma nuestra imagen de la realidad. Por otro lado, la importancia de la lingüística como herramienta para el análisis de la cultura y de la historia de un pueblo, para tal fin es necesario delimitar qué se entiende por lingüística y por cultura desde esta perspectiva.

Con ello se marca una definición lingüística, "conocer una cultura es conocer un lenguaje, pues ambos son realidades mentales, pues el lenguaje nace de lo más

profundo por obra y creación de los pueblos” (Humboldt, 1990, p. 62). Al mismo tiempo el lenguaje es una manera de percibir el mundo, de pensar, sentir que recibe esta concepción de “manos” de un pasado histórico.

“No solo en cuanto sistema lingüístico, el lenguaje es un hecho eminentemente humano y espiritual cuyo fin es comunicar el contenido de la conciencia de un individuo a otro [...] sino será de acceso al hombre y la sociedad que están detrás del lenguaje, a toda la esfera del conocimiento humano [...]” (Hjelmslev, 1971, pp 36-45).

De acuerdo con Saussure (1980) “La semiótica es la ciencia del lenguaje; se puede concebir como una ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social [...]” (p. 27), “que reside en mirar las lenguas como constructo humano que son síntomas y parte de las vidas de los pueblos, a la vez que son instrumentos de comunicación y representación del mundo” (Duranti, 2000, p. 56).

Desde esta perspectiva “la cultura es entendida como aquello que diferencia lo que aprendemos de nuestra herencia cultural, debe constituir el producto final de aprendizaje, el conocimiento, esto es la organización de nuestro mundo, lo que la gente guarda en su interior son las formas de las cosas, modelos de percibir las, relacionarlas y, en todo caso interpretarlas” (Goodenough, 1996, p. 36).

Conclusión

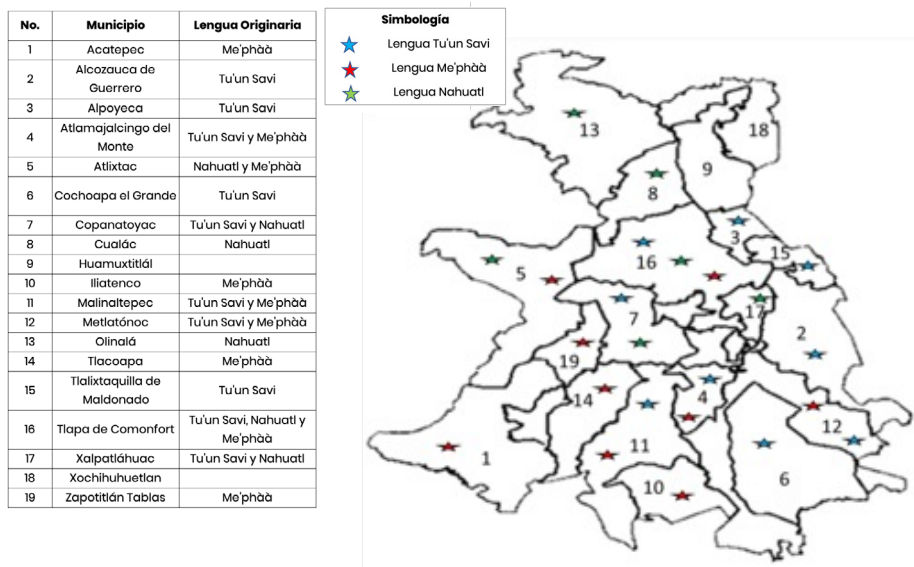
A partir de la información compartida, podemos decir que esta investigación aporta un panorama general acerca de cómo la lengua se ha convertido en un factor de desencuentro cultural, el cual contribuye a que la Universidad no se consolide académicamente. Con base en lo anterior se concluye que es tarea fundamental de directivos, docentes y estudiantes construir juntos las estrategias didácticas para la consolidación académica desde la perspectiva intercultural.

Referencias

- BABOLIN, S. (2005). *Producción de sentido*. San Pablo.
- DURANTI, A. (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge University Press.
- GOODENOUGH, W. (1996). *Diccionario biográfico de antropología social*. Amit Vered.
- HJELMSLEV, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Gredos.
- HUMBOLDT, W. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Anthropos.
- MONTEMAYOR, C. (2010). *Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y realidad social*. De bolsillo.
- SAUSSURE, F. (1980). *Curso de lingüística general*. Akal.

ANEXOS

Cuadro 1 Distribución lingüística en la montaña de Guerrero



Fuente: Elaboración Guadalupe Martínez García, Agosto 2016.

Cuadro No.2 Número de hablantes de una lengua originaria por carrera. Ciclo escolar 2017-2018

Carreras	Lenguas					Total
	Me'phàà	Nahuatlajtoll	Tu'un Savi	Ñomnda	Español	
Desarrollo Sustentable	28	8	16	2	11	65
Lengua y Cultura	30	0	9	0	2	41
Gestión Local y Gobierno Municipal	29	5	9	0	5	48
Ingeniería Forestal	19	5	15	1	8	48
Turismo Alternativo	4	0	4	0	4	12
Total	110	18	53	3	30	214
%	52	8	25	1	14	100

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el departamento de servicios escolares Marzo 2018.

Línea 9

Docencia, identidad,
género y jóvenes

PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE LAS JUVENTUDES E INFANCIAS ZAPATISTAS FRENTE A LA VIOLENCIA DEL ESTADO

Angélica Rico Montoya
Universidad Veracruzana
México

La emancipación, siguiendo a Freire, no es una utopía de futuro, sino la realidad que es esperanza de sí misma, una esperanza que se sitúa en sujetos dispuestos a concretarla (Korol, 2006), “alcanzar la emancipación humana presupone la asunción de una consciencia crítica, de carácter histórico y la conformación de sujetos histórico-políticos, condición fundamental para pensar y construir los caminos para su emancipación” (Barbosa, 2016, p. 49).

Desde la racionalidad indígena, la emancipación puede ser entendida como el *lekil kuxlejal*, la vida buena por antonomasia, no se refiere a un sueño inexistente, sino a algo que existió y aunque se ha degradado es posible recuperarlo (Paoli, 2003). “Toda experiencia de emancipación se construye en contra de una matriz todavía existente, en tanto que, el proceso implica una superación paulatina de las relaciones de dominación” (Modonesi, 2010, p. 168) y que en el caso zapatista, parte inherente de esta matriz de dominación es la contrainsurgencia, motivo por el que la batalla emancipadora zapatista

tiene un campo de disputa esencial en la creación de nuevas subjetividades, nacidas de prácticas sociales que no solo denuncian injusticias, reivindican derechos y sobreviven a la contrainsurgencia sino que, “trabajan todas desde una pedagogía de insubordinación de las conciencias, sentimientos y sentidos, de crítica del sentido común, de creación de nuevos sentidos posibles de ser incorporados en el imaginario colectivo de niños y niñas, hombres y mujeres, jóvenes, ancianos y ancianas que son víctimas de un sistema” (Korol, 2006, p. 3).

El proyecto político pedagógico zapatista como pilar de la autonomía zapatista es también un “constructor de sujetos sociales y del proceso de liberación” (Freire, 2006, p. 28), que permite a adultos, jóvenes y niños reflexionar, hacer una lectura crítica de su realidad y decidir sobre su vida.

La lucha por la liberación de los pueblos zapatistas como horizonte y la educación y formación zapatista, como “pedagogía de la resistencia” (Corona y Pérez, 2003) y emancipación, a través de los años han contribuido a forjar en los espacios autónomos zapatistas relaciones políticas, culturales, sociales, económicas y de género en muchos sentidos opuestas a las que se reproducen y refuerzan desde la cultura de dominación y colonización neoliberal. (Rico, 2018)

La participación de las familias en el movimiento rebelde por más de tres décadas, sin duda ha reconfigurado al propio movimiento, siendo quizá la presencia femenina en las filas insurgentes, entre las autoridades políticas de autogobierno y la propia “ley revolucionaria de mujeres” (Marcos, 2000; Millán, 2014) uno de los aspectos más sorprendentes en la aparición del EZLN como movimiento político-armado desde 1994.

El proceso autonómico rebelde, con su fuerte componente educativo, más que una propuesta política y económica para la organización local, municipal y regional, representa una amplia iniciativa social y cultural que puede verse expresada en las permanencias y transformaciones en torno a las prácticas de crianza, socialización educación y de manera especial, en la noción de infancia y juventud al interior del movimiento insurgente (Montoya, 2018, p. 11).

Es común que en contextos militarizados los niños, jóvenes y especialmente las mujeres sean las principales víctimas colaterales de la guerra; no obstante, en conflictos de baja intensidad en países como Guatemala, Colombia y México con una fuerte presencia indígena, las mujeres jóvenes y los niños suelen ser vistos como objetivos estratégicos de la contrainsurgencia, al representar simbólicamente la continuidad de la etnia, la cultura y la organización.

En el caso de Chiapas, este posicionamiento ideológico se ha hecho evidente en diferentes momentos, siendo el más conocido el del 22 de diciembre de 1997, con los ataques paramilitares y desplazamiento de 14 comunidades de Municipio de Chenalhó, en los Altos de Chiapas; teniendo como clímax la Masacre de Acteal³, bajo la consigna de “acabar con la semilla” (Hernández, 1999; Rico, 2007). El ataque paramilitar no solo estuvo cargado de violencia física hacia los cuerpos de niños, niñas y mujeres, sino simbólica con el objetivo de desmovilizar la organización

3 Un grupo paramilitar autodenominado “Máscara Roja” asesinó a 45 personas: 19 mujeres, 14 niñas, 4 niños, 8 hombres y 4 –no nacidos arrancados de los vientres de sus madres, bajo la consigna de “acabar con la semilla” (Hernández, 1999; Rico, 2007).

y generar el terror entre la población. Evidenciando así la estrategia contrainsurgente en la que se pretende acabar con las nuevas generaciones de adversarios. (Young, 1987; Otunnu, 2005)

Es así que nombrar la infancia y juventud en contexto de conflicto armado, implica mirar a los niños, niñas y jóvenes como sujetos sociales plenos capaces de incidir en su realidad, que tienen sus propios modos de vivenciar la guerra, asignar significados a las experiencias de vida y su relación con los otros. (Bruner, 2004)

En el conflicto armado de Chiapas, al menos cuatro generaciones han vivido su infancia y juventud al interior del movimiento rebelde y en oposición clara al régimen gubernamental. En la década de los años 80, junto a sus padres miles de niños, niñas y jóvenes no solo vivieron la represión de los finqueros y sus “guardias blancas”⁴, con el apoyo del Ejército Federal, sino que tomaron la decisión de comenzar con la organización de autodefensa político-militar, en medio del silencio y la clandestinidad.

Durante el levantamiento armado de 1994, los pequeños zapatistas fueron también parte de la insurgencia y se hicieron visibles, de manera simbólica, al “tener que cubrir su rostro para mostrarse” y tal como los adultos, fueron desplazados de sus comunidades y perseguidos. En la más reciente etapa de organización política-pedagógica, los niños, niñas y jóvenes zapatistas han sido actores protagónicos en la construcción de la autonomía y en la organización rebelde asumiendo cargos comunitarios como promotores de educación, salud, medios de comunicación, derechos humanos e

4 Los “guardias blancas” son grupos armados y entrenados por finqueros y terratenientes, y que son utilizados tradicionalmente como parte de una política de guerra contrainsurgente que busca mantener el control social de la población obedeciendo a intereses particulares.

incluso como responsables de proyectos productivos, condición que además de transgredir evidentemente las concepciones de infancia y juventud construidas desde Occidente, han sido pieza clave para la resistencia y renovación del zapatismo en Chiapas.

Sin embargo, aunque la participación política de las niñas, niños y las y los jóvenes es evidente en la esfera pública, en la academia y para el grueso de la población sigue siendo invisibilizada, quizá porque dicha presencia y participación política rompe categóricamente con la perspectiva adultocéntrica y colonial de occidente, en la que los niños no son reconocidos como sujetos sociales y los jóvenes dada su "falta de experiencia" no pueden ser considerados responsables en los proyectos de desarrollo.

A través de los relatos biográficos de tres mujeres jóvenes, tres niños y tres adolescentes nos acercamos a sus experiencias de vida en contexto de autonomía y contrainsurgencia. A decir de Modonessi, el ser humano, puede estar inmerso en procesos de subjetivación desde la subalternidad, el antagonismo y la autonomía.

Sujeto, subjetividad y proceso de subjetivación

La violencia política encuentra su fundamento en la negación del otro, hace del sujeto un objeto de protección o de exterminio, le impone su fuerza para quebrar su capacidad de resistir (García, 2002, p. 118) anulando su libertad para decidir, es así que la subjetividad se convierte en un objetivo estratégico de la contrainsurgencia ya que todo lugar, empezando por la mente es el ámbito de batalla. En este sentido vale la pena discernir entre la noción de identidad y subjetividad, mientras la identidad, siguiendo a Hall, es el punto de sutura, es decir, "son puntos

de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas” (Hall, 1992, p. 20). Las identidades son puntos de encuentro en los que los individuos por un lado, “nos ponemos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles a deducirse” (Hall, 1992, p. 20).

La subjetividad, por su parte es “el espacio donde se manifiestan las transformaciones y procesos de reflexión de la acción política [...] así como los sentires, pensares y la proyección del futuro, a partir de lo vivido” (Amador, 2012, p. 215). Para continuar en esta línea, cabe destacar la diferencia sustantiva entre individuo y sujeto: mientras el individuo refiere al ser humano como especie, desde una perspectiva meramente biológica, el sujeto se hace a través de la conciencia, entendida en el sentido fenomenológico “de darse cuenta de”, “aquella conciencia del ser ahí del dasein como lo llamaría Heidegger (1927), es la conciencia del sujeto que da cuenta de su existencia, de su vida en el afuera, sale de sí, es en cuanto es el mundo” (Luna, 2006, p. 19), “la conciencia como visión del propio ser social y de sus horizontes de acciones posibles transforma al hombre en sujeto” (Zemelman, 1992, p. 127). El ser humano se hace sujeto en la medida “que ha tomado un camino de subjetivación, es decir que ha tomado la decisión de descentrarse y asumir un punto de vista crítico frente aquello que lo rodea” (Echeverría y Luna, 2016, p. 18). Tal como lo explica Touraine (1993), el acto de subjetivarse implica “transformarse en actor de la misma vida personal” ser sujeto a diferencia de ser individuo “implica asumirse como proyecto de vida con un horizonte ético-político, despejado de marcajes y ritos sociales que lo vinculen al establecimiento y lo instruido de forma

heterónoma" (Touraine, 1993, p. 39). Siendo el sujeto lo que subyace en el ser, la subjetividad el ámbito de la conciencia y la subjetivación lo que hace posible al sujeto (Luna, 2006), los procesos de subjetivación por lo tanto pueden entenderse como: procedimientos mediante los cuales

"Las colectividades se apropian y confieren sentidos particulares a los hechos históricos, procesos en los que se ponen en juego tanto lo que se hereda como lo que se crea. A partir de estos procesos se construyen socialmente nuevas formas de significación que posibilitan que el sujeto tome posición y actúe frente a determinadas problemáticas sociales" (Cerdea, 2012b, p. 186).

Es así como la subjetivación es momento y posibilidad, que experimenta el sujeto en su relación con el mundo, con el ser y hacerse con el mundo, hacerse en colectivo. Para Zemelman, la subjetividad es el plano de la realidad social donde se articulan las dimensiones de "la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía, las cuales expresan la apropiación de la historicidad social a la vez que confieren sentido y animan su potencialidad" (Torres y Torres, 2000, p. 16). En este sentido la resignificación de subjetividades o identidades indias corresponden a: los diferentes y nuevos significados que los indígenas asignan a su modo de entender el mundo, de "interpretar y reinterpretar su realidad a partir de las diferentes situaciones sociales y procesos políticos, religiosos, económicos y educativos en los que participan, sin que esto necesariamente modifique su posición en el espacio social, aunque adopten una particular postura política" (Gómez Lara, 2011, p. 29). Sin lugar a duda la guerra, la violencia experimentada, la resistencia, la construcción de autonomía y de proyectos educativos alternativos son procesos que contribuyen a las resignificaciones de las

subjetividades de la niñez zapatista y sus expectativas de futuro. El proceso autonómico y educativo tiende a fortalecer el proyecto político, la cultura, identidad zapatista, memoria colectiva, pero también las diferentes subjetividades del ser niño y niña que se articulan en este proceso. Sin embargo, aunque el contexto histórico, político, social, cultural y militar es condicionante para los sujetos no es de ninguna manera el único factor determinante para su sentir, pensar y actuar. El sujeto al reescribir la historia abandona su condición de subalterno para situarse como antagonista de su opresor, es decir, desde la reelaboración de un relato histórico, discurso y práctica alternativa, construye otra forma de hacer política, (Zibechi, 2007) resignificándose a sí mismo, a la par de que también resignifica diversos sentidos y valores ya instituidos de su vida cotidiana. Dichos procesos no solo atraviesan la dimensión política y económica, sino los modos en que los sujetos piensan a la sociedad y llevan a cabo transformaciones, desde cómo hacer y entender a la política hasta los sentidos que ellos mismos le asignan a su experiencia de ser zapatistas, indígenas, hombres, mujeres, milicianos, padres, madres, hijos, esposos, esposas, niños y niñas, “la re/creación, apropiación y resignificación del discurso zapatista por sus protagonistas es parte constituyente de sus identidades. Las identidades, como las naciones, son narraciones donde las comunidades, los sujetos, reinterpretan el pasado y proyectan la historia hacia un futuro deseable” (Millán, 2014, p. 9). La experiencia de violencia, de injusticia, de organización o militancia es percibida, revisada, analizada y reconfigurada por cada zapatista de forma diferenciada. Aun cuando madres, niños y niñas hayan experimentado, en apariencia un mismo suceso de violencia o de militancia, la interpretación de este, estará marcada por su subjetividad de género, edad, experiencias de vida y formación política.

Historias de vida

Después de la irrupción violenta del Ejército Federal Mexicano el 9 de febrero de 1995 que buscaba en primer término generar la confusión y el terror entre la población, el posicionamiento territorial fue relativamente fácil para los militares ubicándose geo-estratégicamente en los bastiones rebeldes y militarizando la vida cotidiana de miles de familias y comunidades zapatistas y no zapatistas.

Ana María, autoridad autónoma, también recuerda cómo entró el ejército a *Sibalja'*, su comunidad de origen, con tanquetas y helicópteros, "echando bala". A pesar de tener 10 años y su primo 12, ellos fueron los responsables de llevarse y "cuidar a los niños" en la montaña, mientras llegaban sus padres con algunas pertenencias.

¡Nos traicionaron, vienen los ejércitos están matando a todos!, gritaban en la comunidad. Ya entraron a Nueva Estrella. Como mi papá era responsable tuvo que avisar casa por casa. Dijo, mi hija vete a la montaña, lleva tus hermanitos, tus primos, que el Beto te ayude. Mi papá, mamá, recogieron una cobijita, uno su pozol, una nuestra ropita y subieron con nosotros... Claro que tenía miedo, estaba chiquita pues, como 10 años, se oían disparos, bombas, los helicópteros volaban. Los más chiquitos lloraban [...] No sé cuánto tiempo estuvimos escondiéndonos, con hambre, mojados [...] dicen que a los zapatistas que agarraban en las comunidades, los torturaban, desaparecían, parejo: niños, grandes [...] por eso aguantamos en la montaña (Ana María, entrevista, 2015).

El testimonio de Ana María hace notar que los sucesos ocurridos en 1995, no fueron enfrentamientos entre soldados e insurgentes, sino ataques militares contra los civiles zapatistas, incluyendo a los niños. En las comunidades indígenas los niños y niñas no están aislados, “se integran de forma natural en las actividades de los adultos, más aún, cuando circunstancias políticas y sociales, como la guerra, obligan a los adultos a actuar junto con ellos” (Rogoff, 1993, p. 66). Ante el ataque militar de 1995, los padres de Ana María tuvieron que confiar en los hijos mayores y darles fuertes responsabilidades si querían que sus familias sobrevivieran.

Nuestros niños corren mucho peligro en la selva, con el *chopol á'wualil* (mal gobierno), sus bombas sus soldados y paramilitares. El pinche gobierno no deja en paz a nuestros pueblos, en las fincas mataba a nuestros abuelitos, desalojaban nuestros ejidos y ahora [...] no da, pero como quita (José, papá de Ana María, entrevista, 2015).

La mayoría de los pobladores de muchas comunidades de la selva, permanecieron escondidos por más de un mes, antes de empezar a retornar a sus casas, pero muchos otros se quedaron escondidos hasta que se reanudó el diálogo en abril de 1995. Ana María y José, su padre, recuerdan su estancia en la montaña de esta manera:

Hubo mucho muerto, niñitos, mujeres embarazadas [...] de hambre pues, no había ni que darles [...] nuestros pobres niños, allá sentaditos, aguantando lluvia, hambre [...] daba un chingo de coraje. Tuvimos que detener a un compa desesperado, quería aventarse

con todo y niño al vacío [...] su alalito (bebé) tenía hambre y no paraba de llorar, fue duro [...] para que vamos a negarlo (José, guarda silencio consternado). Un bebé sí nació, ¿recuerda? (interviene Ana María al ver la tristeza de su padre) le ayudé a mi mamá, pues como es partera. Chiquitito, bonito, sano [...] como dice mi abuelita, un bebé que aprendió a resistir antes de comenzar a vivir [...] y sí [...] con el bebé, nació la esperanza [...] (Ana María y José, entrevista, 2015).

Resultó por demás impresionante en la entrevista reconocer el dolor y la rabia que experimentó el padre de Ana María, quien al recordar parece revivir el suceso, a través de su voz, rostro y cuerpo don José expresa su experiencia. La violencia y dominación aunque es colectiva se elabora de forma individual a través de la colonialidad del ser, uno es castigado como persona, uno es despreciado como persona, la violencia deja su huella en la dignidad personal [...] en el cuerpo físico de la persona (Scott, 2000, p. 142).

Por otra parte la intervención de Ana María al observar el agobio de su padre parece buscar estrategias de resistencia que le ofrezcan confort y esperanza a su padre y a ella misma, el recuerdo del nacimiento de un bebé en el exilio en medio de la experiencia de violencia y muerte es sin duda expresión de la resistencia colectiva de su pueblo y su resiliencia como individuo. El nacimiento del bebé, para los hombres, mujeres, niños y niñas de *Sibalja* escondidos en la montaña significó una señal, un símbolo de que juntos iban a poder afrontar esa situación límite, siguiendo a Scott (2000) la apropiación de la "sistemática humillación personal" que caracteriza

la explotación pudo ser traducida por los y las zapatistas en la construcción de prácticas de resistencia-rebelde.

En las memorias de los sobrevivientes indígenas, la violencia política en contra de sus comunidades es un contínuum que se repite históricamente, tal como ha sido analizado por Castillo, Varela y Jimeno (2015) en el Cauca colombiano:

La masacre es un reflejo de violencias pasadas que parecen repetirse de la misma forma: un territorio prodigioso que es invadido por la violencia, una población india que sufre, una comunidad fracturada y, finalmente, las luchas para recuperarse (p.149).

Después de una acción de violencia política los pueblos indígenas son capaces de reconstruirse a sí mismos a través de sus elementos identitarios y la memoria colectiva, que les permite reconocerse y tener un horizonte de futuro.

A decir de los habitantes, la primera vez que llegaron los federales a la comunidad no había carretera, los tanques y camiones verde olivo “entraron por un camino de terracería no muy grande, que se fue haciendo grande, hasta convertirse en esta carretera” que se terminó de construir en 2005 y que dividió a la comunidad en dos.

Cuando llegaron los soldados, nos tuvimos que ir a la montaña, mi mamá dice que estuvo allá arriba como una semana, mi mamá era pequeña, más que yo todavía, por eso tenía miedo y lloraba mucho, fue en febrero, hacía mucho frío (Cristina, 10 años, entrevista, 2015).

Cuando regresamos de la montaña, dicen que mis abuelitos lloraron, los soldados quemaron todo, construyeron el retén en los solares de mis tíos porque sabían que éramos zapatistas y ahí siguen en nuestras tierras (Alma, 10 años, entrevista, 2015).

A mi tío lo persiguieron los perros, unos perros negros que los soldados soltaban todas las noches, no podíamos salir de nuestra casa, ni encender velas, ni hacer ruido (Miguel, 11 años, entrevista, 2015).

Antes de que llegaran los guachos (soldados), dice mi abuelito que tranquilo caminabas por la montaña, no había carretera, sí pues, se necesitaba la carretera para sacar los costales de café pero no se necesitaban soldados (Cristina, 11 años, entrevista 2015).

Estos testimonios, parecen vivencias de los niños, recuerdos, a decir de Medina (2016) es posible que niños y niñas tengan memoria de aquello que no experimentaron, una memoria heredada, lo que algunos autores llaman “experiencia histórica”, “aquello que adquiere su forma en un movimiento que abarca simultáneamente un descubrimiento y una recuperación del pasado” (Ankersmit, 2010, p. 25).

Más que un relato individual, las narrativas, parecen ser parte de un relato que alimenta la memoria colectiva de los pueblos rebeldes de la selva, un suceso narrado y constituido en la conciencia colectiva de sus pueblos, donde se describen estados de ánimo y de climas entreverados con las interpretaciones de los adultos que los vivieron muchos siendo aún niños, relatos infantiles que son fácilmente comprendidos por los niños que los escuchan. Esto es un ejemplo de transmisión oral de su

cultura, que estimula la resistencia de un pueblo rebelde frente a la militarización.

La violencia de género que se practica en tiempos de paz tiende a exacerbarse en momentos de guerra. Esta magnificación convierte en víctimas potenciales a todas las mujeres, participen o no activamente en el conflicto. En contextos de conflicto político-militar la sexualidad femenina tiende a convertirse en un espacio simbólico de lucha política y la violación sexual se instrumentaliza como una forma de demostrar poder y dominación sobre el enemigo.

Existen muchos casos de hostigamientos y violaciones militares para sembrar el terror en las comunidades, sin embargo, son poco denunciadas, debido a que mientras los culpables quedan sin castigo, las mujeres y niñas son estigmatizadas, repudiadas o desconocidas por su familia y comunidad. Josefina, prima de Ana María, nos contó la historia de su prima Josefa de 13 años.

Un día violaron a la Josefa en el retén militar, cuando regresó a su casa, su papá le pegó, se emborrachó y fue a hablar con el soldado que la violó para que se casara con ella. El soldado le dio cuatro mil pesos, a cambio de que la siguiera mandando todos los días [...] (Josefina, entrevista 2015).

En el caso de las niñas, la subjetividad en contexto de guerra se construye a partir de ser “un botín de guerra”, en el que el cuerpo femenino y la mujer misma se cosifican (Ospina-Alvarado, 2011, p. 43). Estos discursos colonizadores de género buscan marcar la subjetividad de las mujeres a través de instituir relaciones de poder, violencia en las

que tanto las emociones como las denuncias sobre las injusticias cotidianas son silenciadas.

El ambiente de guerra en donde un ejército masculino es el que ejerce el poder, genera el espacio para que se demuestre quién es el que domina, no solo con las armas, sino generando terror, imponiendo su autoridad, demostrando a hombres y a mujeres que quien domina lo hace en cualquier terreno, y que puede apropiarse no solo de los bienes materiales, de las casas que se allanan, sino también de las mujeres vistas como un bien, como un objeto, como algo desechable, sean o no parte del enemigo, lo cual finalmente no importa, lo que vale es dejar claro quién se impone. (Soriano, 2006)

El retén militar y el cambio de tropa constante además de las violaciones, ha generado prostitución, hay muchachas de la comunidad que se prostituyen con los soldados, aconsejadas por sus madres. Para algunas mujeres cualquier hombre que viene de fuera es mejor que los hombres de las comunidades: los soldados, los maestros oficiales, los conductores de las camionetas, los trabajadores de las carreteras, situación por la que hay muchas madres solteras, que fueron engañadas por dichos hombres.

Quando abusan de una muchacha ya no puede casarse, los muchachos ya no la quieren, solo pueden irse a divertir soldados o salir a trabajar a Ocosingo. Los paramilitares también violan mujeres, pero ellos se las llevan y lejos y ya nunca regresan (Rosa, 13 años, prima de Ana María, entrevista, 2015).

Yo por eso estudio en la escuela autónoma, para conocer mis derechos y defenderme con las Leyes revolucionarias de mujeres (Alma, 11 años, entrevista, 2015).

Con estas reflexiones las niñas y mujeres nos hablan de su cultura, sus miedos, su dolor, de la violencia que ejercen los soldados hacia la mujer, así como de la ausencia de la ley. La violación puede ser utilizada como un arma de guerra o como un instrumento de terror; no es lo mismo que la violación se dé como instrucción a los soldados, es decir, que se les “ordene” mancillar mujeres por su participación en los movimientos políticos y sociales, a que militares en un escenario de guerra utilicen esta práctica como un instrumento para intimidar, humillar y finalmente aterrorizar a la población, valiéndose del poder que les confieren las armas y la impunidad en contexto de guerra (Soriano, 2006).

Los soldados suelen ofrecer dinero por las muchachas a sus padres o hermanos, a los niños les dan regalos o dulces, a cambio de que lleven a sus hermanas mayores al cuartel o los amenazan si no hacen lo que les dicen. La construcción de subjetividad en los niños-hombres se ve marcada por la afirmación de sí mismos a partir del reconocimiento frente a los demás que implica el hacer daño a otros y poner en riesgo la propia vida, siendo vistos como valientes. (Ospina-Alvarado, 2011, p. 44)

Hay chamaquitos a los que les dan dulces a cambio de que lleven a sus hermanas en las tardes, para vacilar pues (Jorge, 11 años, entrevista, 2015).

Cuando llegaron, dicen molestaban a las muchachas, muchas embarazadas, todavía violando a las priístas, sus padres se las venden a los soldados (Alma, 11 años, entrevista 2015).

Este tipo de abusos por parte de los soldados hace que las mujeres, niñas y adolescentes tomen consciencia y denuncien ante las autoridades oficiales estas violaciones y si estas no responden, acuden a las autoridades autónomas para que se haga justicia. Aunque falta mucho por hacer en este sentido, según las mujeres involucradas en esta investigación cada vez hay más mujeres y niñas que participan en el movimiento, en la organización de sus comunidades, no solo como zapatistas sino desde otras organizaciones civiles y religiosas exigiendo y defendiendo sus derechos como mujeres indígenas. Sin embargo, no solo los procesos de subjetivación de los niños y jóvenes ocurren en la violencia sino en la organización y la resistencia como se puede analizar en el siguiente apartado.

La socialización y educación indígena rebelde con los niños y jóvenes zapatistas

Las y los zapatistas a través de su proceso político pedagógico, no solo impulsan la reproducción sociocultural y cambio de los pueblos indígenas de la Selva Lacandona; sino que la recrean y reconfiguran. En muchos aspectos puede contraponerse a la socialización infantil y las prácticas de crianza pautadas hegemónicamente desde Occidente, en las que los niños y niñas siguen siendo pensados y educados como objetos de protección, con pocos espacios para expresarse políticamente y participar en los ámbitos que les competen.

Los niños y niñas para el movimiento zapatista, no son solo los que pueden dar continuidad a la lucha, sino que son el motivo por el cual se lucha, tal como lo han expresado en los discursos públicos zapatistas, en

los cuales la presencia de las nuevas generaciones⁵ es inherente. Antes de 1994, la muerte en la primera infancia por enfermedades curables y desnutrición era aún más cotidiana (Sánchez, 2006), motivo por el que en los pueblos de la Selva Lacandona persiste aún la creencia de que se deben tener muchos hijos, porque no se sabe cuántos de ellos logren sobrevivir⁶.

En las comunidades *tseltales*, *chóles* y *tsotsiles* de la selva se considera que las y los niños son como semillitas, que deben ser cuidadas, respetadas y amadas para que “florezcan”. Esta situación aunada a la muerte infantil en la primera infancia, refuerza la idea de que los y las niñas deban de ser protegidos, cuidados y respetados por sus mayores (niños y adultos) para que “se logren”. Si un niño de 3 o 4 años no quiere comer algo que no le gusta o prefiere no realizar una tarea porque le parece pesada, basta que solo diga *max kan* (no quiero) para que los adultos acepten su decisión, en este sentido vale la pena revisar un suceso que puede precisar esta idea:

5 “Nos nos hicimos soldados para que nadie más tenga que volverse soldado”, “cuidamos a la madre tierra, para que los que vienen puedan disfrutarla” “quizá no veamos el triunfo, pero estamos construyendo un futuro mejor para los que vienen” (Rico, 1997). En muchos comunicados de Marcos y del CCR, la vida y sufrimiento de los Eribertos, Ana Marías, Toñitas son justificante de la lucha.

6 “En el contexto de altísimas tasas de mortalidad infantil se complica más. La razón es sencilla: cuando ronda la muerte, la planeación familiar pierde sentido. Por eso, las zapatistas señalaron en la mesa sobre Derechos y Cultura Indígenas: De acuerdo con la Cumbre de la Infancia de 1994, la única manera de decrecer la *explosión demográfica* es que decrezca la mortalidad infantil, por lo que se deduce que con programas de nutrición adecuados y medidas de salud rural, las comunidades seremos capaces de autorregular nuestro crecimiento”. Consultar el artículo de Paloma Bonfil (1999).

Un día en la casa de Mariana se pudo observar a Toñito de 5 años, con su paliacate en el cuello, sentado en el solar muy serio, extraño para él, quien siempre está corriendo, riendo o jugando con su perro. Su mamá le grita al niño desde la cocina en varias ocasiones, sin recibir respuesta, hasta que decide salir en su búsqueda. Mariana visiblemente intrigada y molesta sale a preguntarle, en *tsotsil*, si no la estaba escuchando.

-Toñito, te estoy hablando.

El niño, quien mira con superioridad a su madre, le muestra su paliacate amarrado en el cuello al estilo zapatista, y le contesta:

-Don [...] Antonio (con su dedito levantado).

Mariana mueve la cabeza y siguiendo con el juego, sonrío y le dice:

-Está bueno, Don Antonio, véngase a comer. Toma de la mano al niño y entra con él en la cocina. (Observación de la estancia en *Elemux*, 2015).

Este suceso ante ojos externos, podría parecer una falta absoluta de autoridad de los padres con respecto a los niños menores de 6 años. Sin embargo, para los pueblos en resistencia, la rebeldía y el valor que muestran los pequeños a esa edad, suelen ser muy celebrados y valorados por padres y madres zapatistas, porque esas actitudes son muestra de una personalidad fuerte, que en el futuro les permitirá defender sus derechos.

Para Toñito traer su paliacate en el cuello era sinónimo de ser grande, un hombre de respeto y por supuesto, un símbolo de rebeldía y de "ser zapatista", así es que desde su imaginario era lógico pedirle a su madre que ya no le llame Toñito, sino "Don Antonio". Para Toñito, el paliacate en su rostro no solo significaba organización y fuerza, sino sobre todo un símbolo de admiración y respeto por la responsabilidad que adquiere el que lo porta.

El paliacate y el pasamontañas están presentes en todos los actos políticos importantes del movimiento, en la vida cotidiana, incluso en las fiestas religiosas y los juegos de los niños en los que suelen jugar a soldados contra zapatistas, emboscadas o cebollitas en resistencia.

Para la educación *tse/ta/* por ejemplo, es importante que el niño y la niña desde pequeños tengan la capacidad y fuerza para encauzar consciente y adecuadamente su futuro, por eso los adultos, como señala Paoli (2003) deben intentar darle un buen trato a su cuerpo: “alimentarlo, hacerlo sentir constantemente el calor y el cariño de los suyos, también hay que vincular al pequeño con el mundo de la trascendencia, de tal modo que pueda tener un *lekil kux lejal*, vida y espíritu buenos” (Paoli, 2003, p. 20).

Cuando en una familia rebelde se está esperando un bebe se dice de manera coloquial que “se está haciendo base”, haciendo referencia a las “bases de apoyo zapatistas”. En este sentido, el relato de Ana María ofrece algunos elementos de análisis:

Cuando nació mi Freddy, me decían ese niño es puro priísta (porque su padre era el maestro oficial) pero yo me paraba muy firme y les decía: No, este niño nació rebelde como su madre [...] y los compas nomas reían, movían la cabeza y se iban, ahora ya nos respetan (Ana María, entrevista, 2014).

Resulta interesante este testimonio, porque permite ubicar que desde que los niños y niñas nacen son vistos por los adultos como parte del movimiento. En el caso de Ana María, siendo ella zapatista y madre soltera, no solo tenía que reivindicar su propia identidad y subjetividad rebelde sino la de su bebé, para que fuera aceptado por los demás zapatistas como uno de ellos, “como uno de nosotros”,

siguiendo la “educación nosótrica” maya (Lenkersdorf, 2002), es decir, el conjunto heterogéneo de prácticas sociales e interacciones que destacan en la socialización de los niños y niñas indígenas que “compele a que se vivencie el atractor pedagógico del NOSOTROS y que se aprenda a responder al mismo” (Lenkersdorf, 2002, p. 67).

La educación indígena “supone una integración intersubjetiva, en la que los infantes, tienen la experiencia de una fuerte relación afectiva y de participación en la vida familiar” (Paoli, 2003, p. 88) y comunitaria ya que los niños y niñas indígenas desde antes de los 5 años, no solo socializan con sus padres y abuelos, sino de manera esencial con sus hermanos, primos y niños mayores de la comunidad, quienes son los encargados de cuidarlos, mostrarles todos los espacios comunitarios y sus juegos. Lenkersdorf (2002) analizó ampliamente que los niños no solo son aprendices sino que “interrelacionan papel de educando y educador a la vez, convirtiéndose en educador, con respecto a los hermanos que nacen después de él o ella” (Lenkersdorf, 2002, p. 67) a lo que se podría agregar que también son educadores de sus madres en torno a la enseñanza del español y educadores de la sociedad civil nacional e internacional que llega a la zona zapatista, sin saber caminar en la selva, conocer el territorio o reconocer los frutos que se pueden comer.

El silencio, los secretos para cuidarse ellos y a sus familias, así como la resistencia ante las burlas es parte de lo que los niños y niñas zapatistas tienen que sortear, sobre todo cuando son hijos de madres solas que realizan algún trabajo político.

Los niños de la escuela oficial se burlan de nosotras (dice con cierta tristeza) dicen que mi mamá es una bruja... que no tiene esposo y sale a caminar

en las noches, (mueve la cabeza) yo quiero decirles que no es una bruja que sale de comisión, pero cómo les digo pues, si es un secreto (Alma, entrevista, 2015).

Los rumores y chismes más que ser una práctica cultural indígena es comprendida por las mujeres y adolescentes de esta investigación como parte de la estrategia contrainsurgente que busca desmoralizar y acabar con el trabajo político de las mujeres-madres zapatistas. Los chismes no solo lastiman su integridad, sino también la de sus hijos y seres queridos. Cabe señalar que a menudo estos rumores pueden nacer de la propia familia y “las y los supuestos compañeros zapatistas”, generando problemas al interior de las parejas, familias y en las decisiones de las mujeres-madres, quienes en algunos casos optan por abandonar su trabajo político y dedicarse al hogar para no seguir siendo víctima de los chismes. En este sentido Ana María y su hijo Freddy tratan de no hacer caso a los rumores, mantener una buena comunicación y acompañarse:

A veces la acompaño (su madre), cuando era chiquito, me iba con ella al Caracol, a trabajar en la Junta de Buen Gobierno (JBG), me gustaba estar allá, jugar en la cancha, ver a los compas de la montaña, saber que no estamos solos pues, que somos un chingo (muchos), se siente bonito... Pero ahora [...] ya estoy cansado (se rasca la cabeza). No sé cómo mi mamá no se cansa. Ahora me quedo con mis abuelitos, voy a la milpa (a sembrar), a la escuela o ayudo en la casa, aprendo a echar tortilla. De por sí, cuando sea grande voy a tenerme que ir a la JBG, como voy a ser autoridad zapatista (Freddy, 12 años, entrevista, 2015).

Aunque apenas tiene 12 años, Freddy conoce bien la estructura del gobierno autónomo y sus instituciones locales. Desde que era un bebé acompañó a su madre a la capacitación de promotores y formadores zapatistas por lo que vivió en la “cabecera del municipio autónomo” y posteriormente en el “Caracol” de la Garrucha, cuando su madre fue nombrada autoridad en la Junta de Buen Gobierno.

La socialización temprana en un contexto de lucha política ha permitido a Freddy, obtener un “capital militante” (Aquino, 2014), es decir, un conjunto de saberes y competencias que le pueden permitir desenvolverse en otros ámbitos. En su relato, Freddy se reconoce a sí mismo zapatista, sabe que él será el encargado de continuar con la lucha de su madre y abuelos, motivo por el que piensa que cuando llegue el momento, él tendrá que ocupar el lugar de su madre como autoridad autónoma.

Alma la hija de Gabriela también es consciente del trabajo político-militar que desempeñan sus padres y les gustaría seguir sus pasos, aunque Gabriela prefiere que su hija Alma no sea insurgente sino que participe en la estructura política-civil del movimiento.

En la escuela autónoma, los niños saben que mi mamá es insurgente y que tiene mando (me dijo susurrando). Es teniente, es bien chingona. Mi papá es capitán, (dice emocionada, aunque continúa susurrando) pero casi no lo veo... sé que es bien valiente y lucha por nosotras...Mi mamá no es como las otras mamás ella sabe cazar, caminar en la noche, (camina alzando los pies) no le tiene miedo a nada. Yo quiero irme a la montaña pero ella (su mamá) quiere que me quede... que sea Comité de salud o educación... pero, yo creo que no importa dónde... ¿lo importante es luchar, no? (Alma, 11 años, entrevista 2015).

En el relato de Alma está presente el orgullo y amor que siente por sus padres, pero también la tristeza por no poder estar con ellos, como una familia tradicional. Aunque Gabriela decidió ser insurgente, no quiere que su hija se vaya a la montaña, porque piensa que la estructura autónoma civil, le ofrecería mejores oportunidades de desarrollo y quizá menos sacrificios. En este sentido cabe destacar el discurso público de los insurgentes zapatistas: “nos hicimos soldados para que nunca más nadie tenga que serlo”, sin embargo, para Alma, por estar cerca de sus padres o porque en verdad siente atracción por la vida insurgente, sueña con irse a la montaña cuando sea mayor.

Los/as adolescentes y jóvenes zapatistas son los que asisten actualmente a las marchas, los que se preparan para los eventos políticos, artísticos (2017) y científicos (2017) en territorios rebeldes y fuera de ellos:

Aquí todos tenemos que cooperar, sino hay fondo comunitario, cada familia pone la paga de sus hijos para que cumplan con su comisión, llevan su pozol, tostadas frijolitos. A la Aure y al Domingo, desde los 13 los han elegido como representantes, ya fueron a la Realidad y a San Cristóbal. Su hermanita mayor Toña, estuvo en la “Consulta Nacional” con su papá allá por San Luis Potosí en el 99 (Amalia, entrevista, 2015).

Una de las estrategias que el EZLN ha promovido para que las muchachas y niñas zapatistas no sean el blanco de los chismes de las comunidades, es que en todas sus comisiones vayan “en par”, una pareja formada por un hombre y una mujer de la misma familia, por lo que pueden acudir desde muy pequeños, los niños pueden

ir con su mamá y las niñas con su papá, permitiendo la socialización y transmisión de conocimientos intergeneracionales en espacios políticos públicos generando cambios determinantes en las infancias y juventudes zapatistas, tal como lo analiza Amalia:

Es diferente la vida de los niños de ahora a los de antes, crecen más rápido, hacen lo que les gusta, son más autónomos (dice sorprendida y a la vez orgullosa). Cada vez son más jóvenes los que van a un evento político zapatista fuera de su comunidad. Primero se platica con ellos, se les explica a lo que van, no van a pasear, van a representar a su pueblo, llevan nuestra palabra, tienen que estudiar mucho antes de ir, prepararse. Después regresan a contar lo que pasó, cómo les fue, traen toda la información para los trabajos que siguen. Se nombra un responsable por cada grupo (Amalia, entrevista, 2015).

Al igual que los hijos adolescentes de Amalia quienes desde los 13 años han sido mandatados para representar a su pueblo en eventos políticos, Alma y Freddy, hijos de Ana María y Gabriela, aunque tienen 12 y 11 años expresan la necesidad de decidir cuál será su futuro, asumen responsabilidades y piensan que deben continuar con la lucha, ocupando cargos al interior de la organización y relevando a sus padres y abuelos. En este sentido, en algunos estudios colombianos se ha tratado de analizar la paradoja en la que se encuentran las niñas y los niños ¿en contexto de conflicto armado y en este caso, inmersos en una organización política.

“Paradójicamente, son ahora esas niñas y esos niños los que se vuelven guardianes de la familia, pues el brusco crecimiento mental que les arrebató la posibilidad de una niñez lúdica y normal los hizo adultos que habitan pequeños cuerpos” (Alvarado, Ospina- Alvarado y Sánchez, 2015, p. 209).

Aunque efectivamente, resulta sorprendente el nivel de maduración de estos niños y su compromiso político con sus pueblos, su mirada está llena de inocencia y esperanza. En este sentido, ¿quién puede explicar y desde qué parámetros culturales se puede decir cuáles características debe cumplir una “infancia normal”?

Las niñas y los niños zapatistas juegan, gritan, ríen y no solo sueñan, sino que construyen al lado de sus padres un futuro mejor para ellos, y tal como lo hicieron sus abuelos, piensan que las nuevas generaciones merecen vivir mejor y en consecuencia saben que ellos serán los encargados de actuar y de luchar por esa utopía posible.

Reflexiones finales

La violencia política en contra de las bases de apoyo zapatista por más de 30 años ha dejado huellas imborrables en las subjetividades de las infancias zapatistas, además de aprendizajes. La condición de infancia, juventud o adultez no es determinante para la toma de consciencia; el nivel de reflexión crítica de la realidad y frente a las experiencias de violencia y de lucha, aunque es diferente de persona a persona, no es determinado por la edad. Quizá el adulto puede argumentar mejor en algunos aspectos, sin embargo, niños, niñas y jóvenes experimentan, elaboran y son capaces de sobreponerse a sus pérdidas y tragedias de formas por demás creativas y constructivas.

Algo que debe ser destacado dada su importancia es que las experiencias y recuerdos de la infancia, principalmente las experiencias que en su momento resultaron tristes o dolorosas, dejan marcas profundas en la subjetividad y en muchas ocasiones guían las decisiones que se toman en el futuro, pueden ir encaminadas a reproducir las condiciones socioculturales o por el contrario, optar por su transformación: “incluso en tiempos de guerra, los niños y niñas cuentan con posibilidades de resistir y construir nuevos relatos de sí para significar su propio mundo y proyectarlo” (Echeverría y Luna, 2016, p. 58). La decisión de participar activamente en el movimiento zapatista de las mujeres-madres involucradas en esta investigación en muchos sentidos tuvo su “razón de ser” en la experiencia de violencia experimentada y en la militancia de sus padres, por lo que en muchos casos tiene como propósito mejorar sus condiciones de vida, las de sus hijos y comunidades, compensando así, por lo menos a nivel subjetivo las propias carencias económicas, sociales, culturales y afectivas que experimentaron durante su infancia.

Referencias

- ALVARADO, S., OSPINA-ALVARADO, M. Y SÁNCHEZ, M. (2015). Construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto de conflicto armado: acción colectiva en la escuela como alternativa de paz. En: Unda, R., Mayer L. y Llanos D. (Coords.). *Socialización escolar Procesos, experiencias y trayectos*. CLACSO, Universidad Politécnica Salesiana. 101-122.
- AMADOR, Z. (2012). *Ocupar, resistir, aprender a organizarse: Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, zona da mata, nordeste de Brasil*. [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales]. CIESAS.
- ANKERSMIT, F. (2010). *La experiencia histórica sublime*. Universidad Iberoamericana.
- AQUINO, A. (2014). Los retos del movimiento zapatista ante la migración de sus jóvenes a Estados Unidos. En: Escárzaga, F., Gutiérrez, R., Carrillo, J., Capece, E. y Nehe, B. (Coords.). *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y transformación social*. UAM-Xochimilco, BUAP y CIESAS. 553-564.
- BARBOSA, L. (2016). Diálogo de saberes en la construcción del conocimiento: aportes de la praxis educativa-política de los movimientos sociales en América Latina. *Hemisferio Izquierdo*, (14), 27-45.
- BRUNER, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- CERDA, A. (2012). Reclamos de las memorias y usos de los márgenes: movimientos indígenas en América Latina. *Política y Cultura*, (37), 135-157.
- CORONA, Y. Y PÉREZ, C. (2000). Infancia y resistencias culturales. La participación de los niños en los movimientos de resistencia comunitarios. En: Del Río, n. (Coord.). *La infancia vulnerable en un mundo globalizado*. UAM-UNICEF. 127-145.
- EACHEVERRÍA, M. Y M. T. LUNA (2016). La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, (81), 39-60.
- FERNÁNDEZ, A. (2008). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Biblos.
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- GARCÍA, M. (2002). *Foucault y el poder*. UAM-Xochimilco.
- GÓMEZ, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. Ed. Juan Pablos, UNICACH.
- HALL, S. (1992). ¿Quién necesita la identidad? En: Buenfil, R. (Coord.). *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. Plaza y Valdés Editores. 13-39.

- HERNÁNDEZ, R. (2006). Feminismos Poscoloniales: Reflexiones desde el Sur del Río Bravo. En: Suárez, L. y Hernández, R. *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Ediciones Catedra. 16-38.
- HERNÁNDEZ, R. (Coord.). (1999). *La otra palabra. Mujeres y violencia en Chiapas. Antes y después de Acteal*. CIESAS.
- LUNA, M. (2006). *La intimidación y la experiencia en lo público*. Tesis de doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, CINDE.
- KOROL, C. (2006). Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones. Ceceña, A. (Coord.). *Los desafíos de las emancipaciones en contexto militarizado. Sujetizando el objeto de estudio, o de la subversión epistemológica como emancipación*. CLACSO. 199-221.
- LENKERSDORF, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. Porrúa.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1998). *Psicología de la Liberación*. Editorial Trota.
- OTUNNU, A. (2005). *Informe anual del Secretario General para la cuestión de los niños y los conflictos armados*. Consejo Económico Social, Comisión de derechos Humanos, 61 periodo de sesiones, entrega de informe 15 de febrero, Naciones Unidas, Nueva York.
- PAOLI, A. (2003). *Educación, Autonomía y Lekil Kuxlejal. Aproximación sociolingüística a la sabiduría de los tseltales*. UAM-X, Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada.
- RICO, A. (2007). *Niñas y niños tseltales en territorio zapatista. Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad*. [Tesis de Maestría Posgrado en Desarrollo Rural]. UAM-Xochimilco.
- RICO, M. (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 en Investigación Educativa]. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación.
- SCOTT, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Ediciones Era, Yale UP.
- TORRES, A. Y TORRES, J. (2000). Subjetividad y sujetos en la obra de Hugo Zemelman. *Revista Folios*, (12), 13- 28.
- ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón. II Historia y necesidad de la utopía*. Editorial Anthropos.
- ZIBECHE, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. En: *Observatorio Social de América Latina*, (9), CLACSO, 185-188.
- ZIBECHE, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Unidad de Posgrado, UNMSM.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE GÉNERO ENTRE JÓVENES ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Liliane Carrillo Puertos
Universidad Veracruzana
México

Silvia Ivette Grappin Navarro
Universidad Veracruzana
México

Ana Laura Carmona Guadarrama
Universidad Veracruzana
México

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio cuantitativo sobre la construcción de la noción de género entre jóvenes estudiantes de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. La investigación muestra que los contextos de procedencia –urbanos, semi-urbanos y rurales–, la formación previa, el contexto institucional, así como las prácticas escolares son determinantes en las concepciones sobre el género que los jóvenes elaboran durante su trayectoria universitaria.

Palabras clave: Género, Jóvenes, Estudiantes, Contextos, Trayectoria.

Introducción

El tema de género es de suma relevancia en el contexto actual, de ahí que sea necesario identificar cómo han construido esta noción los estudiantes de la pedagogía, dado el compromiso social que adquirirán en el ejercicio de su profesión, pues este implica necesariamente la interacción humana y la formación en contextos diversos. La finalidad es lograr que durante su trayectoria formativa los pedagogos logren consolidar no solo un concepto sino una concienciación y actitudes éticas que les impulsen a trabajar en esta línea.

Planteamiento y marcos de referencia

La construcción del conocimiento y su respectiva asignación de significatividad suele ser un fenómeno multifactorial; si bien la mayoría de jóvenes concede sentido y significado a partir de su contexto social inmediato: lugar de origen, familia, amigos, relaciones afectivas, y prácticas escolares, entre otros, lo cierto es que la influencia de las redes sociales es altamente impactante, con el riesgo de la desinformación que acompaña a estas fuentes. Sin embargo, los estudiantes universitarios tienen la ventaja social de insertarse en un entorno que se compromete con su formación integral y que les brinda insumos, herramientas y espacios académicos que les permiten el conocimiento, el análisis y el posicionamiento.

En el caso de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía, Xalapa-escolarizado, de la Universidad Veracruzana, los quehaceres profesionales para los que son formados les demandan el manejo teórico,

heurístico y axiológico de la noción de género, de ahí que se haga un acercamiento investigativo que permita identificar ¿Qué noción de género han construido los estudiantes de pedagogía y a partir de qué referentes? Y estar en condiciones de hacer propuestas formativas encaminadas a resignificar la noción de género desde el marco de su profesión para responder con compromiso social a las necesidades y diversidad de los entornos en que se inserten.

Entre las referencias que sustentan el estudio se analiza la teoría de género, que permite un análisis integral de la sexualidad humana reconociendo sus vínculos económicos, religiosos, políticos, psicológicos y culturales, además de los biológicos. Cazés, D. señala que “La Teoría de Género no enfoca a mujeres y hombres como seres dados, eternos e inmutables, sino como sujetos históricos, contruidos socialmente, producto de la organización de género dominante en la sociedad. Esta teoría ubica a las mujeres y a los hombres en su circunstancia histórica; por ello puede dar cuenta de las relaciones de producción y de reproducción social como espacios de construcción de género” (2005, p. 83).

Así mismo, apoyada en el materialismo histórico, la Perspectiva de Género propone una metodología para abordar analíticamente la realidad desde la particularidad de la sexualidad, y formula una filosofía y unas prácticas transformadoras y libertarias, opuestas a la desigualdad, la explotación y la opresión; así, esta perspectiva permite entender que las condiciones sociales asociadas al género, son transformables y pueden reconstruirse hacia la igualdad, la equidad y la justicia.

Desafortunadamente en nuestros días muchos jóvenes no conocen los sustentos asociados a la noción de género, y aún así generan conceptos e ideologías que difunden masivamente en las redes sociales, teniendo esto diversas

consecuencias, entre las más sencillas se encuentra, por ejemplo, no distinguir conceptualmente las diferencias entre género y terminología asociada. Delgado y Siles (2004) mencionan que la relación entre sexo y género puede considerarse de tres modos distintos: como conceptos idénticos; en un sentido radicalmente opuesto; y, como la expresión cultural de lo naturalmente masculino o femenino.

En este estudio concordamos con lo señalado por Huggins, M. "El género es una construcción social e histórica de los contenidos simbólicos de lo femenino y lo masculino en articulación con clase social, etnia, raza, grupos de edad, institucionalidad, etcétera, a partir de las diferencias biológicas de los sexos" (2005, p. 15). Por lo tanto, el género se expresa en:

- Símbolos culturales: visualizan las representaciones sociales de ambos sexos.
- Conceptos normativos: polarizan y reprimen comportamientos y tareas.
- Instituciones y políticas: reproducen y valorizan la asignación de roles y capacidades.
- Identidad subjetiva: posiciona y determina el proyecto de vida de unos y otras.

En cuanto a los referentes contextuales, la Facultad de Pedagogía-Xalapa fue fundada en 1954, desde entonces la formación ofertada se ha organizado en respuesta a las necesidades socio-educativas del contexto, por ello se han tenido diversos planes de estudio en su devenir histórico; hasta el año 2000 operó 6 planes diferentes, el que formó maestros en educación secundaria; otro en Pedagogía en general; uno más constituyó profesores para el nivel medio superior; otro, directivos con

especialidad en organización y administración escolar, o especialistas en orientación educativa; otro más en el marco de la tecnología educativa y uno más de enfoque crítico.(Facultad de Pedagogía, 2018).

Actualmente operan en conjunto dos planes, a punto de concluir el Plan de Estudios 2000, armonizado desde su creación al también entonces naciente Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana (MEIF) y el Plan de Estudios 2016 que se fundamenta en el holismo y ofrece formación en seis quehaceres profesionales que incluyen la participación profesional del pedagogo en ámbitos no-formales y en campos emergentes, donde el manejo adecuado de la noción de género es indispensable.

La Facultad desarrolla sus propuestas curriculares vinculando directamente su Plan de Desarrollo (PLADEA) al Programa de Trabajo Estratégico de la Universidad, por lo que requiere transversalizar en las trayectorias escolares, temas impulsados por las políticas institucionales como relevantes desde agendas nacionales e internacionales de diversos organismos. Así el tema de género, además de ser un tópico de relevancia institucional se ha convertido en una necesidad formativa para los profesionales de la Pedagogía desde lo teórico, lo heurístico y lo axiológico, de acuerdo con el perfil de egreso esperado.

Metodología

El estudio se llevó a cabo bajo un enfoque empírico-analítico que permitió el desarrollo de una metodología cuantitativa, la cual “parte de que el mundo “social” es intrínsecamente cognoscible” (Hernández, y otros, 2014, p .39). Se aplicó un diseño no experimental con un alcance

exploratorio-descriptivo, dado que no se manipularon variables y solo se pretende dar cuenta del fenómeno tal como se desarrolla.

La población de estudio estuvo constituida por 440 estudiantes del Plan de Estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía, y se trabajó solo con una muestra de 178 estudiantes, cantidad seleccionada con un nivel de confianza del 91.5 % y un margen de error del 0.05; en atención del alcance seleccionado se optó por un muestreo probabilístico de tipo aleatorio.

La técnica de recolección de datos fue la encuesta y el instrumento un cuestionario que se construyó en atención a la variable de estudio: Construcción de la noción de género y de 7 indicadores asociados a referentes de influencia para dicha construcción: contexto social, familia, amigos, relaciones afectivas (noviazgo, pareja), experiencia escolar preuniversitaria, experiencia escolar universitaria y usos de redes sociales. En relación a la variable se formularon dos preguntas: ¿qué entiendes por género? y ¿cuál es la importancia que le asignas a tu noción de género como estudiante universitario? Para saber la influencia que reconocen para la construcción de esa noción se formuló una pregunta para cada indicador, donde debían señalar el nivel de influencia de cada uno de los referentes señalados.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos:

En la figura 1 se muestra que en la licenciatura el sexo predominante es el femenino y dado que los estudiantes están en segundo y cuarto semestre la frecuencia más alta en edad es de 18 a 20 años.

En la figura 2 se observa que la noción de género sigue altamente asociada a la pertenencia biológica o identitaria

de un sexo, pero pueden vislumbrarse ya concepciones asociadas a la construcción y rol social, sin embargo, es preocupante encontrar que existen quienes no refieren claridad al señalar lo que entienden por género.

En la figura 3 se da a conocer que la mayoría de los informantes reconocen el peso del entorno social para la construcción de su noción de género, por ello es necesario conocer con precisión el desglose de esos factores sociales.

En la figura 4 se muestra que los jóvenes no ven a la familia como una influencia social determinante en la construcción de su noción de género.

En la figura 5 se puede observar que si bien hay una inclinación mayoritaria hacia el reconocimiento de una influencia de amigos en lo completa y medianamente es apenas un poco mayor a la mitad de informantes.

En la figura 6 se da a conocer que la relación afectiva establece un posicionamiento identitario en cuanto a género y preferencia sexual, de ahí que se reconozca como influyente en la construcción de la noción de género.

En la figura 7 se obtuvo que la identificación de las prácticas escolares como influencia para la construir la noción de género es relevante, especialmente por señalarlo desde el nivel preuniversitario.

En la figura 8, se observa que existe un reconocimiento de la experiencia escolar universitaria para la construcción de la noción de género lo cual apuntala la formación esperada.

En la figura 9 con relación a la influencia de las redes sociales en la concepción de género. Existe entre los jóvenes un importante reconocimiento de la información que reciben a través del uso de las redes sociales en sus dispositivos personales.

Finalmente en la figura 10, el resultado evidencia la toma de conciencia por parte de la comunidad estudiantil para reconocer la noción de género vinculada a su quehacer profesional.

Conclusiones

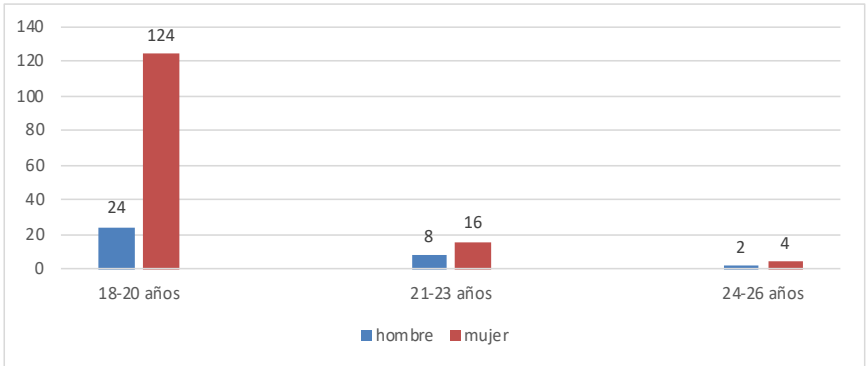
Puede concluirse que la formación universitaria para la construcción de la noción de género en pedagogos en formación es necesaria y requiere de la participación de diversos actores sociales, en donde los docentes juegan un papel primordial.

Dada la evidente necesidad de consolidar las experiencias de aprendizaje universitario como referente para construcción de la noción de género, frente a la fuerte influencia de las redes sociales, es necesario sensibilizar a los docentes para transversalicen el tema de género y se fortalezca no solo a nivel conceptual sino a nivel de práctica y de acciones éticas, pues no todos los estudiantes tienen una noción clara ni reconocen a todos los referentes sociales como determinantes para asignarle significado.

Referencias

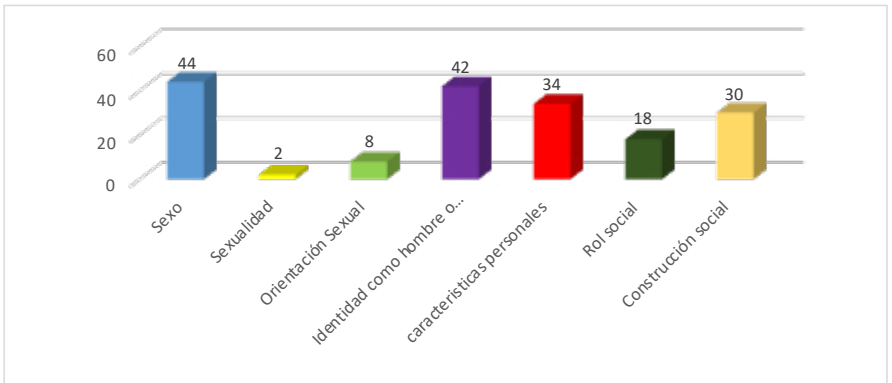
- CAZÉS, D., LAGARDE, M. Y LAGARDE B. (2005). *La perspectiva de género: guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. UNAM
- DELGADO, G. Y SILES, C. (2004). *Teoría de Género: ¿De qué estamos hablando? 5 Claves para el debate*. <http://www.ieschile.cl/claves/teoria.pdf>
- HERNÁNDEZ, R. y otros. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- HUGGIN'S, M. (2005). *Género, políticas públicas y promoción de la calidad de vida*. Ildis.
- Facultad de Pedagogía. Universidad Veracruzana. (2018). PLADEA. <https://www.uv.mx/pedagogia/>

Figura 1 Sexo y edad de los participantes



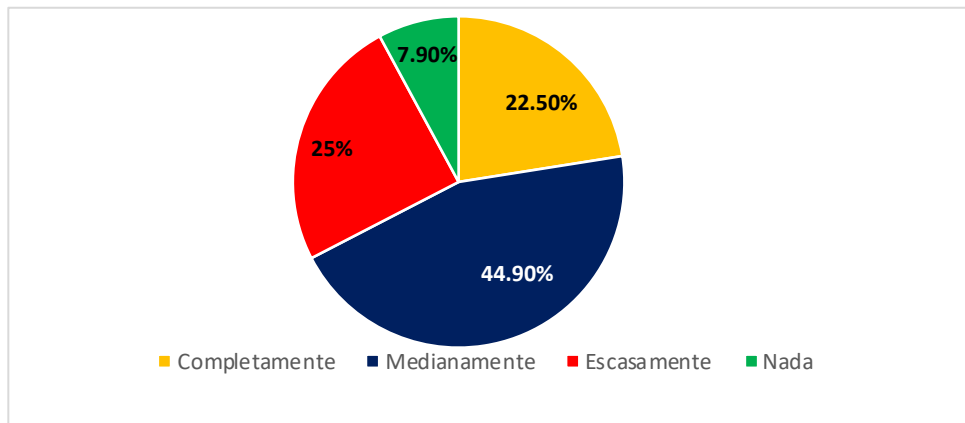
Fuente: Elaboración propia con base en datos del Plan de Estudios 2016.

Figura 2 Qué entienden por género los estudiantes



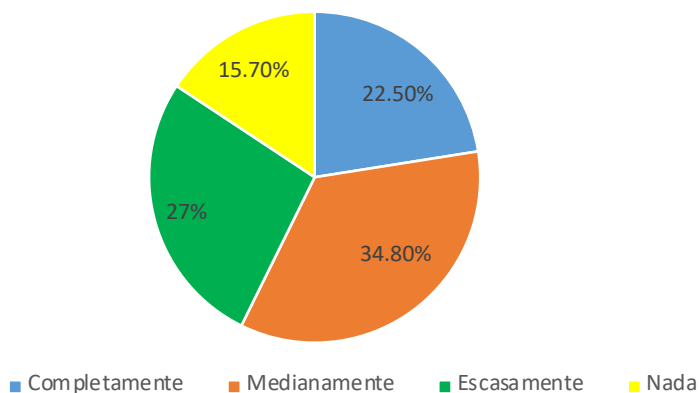
Fuente: Elaboración propia con base en datos del Plan de Estudios 2016.

Figura 3 Influencia del contexto social en su concepción de género



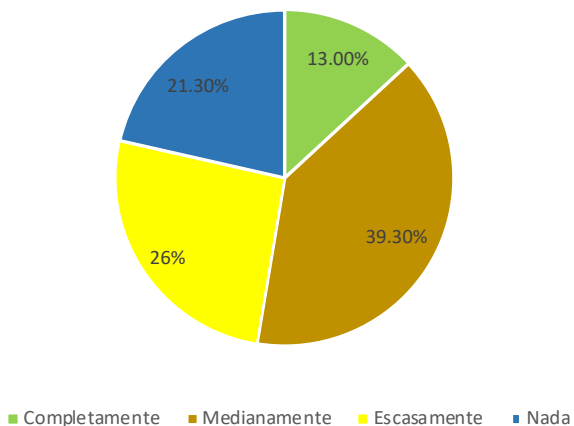
Fuente: Elaboración propia con base en datos del Plan de Estudios 2016.

Figura 4 Influencia de la familia en la concepción de género



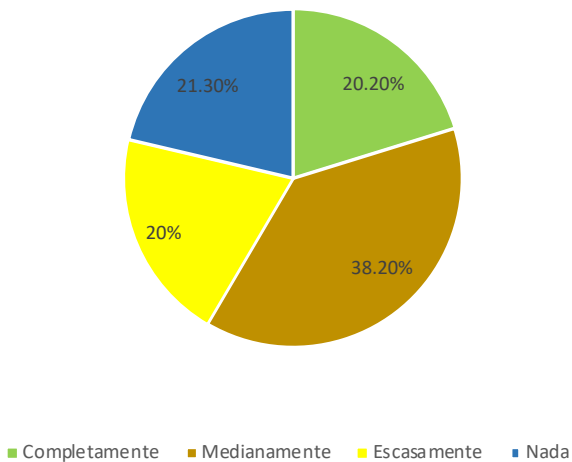
Fuente: Elaboración propia con base en datos del Plan de Estudios 2016.

Figura 5 Influencia de amigos en la concepción de género



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Plan de Estudios 2016.

Figura 6 Influencia de las relaciones afectivas (noviazgo, pareja) en la concepción de género



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Plan de Estudios 2016.

Figura 7 Influencia de la experiencia escolar preuniversitaria en la concepción de género

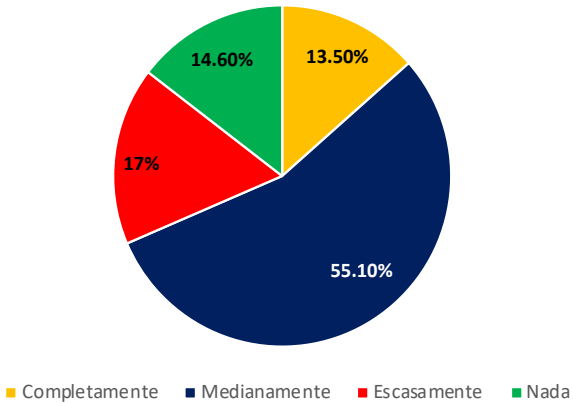
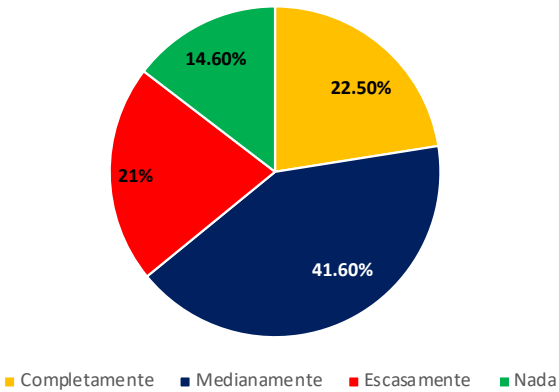


Figura 8 Influencia de la experiencia escolar universitaria en la concepción de género



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Plan de Estudios 2016.

Figura 9 Influencia de las redes sociales en la concepción de género

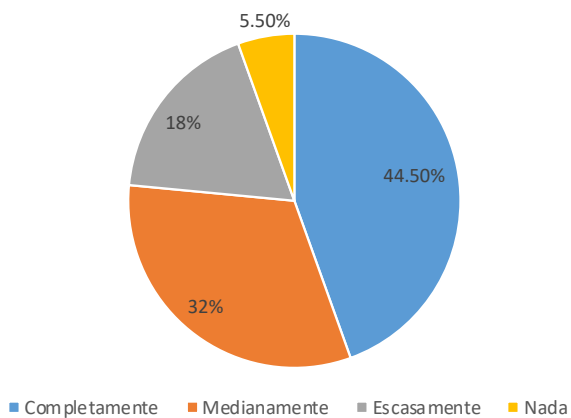
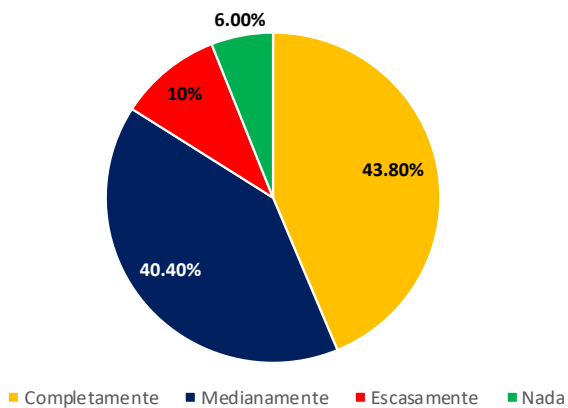


Figura 10 Importancia de la noción de género en su formación como estudiante universitario



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Plan de Estudios 2016.

Línea 10

Migración
y educación
intercultural

ALUMNADO INDÍGENA MIGRANTE TRASCENDIENDO EL ESPACIO ESCOLAR

Angélica María González Benavides
Ornelas Tavarez Gloria Evangelina
Escuela Primaria Presidente Plutarco Elías Calles
(Iztacalco, CDMX)
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco
México

Resumen

Se exponen hallazgos sobre alumnas indígenas, su inserción a la escuela primaria urbana y los conflictos simbólicos que esto conlleva. Para ello se abordan categorías como territorio, interculturalidad, cultura e identidad y práctica docente que permiten, a través de una perspectiva cualitativa-interpretativa, dar cuenta sobre la formación del sujeto que se construye y reconstruye en su historia migrante/itinerante.

Palabras clave: Migrantes, diversidad cultural, identidad y territorio.

La visión sobre los sujetos y las familias migrantes indígenas como diferentes, los sitúa en una categoría incierta, se les percibe como subordinados permanentes que no encajan en la sociedad de arriba que se piensa "armónica y homogénea" (Santamaría, 2002); la persona

migrante ocupa el lugar de la alteridad cuando se relaciona con la sociedad de arribo.

La alteridad caracteriza a las niñas y niños itinerantes/ indígenas. A partir de la situación migratoria de sus padres, heredan la condición "migrante" de sus ascendientes, los enuncia como diferentes de las personas "nativas", aun cuando hablen el mismo idioma o hayan nacido en el territorio y adoptado usos y costumbres de la región de arribo.

Añadirles la variable adscripción, como miembros de una etnia indígena, que constantemente fluctúan en la escuela (condición de itinerantes), sobre la que existen prejuicios negativos que refieren a estudiantes conflictivos o con carencias académicas, abona a las preocupaciones existentes o al desagrado de parte de algunos docentes hacia el estudiante indígena por los usos y costumbres que manifiesta.

Así muestre rendimientos académicos similares a los nativos, el alumnado perteneciente a un medio sociocultural desfavorecido es dejado de lado fácilmente, cuando no despreciado, por docentes del espacio urbano.

Niñas y niños itinerantes indígenas participan de la cultura de arribo a través de sus amistades, el consumo cultural y la escolarización obligatoria. Referentes de las culturas originaria y de arribo dan origen a una "hibridación cultural" dinámica y cambiante; constituyendo un desafío para la sociedad contemporánea y sus políticas en materia educativa y de movilidad poblacional (García, 2008; Molinary, 2007 y Levitt, 2007); dicha "hibridación" produce una reconstitución simbólica acorde a las actividades e interacciones con los demás.

Sin embargo, la presencia en las familias migrantes indígenas del trabajo infantil y la encomienda de las actividades de cuidados, genera movilizaciones en las interacciones familiares; obligando a la reformulación de patrones de cambio, manifestados en secuencias de símbolos, que encarnan emociones presentes en las historias migrantes. Secuencias aprendidas e integradas a la construcción de su mundo, forman parte de las prácticas cotidianas, posibilitan su interiorización y la conformación de un vocabulario que les permite competir en diferentes espacios, producto de sus desplazamientos.

Ante los procesos obligados de traslado, intercambio de funciones familiares y readaptaciones, las alumnas migrantes indígenas aprenden a realizar y perfeccionar ciertas actividades, a establecer vínculos, a descifrar conductas, lenguajes y sistemas simbólicos; que en su experiencia vívida representan transformaciones forzadas. En sus vidas, el énfasis se encuentra en las situaciones de carencia y de necesidad de apoyos; sobre todo de la dependencia a encontrar un trabajo o contar con la solidaridad comunitaria a efecto de sobrevivir en las urbes de arribo; así las acciones pedagógicas que tienen lugar son resultado de su inmersión al entorno y van más allá de las particularidades de la educación formal. (Reyes, 2010, p. 116).

Estas situaciones se revelan en la experiencia de Juana -una de las niñas de estudio, de ascendencia Totonaca, nacida en un municipio del Estado de Veracruz-, quien aprendió a ser independiente, a realizar actividades impulsadas por sus padres, con autonomía y determinación, pero con la vigilancia de su padre quien la ha nombrado "su mano derecha"; descifrando el lenguaje de los adultos se ha afiliado al progenitor, asumiendo las responsabilidades

de cuidado y atención de sus hermanas pequeñas y en ocasiones de su propia madre.

En tanto que Ana -niña de ascendencia Mixteca, cuya familia proveniente de Oaxaca- ha aprendido a descifrar el lenguaje de su maestro y compañeros; la amabilidad y paciencia con que los dispensa evocan los cuidados de la madre, experiencia y acción que prodiga a compañeros, a quienes acompaña en trabajos y tareas, actitud que ella establece para con sus pares, con sus hermanos y su profesor. El maestro la ha tomado como su ayudante para apoyar a otros alumnos que “no pueden”, ya que Ana “sí puede”, a ella “se le facilita” aprender, captar las cosas -en palabras de su profesor-. Así la estrategia como ayudante y apoyo de sus compañeros, de repetir reiteradamente el ejercicio, le permite ajustar sus propias estrategias de resolución, especialmente en el área de matemáticas que es aquella en la que más apoyo brinda y más soporte le solicitan sus pares. Las mediaciones de las alumnas en el contexto cultural urbano infunden una visión de vida que rompe sus esquemas interpretativos.

Weber (2012) en su alusión a la “dominación no legítima”, permite analizar estos pactos o procesos de interacción, los niños migrantes indígenas se desplazan por territorios en los que carecen de la simbología pertinente, misma que es impuesta en medio de conflictos, para lograr la integración escolar, mantener buenas calificaciones y dar apoyo al hogar. Conflictos a los que son obligados sutil o directamente; sobreponiéndose a los estímulos opresivos, al nerviosismo, al cúmulo de ideas contradictorias que se agolpan por la falta de referentes simbólicos que les permitan valerse por sí mismos, en tanto que los padres procuran darles experiencias como la escuela “para que no les pase lo que a ellos”.

En la escuela, maestros y compañeros promueven en las niñas indígenas itinerantes del estudio, formas de gestionar la organización escolar que les permiten una correcta integración y asimilación de los códigos lingüísticos y simbólicos, a su aprehensión de manera sobresaliente, lo cual les permite destacar en relación con los parámetros establecidos por la comunidad de arribo.

La carga simbólica y emocional que significó el traslado, la adaptación y la formulación de recursos a partir de la experiencia obligada, el choque entre lo comunitario y la comunidad global urbana, es evidencia de momentos de tensión; incertidumbre que en estos casos de estudio da pauta a la innovación en las acciones; en el cambio se encuentra el germen de adaptación, el proceso que crea modelos para superar la crisis.

A la niña indígena migrante restringida a funcionar como parte de la cultura dominada, cultura de la denegación, subcultura o contracultura; le ocurren sucesos fundamentales en sus trayectorias, que la hacen capaz de una productividad simbólica, de una riqueza semántica única, de la configuración de un universo propio.

La trama compleja de signos opera en el sentido de prácticas cuyo escenario es la desigualdad y la disputa de territorios adecuados, cuyas construcciones llevan consigo relaciones particulares en el espacio apropiado y con aquello de la sociedad global que les atraviesa. Marcan su vida cotidiana con la transición, la itinerancia y las relaciones socioculturales; lo cual implica una nueva semiología con relaciones simbólicas diferenciadas, relaciones socioculturales en las que las fronteras se vuelven sitios de intercambio, no solo datos contextuales que habitan los límites culturales, espaciales y temporales de manera permanente, dando forma a nuevas simbolizaciones y relaciones a partir de las rupturas y quiebres en la diversidad cultural y social. (Reyes, 2010).

En los umbrales se tejen experiencias con el vínculo comunitario, con el espacio mítico del que salieron en éxodo, mito del cual se desglosa un lazo no determinado ni por la clase social, ni por la carencia de recursos, sino por la esencia formulada a partir de fusiones culturales y por tanto por la reformulación del andamiaje lingüístico, gestual, relacional, ritual, lúdico que representa el capital cultural con que cuentan las niñas y niños indígenas migrantes; capital sustentado por las relaciones socio-simbólicas que se suceden en los espacios circunscritos. Según Ornelas (2016), todo ello depende de la visión del mundo construida por las sociedades, las comunidades, sus instituciones, grupos e individuos.

En este espacio de frontera escuela-comunidad, cada acción pedagógica tiene una eficacia diferenciada en función de las características culturales preexistentes en los educandos que son de naturaleza social. “La escuela al sancionar esta diferencia como si fuera puramente escolar, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que esta no es social, sino natural.” (Bourdieu, 1977, p. 19).

Con las transiciones, los alumnos migrantes itinerantes tienen que hacer selecciones que les faciliten crear espacios vitales de relaciones sociales –espacios de frontera–, dando cuenta de su subjetividad y de su tiempo; con efectos en los procesos de inserción a las escuelas receptoras.

Su realidad se desarrolla con base en esta forma de conocer, es el punto de partida para generar su conocimiento, y la manera adecuada de aprender la realidad existente, la cual se relaciona con sus referentes simbólicos propiciados en el espacio-tiempo en que se desenvuelve. En términos de Vygotsky, esta forma de conocer es parte de la zona de desarrollo próximo. Todos construimos nuestra realidad,

porque desde el momento en que se encuentra en relación con nosotros es real. (Vygotsky, 1991).

La producción de la realidad se asocia a la movilidad y no a la estabilidad, inscribiendo la flexibilidad y la capacidad de adaptación a los diferentes entornos; movilidad que produce periodos de crisis que “brindan la oportunidad a interiorizar los nuevos referentes y dar sentido a su subjetividad, porque los sujetos se construyen socialmente y ese proceso de socialización se da en un contexto determinado y con una carga de referentes culturales identitarios.” (González, 2014, p.112).

La movilidad entraña la formación del sujeto que se construye y reconstruye en su historia itinerante de origen, cuestión que muchas escuelas omiten y sus alumnas retoman, evalúan y valoran aplicándola de manera habitual. Estas acciones propician aprendizajes significativos en el manejo de sus espacios de frontera; acciones que al ser reiteradas y diferenciadas producen un entrenamiento temprano y el desarrollo de habilidades relacionales, físicas e intelectuales; especializando su hacer en los espacios de transición y de arribo, pero primando el vínculo comunitario.

Los traslados permiten definir patrones de movilidad como secuencias simbólicas aprendidas e integradas a su construcción del mundo como parte de las prácticas cotidianas, que al interiorizarse promueven un vocabulario semántico que les permite competir en diferentes dimensiones; y que al traducirse a sus lenguajes, las vuelve portadoras de sistemas de conocimientos complejos, en cuya formación, las subjetividades formulan encuentros de índole pedagógica dirigidos a la construcción/reconstrucción del otro con su propia particularidad e identidad.

Referencias

- BOURDIEU, P. (1977). Los tres estados del capital cultural. En *Sociológica*, 2 (5), 11-17. UAM-Azcapotzalco.
- GARCÍA, I. (2008). *Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero*. Tesis Doctoral. Departamento de Sociología I. UNED.
- GONZALEZ, A. (2014). *Desde el género: éxito académico en niñas migrante-itinerantes de educación primaria*. [Tesis de Maestría]. UPN.
- LEVITT, P. (2007). *Els Reptes socioeducatius d'immigrants des d'una perspectiva transnacional*. Fundació Jaume Bofill.
- MOLINAR, R. (2007) *Hijas americanas. Beauty, Body Image and Growing up Latina*. Emeryville: Seal-Press.
- ORNELAS, G. (Coordinadora) (2016). *Cosmovisión en actores educativos. Una configuración desde sus trayectorias académicas*. UPN
- REYES, V. (2010). *Región Migratoria. La construcción social de los migrantes jornaleros*. Miguel Ángel Porrúa.
- SANTAMARIA, E. (2002). *La incógnita del extraño. Sobre la construcción social de la inmigración no comunitaria*. Anthropos.
- VYGOTSKY, L. (1991). *Obras escogidas, Tomo I*. Visor Distribuciones.

Línea 11

Prácticas
de educación
comunitaria,
contenidos escolares
y decolonización

PRÁCTICAS COMUNITARIAS COMO ELEMENTO ESENCIAL DE LOS CONTENIDOS ESCOLARES DE FORMACIÓN DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL BILINGÜE INTERCULTURAL (K'ICHE-CASTELLANO)

María Salomé Huinac Xiloj

Otilia Cristina Zapeta García

Escuela Normal Bilingüe Intercultural *Kitijob'al K'iche' Tijonelab'*,
Quetzaltenango, Guatemala

Resumen

La inclusión de prácticas comunitarias como contenidos escolares en las diferentes áreas y sub-áreas de formación docente preescolar rompe los paradigmas academicistas y discriminadores que excluyen los principios, valores y conocimientos de las comunidades indígenas como elementos de fortalecimiento de la calidad educativa con pertinencia.

Este proceso se sustenta en la definición de (AVANSCO, 2006) "La comunidad son todas las familias que la conforman", donde la familia es imagen de "unión" y "respeto"... imaginada como un espacio en el cual hay "confianza".

La familia y la comunidad en los pueblos indígenas tienen un papel importante, al grado que casi hay una homologación

entre ellas, y cuyas representaciones expresan significados como integración y la extensión en redes de ayuda mutua y solidaridad, circunscribiéndose en prácticas comunitarias tales como trabajos comunitarios, ayuda mutua, la solidaridad; significado de la tenencia de la tierra.

La asociatividad, solidaridad, ayuda mutua es fundamental para hacerle frente a los grandes obstáculos que enfrentan las comunidades rurales, por lo que la Educación como herramienta para la búsqueda del desarrollo, debe asumir un rol innovador tal como lo dice (Alan Bolt, 2005) "más que la competencia necesitamos construir la cooperación, la solidaridad, el gozo de ser y vivir como la gran familia humana, el gran Holón, el que hay que tener conciencia, miembro de la gran familia de la tierra compuesta por innumerables especies, el Holón Terrestre". Esto permitirá que los miembros de la comunidad sean constructores y protagonistas de su propio proceso educativo y desarrollo a partir del respeto de sus identidades y particularidades, lo que ha permitido lograr las siguientes acciones:

- La participación colectiva de profesorado, alumnado, las familias y diversos agentes sociales en la búsqueda de soluciones a las problemáticas enfrentadas en el entorno escolar y la educación fuera del ámbito escolar.
- El desarrollo de una educación basada en las características lingüísticas, culturales, económicas y sociales de las comunidades locales.
- Involucrar a diferentes agentes comunitarios (tejedores, contadores del tiempo, curanderos, comadronas, carpinteros, amas de casa, entre otros) en el abordaje de los principios, valores y conocimientos ancestrales de las comunidades.

Palabras clave: Comunidad y Educación, Participación comunitaria en la Educación, Prácticas comunitarias del Pueblo *K'iche'*, Experiencias de inclusión de prácticas comunitarias como contenidos escolares de formación docente.

En la comunidad indígena, la significancia que se le está dando a la educación formal puede verse desde tres núcleos relevantes: 1) proceso ideológico del que se deriva la idea de la llave mágica para el desarrollo, que en la experiencia cultural se percibe como alienante; 2) alternativa de saberes a nuevas formas de vida; 3) elemento que permite una nueva fundamentación de sus ser y sus derechos como miembros de una colectividad y un país.

Los dos primeros son formas alternativas de transacción social, pérdida de identidad y alejamiento de la pertinencia contextual y cultural de las comunidades. El tercer núcleo podría entenderse como una "educación con un valor de uso", es decir, procesos que son manejables y significados por las pertenencias contextuales y culturales de los diversos grupos, lo cual permitirá valorar lo propio instituido como derecho, frente a los valores y prácticas ajenas, dentro de lo cual se incluye la defensa a su propia cultura, lengua y formas de vida tradicionales. Los proyectos educativos de rearticulación comunitarias están siendo vistos como procesos educativos que permitan revalorizar de la cultura de la forma argumentada, valorando el vínculo entre la tradición y la identidad. Se trata de un desarrollo de las condiciones materiales comunitarias, de la mano con un proyecto educativo que permite revalorar críticamente su cultura indígena, lo cual se convierte

en un espacio reivindicativo de reproducción sociocultural y como un reencuentro entre los ancianos y los jóvenes. (AVANSCO, 2006)

La población maya *K'iche'*, se caracteriza por conservar los valores y principios que han sido pilares para su desarrollo y el mantenimiento de su identidad cultural. Aunque debido a la historia algunos de ellos se practican muy levemente, pero permanecen como un legado de los abuelos y abuelas. (Galileo, 2019).

Principios:

- Complementariedad: el ser humano está inmerso en el cosmos, es parte de la naturaleza en la que todo tiene vida y valor. Las partes del todo se complementan.
- Equilibrio: todo lo existente en la naturaleza se complementa y todos somos responsables de mantener este equilibrio.
- Cuatriedad: la concepción del cosmos regida por cuatro energías sobre las que se cimienta la vida y pensamiento del pueblo maya.
- Equidad: reconocimiento de una coexistencia en la sociedad dentro del marco de la igualdad de condiciones y oportunidades para el fortalecimiento de un país multilingüe y pluricultural.
- Dualidad: ligado a la complementariedad, existen dos partes interdependientes, que juntos producen armonía y equilibrio.

Valores mayas:

- *Tob'anik*. Solidaridad: un valor a través del cual las personas se sienten y reconocen unidas y

compartiendo las mismas obligaciones, intereses e ideales.

- *Tz'aqat*. Complementación o complemento: reconocer que no somos autosuficientes, sino que siempre necesitamos de los demás.
- *Nimanik*. Respeto: valorar a los demás, acatar su autoridad y considerar su dignidad.
- *Loq'onik*. Lo sagrado de la naturaleza, universo y vida: reconocer que como seres humanos únicamente somos un complemento más de la naturaleza, no los dueños ni los más importantes.
- *Maltyoxinem*. El agradecimiento: sentimiento de valoración de algo recibido, con el corazón.
- *Saq Tzij*. Valor de la palabra, veracidad en la palabra: entendida como forma de solución de conflictos y negociación cara a cara que permite niveles de comunicación más estables.

Según Zalazar (1998) Las prácticas comunitarias parten del sentido de existencia y relacionalidad del ser humano con su entorno, lo cual se evidencia en el respeto por todo lo que tiene vida y el sentido de responsabilidad del Hombre como "protector" de la naturaleza son dos valores fundamentales que guían las enseñanzas de padres a hijos en la cultura maya, estos valores permanecen porque se practican en la vida diaria, en la familia, en la sociedad y con quienes se relacionan.

La práctica de valores se evidencia en la toma de decisiones sobre las diversas situaciones que se suscitan en los grupos familiares, los padres son los principales responsables de su transmisión, ya que son ellos los administradores del patrimonio del grupo, así mismo quienes tienen la gran responsabilidad de ser ejemplo y

guía para los hijos, hijas, nietos, nietas, y resolver conflictos que se originan en la cotidianidad del contexto familiar. No obstante, si el problema o conflicto es muy grave y complejo, los padres de familia acuden a los demás integrantes de la familia (abuelos, abuelas, tíos, tías, hermanos, hermanas, ancianos, ancianas) para dialogar sobre la problemática en cuestión y darle solución a la misma en consenso familiar. En algunos casos, en el apaciguamiento (Zalazar, 1998) de ciertos problemas familiares intervienen los ancianos y ancianas líderes comunitarios y religiosos, ya que cumplen con el rol de intermediarios entre las partes involucradas, para llegar a acuerdos que benefician a las y los involucrados, por lo general estas personas son muy respetadas y valoradas en la comunidad por su experiencia y sus habilidades de comunicación para dar consejos sobre diversas situaciones.

Otra práctica comunitaria se da en la siembra y cosecha del maíz, pues a través de ella se promueve el valor de la solidaridad y cooperación, se realiza entre familias, es decir, ayudándose unos con los otros.

La celebración de los matrimonios permanece la práctica de la solidaridad a través de la ayuda mutua, ya que la familia anfitriona de la fiesta reúne a las y los parientes cercanos para dialogar sobre los preparativos de la actividad, junto a ellos determinan la cantidad de familias invitadas, la cantidad de comida a preparar y panes a comprar. Con tiempo antes las señoras que forman parte de la familia anfitriona van de casa en casa a invitar personalmente a las familias propuestas para la boda, ya que es una de las costumbres que persisten de generación en generación, por lo que se considera una forma de respeto.

En situaciones de fallecimientos se involucran la mayoría de las personas de la comunidad, particularmente familiares, vecinos, amigos/as, entre otros, para apoyar a la familia doliente en todos los trámites o preparativos del velatorio y

entierro del difunto. Los hombres se dedican a la compra de flores, coronas, arreglos florales, velas para adornar el espacio donde es ubicado el féretro. Las mujeres se ayudan mutuamente en la preparación de la gran cantidad de comida que se ofrece a las personas en el día del velorio y después del entierro. Generalmente, los familiares más cercanos de los/as dolientes son los que administran el dinero y dirigen las acciones que implica un entierro.

De la misma manera, el valor de la gratitud y del agradecimiento (*rimaltyoxinik*) es de los más apreciados y enseñados en las comunidades mayas. El valor del agradecimiento para la cultura maya es el acto que permite valorar la vida, la llegada de un nuevo día, de una noche, tener alimentos, siembras y sobre todo estar en comunicación con Ajaw para que el hombre y la mujer sean bendecidos en el diario vivir. Agradecer las enseñanzas que dan los abuelos y abuelas en la orilla del fuego ya que es un lugar donde se propicia la comunicación familiar.

El cumplimiento de los trabajos y compromisos (*riutz'aqatil ri qak'aslema*) "la existencia tiene una ruta, un objetivo, se aprecia su significado; complementan los trabajos, la palabra. Trabajar en comunidad no es pérdida de tiempo, sino es para el bienestar de la comunidad, su perspectiva es tener un desarrollo pleno, en el pensamiento maya es que ellos sean actores de su propio desarrollo y no esperan que otros vengán a cumplir con el trabajo que les compete hacer. Los padres quieren ver a sus hijos con la capacidad de tomar decisiones importantes en su vida.

El valor del trabajo en nuestra vida (*riub'antajik ri chak pa qak'aslema*) "para un pueblo eminentemente agrícola, el trabajo de la tierra tiene un gran significado, porque el trabajo del campesino es ponerse en comunicación con la madre tierra; y una madre es lo más amable y fecundo del universo." (p.13) El trabajo tiene carácter sagrado, a través

del trabajo existe un progreso e ingreso a la familia para tener lo básico para vivir.

Cada una de las prácticas comunitarias anteriores, la Escuela Normal Bilingüe Intercultural *Kitijob'al K'iche' Tijonelab'* los toma como elementos esenciales para la formación de los Docentes de Preprimaria, con lo cual quiere promover una educación alternativa que contribuya a la revalorización de la Lengua, la cultura y la identidad de los pueblos indígenas. Estas prácticas han sido posibles llevarlos al currículo mediante las áreas curriculares propias tales como: Matemática Maya y Universal, Filosofía Maya, Comunicación y Lenguaje, Idioma Materno, Realidad Sociocultural, Expresión Artística, Educación Bilingüe Intercultural y Práctica Docente. La experiencia nos permite determinar que la inclusión de estos elementos comunitarios ha permitido revalorizar la sabiduría local, los valores propios de solidaridad, cooperación y trabajo comunitario, generando aprendizajes significativos para los estudiantes y sirve de estímulo para buscar alternativas de solución a las necesidades individuales y colectivas.

Referencias

- Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala. (2006). *Imágenes de Nuestra Realidad, Realidad de Nuestras Imágenes, Imaginarios Sociales y Subjetividad en Guatemala*. Editores Siglo XXI.
- BOLT, A. (2005). *Batz'el tejido*. SIMAS.
- Universidad Galielo (07 de abril de 2019). *Valores en la Civilización Maya*. https://www.academia.edu/20413653/VALORES_CIVILIAZACION_MAYA
- ZALAZAR, M. (1998). *Valores Mayas*. Guatemala.

Línea 14

Interculturalidad,
derechos humanos
y decolonialidad

A FOLIA DE REIS: TRADIÇÃO, FÉ E RELIGIOSIDADE NO INTERIOR DE GOIÁS⁷

Roberta Steward⁸

Resumo

O presente artigo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa em fase inicial que aborda a Folia de Reis, no município de Petrolina de Goiás, no interior do estado goiano. Trata-se de uma prática celebração que faz referência aos Santos Reis, uma prática religiosa característica do catolicismo popular brasileiro, que se constitui de uma mescla do catolicismo colonial de origem portuguesa com elementos das religiosidades ameríndias e de origem afro. É uma prática cultural religiosa que ocorre anualmente entre os meses de dezembro e janeiro. É composta por um conjunto de ritos, que revivem a atuação dos três reis magos, personagens que testemunham a perseguição do menino Jesus recém-nascido pelos reis romanos. A cada ciclo esses festejos renovam a fé dos seus seguidores fortalecendo os valores comunitários e os laços de solidariedade, estimulando atitudes de partilha.

7 Esse artigo é resultado de discussões e atividades realizadas no decorrer da disciplina Alteridade, Ética e Direitos Humanos, oferecido no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, da Universidade Federal de Goiás, pelo professor Antonio Carrillo Avelar e pelas professoras Maurides Macêdo e Rosani Moreira Leitão, no segundo semestre de 2018.

8 Aluna especial do Mestrado em Direitos Humanos no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos – PPGIDH, da Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: bettasteward@yahoo.com.br

Palavras-chave: Cultura, Identidade, Religiosidade, Folia de Reis.

Apresentação

O presente artigo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa em fase inicial que aborda a Folia de Reis, no município de Petrolina de Goiás, no interior do estado goiano. Trata-se de uma celebração que faz referência aos Santos Reis, uma prática religiosa característica do catolicismo popular brasileiro, que se constitui de uma mescla do catolicismo colonial de origem ibérica, trazida pelos colonizadores portugueses, com elementos das religiosidades ameríndias e de origem afro. É uma prática cultural religiosa que ocorre anualmente entre os meses de dezembro e janeiro, composta por um conjunto de ritos, que revivem a atuação dos três reis magos, personagens que testemunham a perseguição do menino Jesus recém-nascido pelos reis romanos. A cada ciclo esses festejos renovam a fé dos seus seguidores fortalecendo os valores comunitários e os laços de solidariedade, estimulando atitudes de partilha, garantindo a sua continuidade e a transmissão dos saberes a eles associados às gerações jovens.

A tradição da Folia de Reis chegou ao Brasil por intermédio dos portugueses no período colonial, sendo já uma tradição cultural em toda a Península Ibérica, tendo como uma das suas principais características, a doação de bens e a trocas de presentes, regadas a cânticos e danças nas residências dessa região. Ela foi introduzida no Brasil no século XVI e foi largamente utilizada como instrumento pedagógico pelos missionários jesuítas, para catequizar indígenas e, logo depois, os escravos. Assim, apesar de marcada mais fortemente pelas características do catolicismo popular

colonial, a celebração da Folia de Reis brasileira é composta de muitos outros elementos vindos das manifestações culturais de origem indígenas e afro, possuindo, portanto, diversas variações regionais com relação aos estilos, aos sons e aos ritmos musicais, mantendo contudo a crença e a devoção aos personagens ligados a saga do nascimento do Menino Jesus: o próprio Menino Jesus, São José e à Virgem Maria, seus pais, e aos Reis Magos.

A Folia de Reis no município de Petrolina de Goiás

Na tradição goiana, a celebração da Folia de Reis adquire características próprias, com forte apelo às suas origens rurais e se manifestando em grande diversidade, conforme as características de cada região. É nestas particularidades que o trabalho pretende se deter, buscando descrever e compreender a identidade do folião e suas motivações para se dedicar a esta prática religiosa, que envolve todos os participantes reforçando os laços destes com o grupo ao qual pertencem e promovendo interação e práticas compartilhadas.

No estado de Goiás, como em outras regiões do Brasil, a Folia de Reis faz parte do ciclo ritual natalino, sendo realizada geralmente de 24 de dezembro a 06 de janeiro, quando se comemora o nascimento de Cristo. Como outros rituais ela é composta por vários elementos que envolvem diferentes fases e ritos, devoção e fé, indumentárias, personagens principais e secundários, alimentos, percursos e espaços sagrados, cantos e instrumentos musicais, doação e partilha.

Os principais personagens dessas festividades são os foliões, grupos de pessoas geralmente homens caracterizados por símbolos devocionais que, conduzidos

por um líder cerimonial geralmente chamado de capitão de Folia, realizam uma peregrinação e desempenham um conjunto de performances rituais, revivendo em cantos e versos a saga dos Santos Reis referente à perseguição do Cristo recém-nascido. Além dos foliões, os devotos em geral, comemoram a data com o pagamento de promessas, participando da peregrinação às casas de amigos e de outros devotos de uma determinada localidade, assumindo obrigações especiais e, às vezes fazendo sacrifícios, para cumprir os votos anteriormente feitos com objetivo de obter alguma graça.

Em Petrolina de Goiás, mais precisamente na zona rural deste município, as festividades da Folia de Reis vem sendo difundidas desde a década de 1940, tendo sido uma tradição introduzida por famílias que vieram do estado de Minas Gerais, portanto, por famílias mineiras, e que foi sendo adaptada aos os costumes da comunidade local. Segundo a tradição oral da região, várias famílias que vieram de Minas Gerais com seus costumes e saberes, trouxeram também na sua bagagem cultural a prática religiosa da Folia de Santos Reis. O que distingue a Folia de Reis Mineira da Goiana, são os ritmos musicais cantados pelos foliões e embaixadores da Folia.

O que determina a particularidade da Folia de Reis de Petrolina de Goiás é a combinação dos ritmos musicais trazidos de regiões rurais de Minas Gerais com as crenças da população local nos santos católicos e as características ambientais da região, que, em determinadas épocas, sofreu com a escassez de chuvas, quando a lavoura e o gado eram sempre prejudicados. Então, os devotos começaram a fazer promessas para a lavoura e o gado prosperarem pedindo a intercessão dos Santo Reis, fazendo promessas ou se comprometendo a receber a comitiva da Folia para

um pouso nas suas residências e propriedades, caso o gado não morresse e a lavoura desse uma boa colheita⁹.

O ritual da folia exige uma fase elaborada de planejamento que abrange a reunião e treinamento dos foliões, a determinação dos percursos a serem seguidos, as residências a serem visitadas, os locais dos pousos, que devem ser acertados entre os moradores da região, cujas famílias têm condições de acolher o grupo nas suas casa para dormir e descansar e proporcionar alimentos a todos. Trata-se de um ritual de percurso, cujo ciclo é denominado de “giro” durante o qual a comitiva de foliões e acompanhantes se deslocam entre as residências de uma determinada localidade, selecionando essas residências conforme regras próprias do ritual que revive o mito do nascimento e perseguição de Cristo. Em geral os giros tem uma duração de 7 a 12 dias, sempre terminando no seis de janeiro, dia dos Santos Reis Magos. No caso da Folia de Petrolina de Goiás, os giros duram por volta de 8 dias, requerendo assim 8 pousos, organizados antecipadamente,

Durante o giro da Folia de Santos Reis o líder cerimonial (Capitão de Folia ou Embaixador) tem a responsabilidade de conduzir todo o ritual, desde as questões de boa convivência e bons comportamentos, até as performances mais elaboradas realizadas ao chegar em cada casa. Deve ter várias habilidades, ser um conselheiro e saber conviver pacificamente com os foliões. É o responsável pela postura do grupo, liderando por vários dias de forma que todo o processo transcorra de forma tranquila e sem desentendimentos. Tanto o líder como todo o grupo devem ser cantores

⁹ Conversa informada, por Roberta Steward, com o senhor Venerando Correa Sampaio, capitão de folia em Petrolina, Goiás, em dezembro de 2018.

treinados e dominarem o conhecimentos sobre as cantorias, a história dos Reis Magos, os princípios do catolicismo e os saberes sobre os Santos Católicos, sobre os milagres, os pedidos de doações e a reciprocidade que é própria do ritual. Alguns cantos são predeterminados e outros, seguindo uma estrutura já existente, são criados de acordo com cada ocasião. Assim, os foliões devem ter não só habilidades de cantores e músicos, mas também de compor de improviso, criando em cada momento versos que se referem ao ritual, ao lugar onde se encontram, à família que os recebe, as características dos seus membros e da casa, bem como de pedir em versos a colaboração daquela família como cafés ou doações, que na tradição católica são chamadas de esmolos.¹⁰

Na organização do ritual existe uma hierarquia entre os participantes, conforme os papéis desempenhados e os status de cada um deles. No caso da Folia de Reis de Petrolina de Goiás, os personagens na ordem do maior para o menor status são: os imperadores e os capitães ou Chefes cerimoniais, que também são chamados de embaixadores, seguidos dos demais foliões. São eles quem comandam todo o ritual, desde o seu planejamento até os caminhos a serem percorridos e os ritos finais. Depois vêm os demais foliões, que, com seus instrumentos, são encarregados de executar os ritmos e cantos em todas as fases do ritual, seguidos dos demais participantes com obrigações rituais, que são aqueles acompanham os giros que fazem sacrifícios e doações como pagamento de promessas por alguma graça obtida, além das famílias que se comprometem com antecedência a receberem as comitivas de folias em suas residências para a realização

¹⁰ Entrevista gravada por Roberta Steward, com Zilma Regina Ribeiro de Andrade, na Fazenda Barreiro, município de Petrolina de Goiás, em setembro de 2018.

dos pousos, o que requer muitos preparativos e gastos com alimentação.

Os donativos obtidas durante o giro, são transportadas por uma pessoa específica, em uma capanga, espécie de embornal, e são usadas para garantir a subsistência do grupo durante a peregrinação. No caso da Folia de Petrolina de Goiás, também se recolhe alimentos para serem doados em asilos e outras casas de acolhimento, para ajudar as pessoas doentes, devendo ser a benevolência, a compaixão e os sentimento comunitário aspectos importantes entre os participantes.

Geralmente os foliões são recebidos com louvores, devoção e respeito nas residências por onde passam. A chegada em cada residência é realizada por uma série de performances, que tem início com a chegada nos portões principais, Através das cantorias, são feitas as saudações, pedidos de pouso, ou de acolhimento rápido para alguma alimentação e breves descansos. Os versos rimados e improvisados saúdam os donos da casa, dando início ao enredo que canta Santo Reis, intercalado por agradecimentos e pedidos. No caso de serem aceitos para um pouco, os donos da casa recebem a bandeira e a guardam no interior da casa.

As famílias que se dispõem a receber os foliões organizam e decoram suas casas, além de prepararem alimentos para todos. Uma das características da decoração são os arcos feitos com palhas verdes, outras folhas e flores construindo uma passarela por onde as comitivas tem acesso à casa. Em cada arco deve haver uma performance com músicas e cantos sendo a última na porta de entrada da casa. No momento da chegada em cada casa com seus foliões, o líder cerimonial, ou embaixador, observa os elementos presentes na decoração. Cada elemento da decoração possui uma simbologia a ser decifrada nos versos. Os

cantos se iniciam no primeiro arco e as letras criadas de improviso devem interpretar cada detalhe, fazendo o mesmo em frente de cada arco até chegar no interior da casa onde tem um altar, com os três Reis Magos e outros Santos, normalmente também decorado com flores, velas e outros detalhes. Terminada a cantoria a vela é apagada em sinal de respeito a quem proclama os versos e canta as músicas, fazendo os donos da casa e visitantes se emocionarem.

O arco fechado com o laço tem um significado, o arco aberto tem outro significado. Cada detalhe representa algo e o Capitão, líder cerimonial vai então adequar a sua música aquilo que está em evidência. Em uma Folia de Santos Reis observada na Fazenda Samambaia, no município de Petrolina, de dezembro de 2018 a janeiro de 2019, o altar no interior da sala de chagada da casa continha os três Reis Magos e demais santos de devoção da família, entre eles Nossa Senhora Aparecida, a padroeira do Brasil, que geralmente também ocupa um lugar de destaque nesses altares.¹¹

Entre os objetos sagrados, que fazem parte da cerimônia, o mais importante símbolo do ritual é a bandeira que é transportado pelos foliões em todo o giro, pelo porta bandeira, e cuidadosamente guardada no interior das residências durante as paradas e pousos. Geralmente é confeccionada em tecidos brilhante e coloridos, tendo ao centro colada uma estampa com as figura dos Reis Magos. Como um ícone sagrado da Folia ela é tratada com reverência explícita, quando os moradores das casas visitadas devem beijá-la de joelhos e de forma respeitosa e

¹¹ Observação direta realizada por Roberta Steward, uma das autoras, entre 25 de dezembro de 2018 e 06 de janeiro de 2019.

depois de percorrer toda a casa com ela, pedindo proteção ao seu lar, a dona da casa a guarda em lugar protegido.

Na cerimônia observada, durante os pousos, a bandeira ornamentada com fotos, cédulas de dinheiro e fitas coloridas, permaneceu todo o tempo hasteada ao lado do altar ou presépio de natal.

Muito importantes também nesses momentos são os alimentos, cujas práticas estão intrinsecamente ligadas aos atos coletivos e aos sentimentos de reciprocidade. Desde a preparação que envolve grupos de pessoas que suspendem todas as suas rotinas cotidianas para servir o coletivo durante esse período sagrado ritual, até a partilha, os atos de solidariedade e de cumplicidade são fortalecidos renovando os vínculos que mantêm unida aquela comunidade.

Considerações Finais

Como todo ritual a Folia de Santos Reis é cíclica e todos os anos com certa antecedência, a comunidade de pessoas unidas pelos sentimentos de devoção aos santos católicos e em especial aos Reis Magos, assumem e compartilham as responsabilidades sobre sua realização renovando a cada ano sua devoção e os valores comunitários defendidos conforme a mesma. Desde os preparativos todas as atividades são realizadas de forma coletiva, momentos de grande socialização, de prazerosas vivências, em que todo o trabalho é assumido com boa vontade, como se fosse uma dádiva divina aos participantes. Nesse momento não só são exercitadas as formas de trabalho coletivo, mas também as regras de boa convivência, e de compartilhamento de experiências e das histórias de vida.

De acordo com Durkheim, os rituais em todos os sistemas de crenças e em todos os cultos, trazem em sua essência representações fundamentais de atitudes rituais que, apesar da diversidade de formas em que se manifestam tem sempre a mesma acepção objetiva e desempenham sempre as mesmas funções. Vemos assim que, como outros rituais religiosos, a Folia de Santos Reis motiva em cada ciclo sentimento e atitudes tais como a relação e respeito pelo sagrado, a renovação e fortalecimento dos laços coletivos, apaziguamento dos conflitos e das desigualdades próprios da existência terrena na sua cotidianidade, distribuição e partilha, diminuição dos sofrimentos e renovação das esperanças.¹²

Convém ressaltar ainda que, o território goiano possui diversas identidades que compõem um quebra cabeça em constante reconstrução e atualização conforme as experiências vividas, mantendo porém as estruturas e aspectos fundamentais que a caracteriza como um ritual tradicional do catolicismo popular brasileiro.

O ciclo ritual da Folia de Santos Reis, promove a cada ano, uma ruptura no cotidiano e nas experiências profanas do dia e seus adeptos se juntam para viver um período sagrado de comunhão e de partilha de renovação dos vínculos sociais e de reafirmação dos princípios cristãos. Esse período intensivo de comunhão também reforça as identidades individuais e coletiva dos participantes os mantendo unidos entorno desses valores e princípios. As formas de construção das identidades nos interior do grupo e a formação das pessoas que dele participam conforme os princípios mencionados terão lugar em uma próxima

12 As crenças religiosas são representações que exprimem a natureza das coisas sagradas e as relações que elas mantêm, seja entre si, seja como as coisas profanas. Enfim os ritos são regras de conduta que prescrevem como o homem deve comportar-se com as coisas sagradas (Durkheim, 1996, p. 24).

fase da pesquisa, considerando também a história cultural dessas comunidades e aos saberes locais por elas produzidos e transmitidos de geração em geração.

Referências

- BRANDÃO, CARLOS RODRIGUES. (1981). *Sacerdotes de Viola: rituais religiosos do catolicismo popular em São Paulo e Minas*. Vozes.
- DURKHEIM, ÉMILE. (1996). *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. Tradução Paulo Neves. Martins Fontes.
- ELIADE, MIRCEA. (1972). *Mito e Realidade*. Perspectiva.
- ELIADE, MIRCEA. (1992). *O sagrado e o profano*. Martins Fontes.
- GEERTZ, CLIFFORD Geertz. (1997). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Vozes.
- HALL, STUART. (1998). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A Editora.
- TURNER, VICTOR. (1974). *O processo ritual: estrutura e antiestrutura*. Vozes.

Línea 16

Educación intercultural,
decolonialidad
y etnoconocimientos

TENSIONES, DILEMAS Y RETOS DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS NATURALES EN CONTEXTOS CULTURALES: ESTUDIO DE CASO SILVIA CAUCA

Yovana Alexandra Grajales Fonseca
Colombia

Resumen

El presente documento, muestra una amplia reflexión sobre tres maestros de ciencias naturales de la Institución Educativa (IE) Mamá Manuela del municipio de Silvia Cauca, caracterizada por orientar su educación bajo la cultura Misak. Dicha Institución Educativa posee una planta docente diversa en el sentido de que muchos maestros no son de la comunidad, lo que genera controversias, dilemas y retos para ellos como para lo que si pertenecen. Aquí se resaltan algunos aspectos que son considerados importantes para alcanzar una educación dialógica en donde los conocimientos ancestrales se conecten con los científicos en el aula de clase, además se estimulen valores como el respeto a la diferencia, y se fomente la participación en toma de decisiones un ambiente en Diversidad Cultural.

Palabras clave: Diversidad cultural, enseñanza de las ciencias, concepciones de profesores, diálogo de saberes.

Introducción

La educación en ciencias naturales en contexto de diversidad

La educación en ciencias se está pensando en Colombia como una enseñanza capaz de orientar, generar y apropiar el conocimiento científico como una actividad de construcción de saberes en un sistema cultural, teniendo en cuenta el modelo económico, social, político y educativo en el que se desenvuelve nuestro país.

En este sentido, la formación en ciencias también obedece a cambios culturales, a sistemas de creencias y narraciones, y no puede seguir siendo enseñada como rígida e inhumana. Así, el educador logra participar activamente en las interpretaciones sobre los objetos tecnológicos y científicos que utiliza, evalúa críticamente las ofertas tecnológicas y científicas que le hacen y participará en los debates y decisiones de orden técnico y científico, en relación con lo cultural.

Por lo cual, los programas de formación inicial de docentes deben de velar no solo por la formación del ciudadano, sino que asegure los conocimientos necesarios para el trabajo y el desarrollo de competencias asociadas al potencial formativo de las ciencias: como la capacidad crítica, reflexiva y analítica, conocimientos técnicos y habilidades, valoración del trabajo y capacidad para crear e investigar (Hernández C, 2008).

Es evidente entonces, la necesidad de crear conexiones entre la ciencia y los saberes cotidianos, locales, ancestrales, etcétera, dicho diálogo rescata el conocimiento construido incluyendo valores, creencias, costumbres, posturas, entre otros, donde el reconocimiento del otro y

de sus conocimientos juegan un papel importante para la construcción de una identidad cultural del estudiante. Es importante entender lo diverso culturalmente que es nuestro territorio colombiano lo que determina una coexistencia de una multiplicidad de formas de ver el mundo y por supuesto de formas de enseñanza, que no pueden ser ajenas a la enseñanza de las ciencias.

Por otro lado, pensar en la educación en ciencias como un campo, implica la reevaluación de muchas estructuras sociales, políticas y culturales que ha generado esta sociedad y se manifiestan preocupaciones, entre ellas; ¿cuál es el papel de la educación en ciencias?, ¿somos los maestros productores de conocimientos o transmisores?, ¿cómo podemos divulgar nuestro conocimiento? son interrogantes que aparecen todo el tiempo en esta discusión y que permanecen como dilemas y retos en la estructura educativa que nos movemos. Siguiendo esta idea la educación como campo, necesita de maestros que logren comprender su capacidad transformadora y reflexiva para dicha tarea.

Necesidad y problemática del estudio

La enseñanza de las ciencias se caracteriza por darle a la ciudadanía un acercamiento a la interpretación humana del mundo natural, por lo general dichos acercamientos son aislados de conexiones sociales, políticas y culturales, ofreciendo un conocimiento científico, objetivo, veraz y validable. En consecuencia, los docentes de ciencias naturales reciben una formación permeada por intereses científicista que suelen aislar elementos importantes para comprender la complejidad de la sociedad, de los contextos culturales particulares, de los valores sociales y ambientales, etcétera. Que ha trascendido a las practicas docentes de maestros y maestra.

Para Acosta Meza, (2016) los procesos educativos, el docente de ciencias han tenido un papel preponderante, orientaba la transmisión de conocimientos. El alumno solo era un receptor pasivo con pocas posibilidades de actuar y de expresar su creatividad y capacidad de elaborar aprendizaje. Lo cual, ha implicado la desarticulación con otros conocimientos que surgen o provienen del contexto en que se encuentran los estudiantes. A lo que autores como Bonfil (1991) menciona cultura impuesta, dando un ejemplo concreto; la escuela, porque castra el conocimiento cultural, evita la conexión con elementos culturales del contexto y ausenta el sentido propio de las culturas tradicionales de nuestro territorio. En este sentido, Vargas Clavijo, Costa Neto, & Costa Santos Baptista, (2014) muestra como historicamente en los países colonizados se comenzaron a implementar sistemas de conocimiento donde los demás modos de conocer la naturaleza debían ser sustituidos por los saberes científicos traídos desde afuera. Inicialmente, esta tentativa de sustitución tuvo como destino principal los centros indígenas donde llegaron representantes, principalmente de Europa, con el propósito de impartir los conocimientos que habían adquirido en sus países de origen.

Por tal motivo, el estudio de los saberes ancestrales, que guardan con recelos estas culturas, revela historias, creencias, tradiciones de cómo han sido formados, así como también han sido olvidados. Muchas de estos saberes que no han sido transmitidos de generación en generación quedan apartados de los intereses de las escuelas, pues los currículos se alejan de su realidad. Esto es un gran problema para el progreso de estas comunidades, pues a pesar de que los saberes

ancestrales son el motor de vida de esta población, se hallan descuidados y hasta transformados por comunidades externas, lo que genera la pérdida de las tradiciones y costumbres (Peña, 2014). Citado en (Acosta Meza, 2016).

En este sentido, los maestros juegan un papel muy importante, ya sea para darle continuidad a los conocimientos ancestrales o fomentar su pérdida de manera inconsciente, ya que muchos maestros de ciencias que trabajan en zonas de comunidades ancestrales, no pertenecen a ellas, no se identifican con ellas, etcétera. Continuamente se enfrentan dilemas de conocimientos, dilemas culturales, políticos, espirituales. Y es común encontrar maestros en crisis de identidad, de frustración, o de capacidad de transforma su práctica a favor del contexto. Es así, como esta reflexión recoge las voces de maestros de ciencias de una Institución Mamá Manuela rural del municipio de Silvia Cauca, reconocida por su apuesta a la preservación y conservación del conocimiento propio Misak o Guambiano conocido popularmente. Los docentes que hacen parte de este análisis tienen tres particularidades; uno se caracteriza por pertenecer a la comunidad Misak y ser parte del cabildo y enseñar ciencias, estar en la comunidad y enseñar ciencias naturales, pero no pertenecer a ella, y por último ser de la comunidad de Silvia, pero no pertenecer al cabildo indígena y enseñar ciencias. Tres miradas diferentes del contexto, que enuncian retos en común, identidades diferentes, perspectivas y objetivos que se acercan.

Justificación del estudio

Para Santos Baptista & Simões de Carvalhob (2015) en la formación de profesores de ciencias para la diversidad cultural, debe comprenderse adecuadamente la naturaleza de la ciencia. Subrayó para permitir que el maestro comprenda las características que son intrínsecas a la ciencia, como una de las numerosas culturas existentes. Esto contribuirá a la demarcación del conocimiento científico (escuela) en relación con otro conocimiento cultural que puede estar presente en el aula (Cobern & Loving, 2001). Además de lo didáctico transposición del conocimiento científico en el contexto del aula (Chevallard, 1985), los valores y las prácticas deben tenerse en cuenta (Clément, 2006; Carvalho, 2009). En este sentido, el diálogo intercultural entre la ciencia del pensamiento y otros sistemas de conocimiento se vuelve pertinente. En tales diálogos las relaciones entre la cultura de la ciencia (transmitida por los profesores) y las culturas de los estudiantes deben establecerse para que los estudiantes entiendan el origen y los dominios de validez de varios sistemas de conocimiento y valores. Cuando esto sucede, los estudiantes pueden desarrollar sus visiones de la naturaleza mejorada con científicos ideas y aplicar los conocimientos adquiridos (ya sea de la cultura científica o de sus propias culturas) en contextos y situaciones prácticas (El-Hani y Mortimer, 2007).

Fundamentos teóricos

La diversidad cultural en la enseñanza de las ciencias: Una mirada local

Algunos fundamentos frente a la diversidad cultural y la enseñanza de las ciencias, propuestos por Molina & Martinez

(2009), aseguran que los maestros revelan concepciones que se apoyan en teorías universalistas con un carácter absolutista que identifican una enseñanza de las ciencias cerrada a conexiones con otros conocimientos. Dicho dilema se manifiesta en el proyecto “Diálogo de saberes en pacífico colombiano a través de la enseñanza de las ciencias naturales” del grupo de investigación Ciencia, Educación y Diversidad, 2015–2018, donde se cuestiona la separación del conocimiento científico y la cultura, en la enseñanza de la ciencia, lo que implica, una enseñanza basada en productos, en validaciones de verdades, ocultando la cara social de la ciencia como lo manifiesta Fleck (1986), en sus aportes al campo de la sociología de la ciencia. No obstante, Molina & Martínez, (2009), muestran que dichas concepciones están determinadas por la formación académica, el contexto político, social, histórico y cultural de los maestros.

Es así, como uno de los retos de la educación actual es la capacidad de reconocer la diversidad en las aulas de clase, y Colombia siendo un país multiétnico, multicultural, biodiverso, aún está ausente en las maneras de acerca conocimientos propios a la escuela, obviamente encontramos iniciativas en este sentido sobre todo en las comunidades ancestrales, a lo que llaman educación propia. sin embargo, en las comunidades educativas urbanas, rurales poco se asume la mirada hacia la diversidad que corresponde. Leiva, (2012, p. 3) argumenta que “hoy en día, nadie pone en duda que la atención a la diversidad cultural supone un reto de primer orden para fortalecer la equidad y la igualdad en nuestro sistema educativo”. Por lo tanto, fortalecer lazos de la cultura con los conocimientos llevados al aula, garantizan la resignificación de visiones de mundo, formas de comunicación y el reconocimiento de la diferencia del pensamiento. Este reto, es una apuesta la transformación

de la educación, a la formación de maestros sobre todo de ciencias naturales quienes son fortalecidos en los campos disciplinares de manera tradicional obviando las formas culturales que el conocimiento científico carga en si mismo. Es preciso rescatar que programas como la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental de la Universidad del Valle, ha promovido espacios de acercamientos para la formación inicial de maestros en la diversidad, pasando por seminarios a nivel de maestría, coloquios y congresos. Sin embargo, esto no garantiza la transformación a la que se pretende llegar.

Leiva, (2012, p. 4) dice que es evidente que la institución escolar por sí sola no es capaz de promover un proyecto que atienda la diversidad cultural, sino que necesita de un proyecto social global se pase hacia la interculturalidad y que esta no quede ceñida al ámbito escolar, sino que se aporten ideas y acciones desde todos los ámbitos de gestión y trabajo de la sociedad.

Por su parte, los maestros son cada vez mas conscientes de reconocer la diversidad en el aula de clase, pero los vacíos en la formación inicial reflejan la desarticulación entre el contexto y el saber disciplinar. Leiva, reacciona mostrando tres tendencias de concepciones de maestro con respecto a la diversidad cultural en el aula, una tendencia de rechazo a la diversidad por la falta de integración o de herramientas conceptuales para un aprendizaje efectivo, una segunda en donde el maestro “docentes que perciben con mayor sensibilidad y apertura la existencia de una diversidad cultural en la escuela, pero que no creen que esto suponga grandes cambios para sus propias prácticas profesionales”, y una tercera concepción en donde “los profesores que se muestran muy receptivos a indagar en lo

principios de la interculturalidad, respetando el valor de la diferencia como referente importante en sus prácticas pedagógicas”.

Conocimiento ancestral indígena

Para las comunidades ancestrales indígenas el conocimiento que se construye se hace en colectivo. Lo que permite conservarlo y transmitirlo de generación en generación. Para Tinnaluck (2004) el conocimiento indígena proporciona a la comunidad autonomía y sustento, lo que implica una descolonización de lo impuesto, es decir, la construcción de un conocimiento propio libera a una población del sometimiento intelectual al que suele someter occidente. Este conocimiento ancestral indígena o nativo como lo llama Tinnaluck puede *transferirse, conservarse, adaptarse o ser adoptado*. Al hablar de transferencia implica conocer los actores de dicho proceso, abuelos, padres, líderes, etcétera. Lo cual permite la conservación de conocimientos locales bajo normas y costumbres que genera la cultura.

El conocimiento indígena tiene puntos de referencia como la resistencia y la autonomía de los pueblos, lo que pone como importante sus propias filosofías, herencias y procesos educativos. (Aikenheid & Masaka, 2007). En este sentido, los conocimientos indígenas construyen sus propias formas de educarse, de organización política y económica, a través de reuniones y roles representativos de cada comunidad.

Autores como Wolfe (1992), Hamelin (1996), Friedberg (1999), Kusch, (1977) y Quilaqueo (1994 y 2005) reconocen la existencia de varios sistemas de conocimientos indígenas enraizados principalmente en la comprensión,

mediante relatos o narraciones generales. De acuerdo con el estudio de estos autores se entiende que el conocimiento indígena es holístico, subjetivo y experiencial (Quilaleo, 2007).

Conocimiento ancestral Misak y la educación

El conocimiento ancestral ha sido reconocido en diferentes instancias como un aporte a varios campos de desarrollo humano de nuestro territorio, sea en lo político, territorial, ambiental, cultural, salud, y por supuesto educación, este último será retomado en este apartado en correlación al proyecto de investigación “Diálogo de saberes en el pacífico colombiano a través de la enseñanza de las ciencias” o DISAPAC, especificando el territorio Misak del municipio de Silvia, Departamento del Cauca en Colombia, ya que siendo una cultura que aun preserva muchas costumbres milenarias y sobre todo su lengua materna, la hace particular para el desarrollo de la investigación.

No obstante, la educación propia de este territorio converge constantemente con la tradición de un sistema educativo occidentalizado, que no se escapa de absorber sus costumbres y conocimientos para dar respuesta al sistema educativo nacional, en otras palabras para garantizar la continuidad en la participación educativa de los habitantes del municipio, lo cual, implica adoptar formalizaciones en sus planes de educación propia, como lo son las pruebas estandarizadas que impone el estado para medición de “calidad educativa”, y las disciplinas o asignaturas que fragmentan el conocimiento, el cual occidente verifica como parámetro para medir capacidades y habilidades tanto de estudiantes como de maestros.

Sin embargo, el pueblo Misak, es reconocido por cuatro aspectos socio culturales que permean su sistema educativo; descrito por Tunubalá:

“la lengua y pensamiento Misak, donde se desarrolla o se teje las cosmovisión y la espiritualidad que es transmitido por la tradición oral desde los mayores – ancestros a las generaciones florecientes; Territorio, espacio armónico entre el ser humano y la naturaleza; Costumbres, aparecen unas formas de vida y de vivencia que son materializados en la minga, la danza, el vestido, la música, las creencias y la medicina que son actos de la cotidianidad que recrean y crean la cultura; La autoridad, en el pensamiento de los mayores la familia es el origen de la sociedad; consolidado a través de las experiencias y lo consejos sabios emitidas por los padres hacia los hijos a través de la tradición oral” (2014, p 30).

La comunidad educativa Mamá Manuela preserva sus tradiciones orales con las características anteriormente descritas, a través de su propuesta curricular en donde la educación tradicional se enseña para que los niños estén al mismo nivel de conocimientos universales, que el resto de niños del país y puedan continuar con el proceso de aprendizaje de la educación media y superior. En la educación propia, se trabaja con el pensamiento de los mayores y la enseñanza de las tradiciones, las costumbres, la minga (alík) como elemento de la unidad y trabajo comunitario, la producción de alimentos, el manejo y la conservación de los recursos naturales, los sitios sagrados y la espiritualidad, Tunubalá (2014, p. 32).

En este sentido la complementariedad entre ambos mundos o visiones de mundo como lo menciona Aikenhead

& Ogawa, (2007) es una busqueda constante en el sistema educativo de la Institución mencionada, y en particular de los maestros de ciencias naturales, ya que la explicación de fenómenos físicos, químicos, ambientales, geológicos, climáticos, biológicos, etcétera, suelen estar alejados de las explicaciones comunitarias y ancestrales, que la misma institución promueve.

Es por tanto, la formación de los maestros con sentido dialógico, una excelente opción para cercar formas complejas de ver el mundo como lo son estos conocimientos. Desde esta perspectiva, investigadoras como Melo-Brito, (2017) menciona acercamientos entre conocimientos como puentes, siendo una metáfora permiten la construcción de significados que son expresados en el aula de clase y que acercan los contextos de la vida cotidiana de los alumnos hacia el aprendizaje de ciencias, para facilitar transferencia de un conocimiento de un contexto a otro que no es una tarea sencilla.

Camino metodológico

Se rescata una orientación metodológica de tipo cualitativa, descriptiva, basada en la propuesta de Flick (2004) la cual enfatiza las formas cualitativas de representación de realidades en comunidades. Un modo de ver esquemas sociales en las prácticas culturales de los sujetos es a través de esta investigación que cautelosamente se sumerge en la exploración de dos conocimientos que se ven tanto distantes, como complementarios según su óptica. Así mismo, el estudio de los significados subjetivos y la experiencia y la práctica cotidiana es tan esencial como la contemplación de las narraciones (Bruner, 1991; Sarbin, 1986) y los discursos (Harré, 1998) en (Flick, 2004).

Consecuentemente, la implementación de entrevistas a los maestros para explorar sus concepciones, su relación con la comunidad en que desenvuelve su práctica pedagógica y su idea de diálogo.

Descripción de los maestros

Maestra 1 Enseña Ciencias naturales en la IE, se considera mestiza, conoce el contexto

Maestro 2 Enseña Química en la IE, se considera mestizo, conoce el contexto

Maestro 3 Enseña Ciencias naturales, es Misak, pertenece a la comunidad, involucra el conocimiento ancestral en el aula.

Hallazgos de la intervención educativa

El diálogo es el acercamiento principal de esta exploración, se entabla conversaciones con los tres maestros y maestra. Se tiene como objetivo escuchar y analizar sus necesidades, sus dilemas y retos que enuncian frente a su práctica educativa, es por tanto la conversación cotidiana un medio profundo de reconocer dichos elementos. Es aquí donde, emergen algunas categorías que se sistematizan de Tensiones, retos y dilemas, de los maestros de ciencias naturales de la Institución Educativa Mamá Manuela del Municipio de Silvia- Cauca.

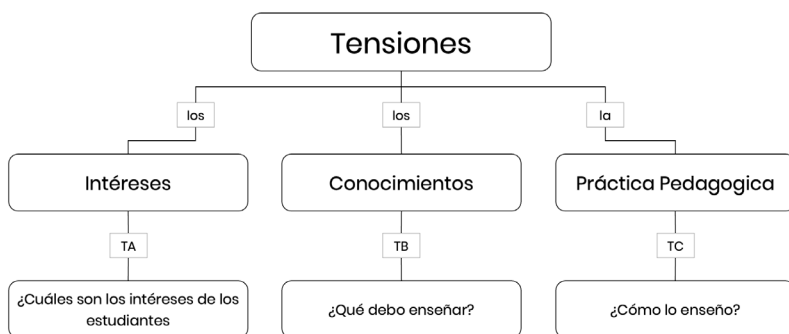
Análisis

Tensiones de los maestros de ciencias naturales de la IE Mamá Manuela Silvia

Las tensiones de los maestros de ciencias naturales que participan de esta investigación, dan tres tipos de nociones que se generan en su contexto laboral y educativo, identificadas como Tensión A (T_A), Tensión B (T_B), Tensión C (T_C), las cuales caracterizan tres fases donde los maestros están inmersos constantemente. La primera el reconocer el contexto e intereses de los estudiantes, el apropiarse los conocimientos y saberes que fluyen en su dinámica esto son los saberes ancestrales, occidentales y la formación del maestro en su campo disciplinar, y por último las maneras reflexivas de ir a la práctica educativa o práctica pedagógica.

Para continuar con el análisis, se muestran las ideas de los maestros a partir de los diálogos y su ubicación en cada tensión planteada.

Figura 1. Tensiones de maestros



Fuente: Elaboración propia (2019).

(TA) Incorporar las necesidades de los estudiantes en la planeación de las clases

Incorporar las principales necesidades de la comunidad en las clases de ciencias, es una idea prioritaria en los maestros de la institución, no obstante, el maestro asume que el territorio es de vital importancia con la comunidad y estimula un vínculo contextual entre sus clases ciencias y el espacio en que se desenvuelven sus estudiantes, entre ellos, cultivos, pesca, agronomía, agricultura, etcétera, resaltando procesos biológicos de la naturaleza en contacto con la comunidad.

Voz del maestro: “Uno es responder a lo que el ministerio de educación puntualiza y dos mirar esa cosmovisión que ellos tienen y poner en un diálogo entre el conocimiento que uno les está dando y los saberes que ellos tienen en cuanto o a todo ese universo natural en el que los estudiantes viven.”

Entrevista 1.

Parece que el docente asume que el resaltar la cosmovisión de una comunidad, es el deber institucional de reconocer que existen otros saberes y que juegan un papel importante en la comunidad, sin embargo, ¿será que esto es suficiente para resignificarlos?

Muchos autores mencionan la importancia de reconocer el entorno, el contexto, las ideas previas, los conocimientos cotidianos, etcétera, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, no obstante, el reconocer o identificarlos no implica un intercambio o interconexión con saberes de la ciencia. Por lo cual, el enseñar las ciencias y el mostrar

la cosmovisión de una comunidad ancestral como lo es, la Misak, no es garantía de un diálogo de saberes. Es decir, los conocimientos o saberes ancestrales y el conocimiento de la ciencia que se enseña, debe de estar acompañado de un dialecto que permita el acercamiento, el complemento o simplemente la aceptación de la diferencia, principios que Gisho, (2000), Pérez y Pérez & Moya, (2008), resaltan en sus reflexiones desde una mirada dialógica.

(TB) Relación del conocimiento científico y el conocimiento ancestral en el aula

Maestra 1: “¿Y el conocimiento ancestral? Ese el conocimiento que ellos tienen. Por ejemplo, te voy a dar un tema puntual, cuando uno ve las teorías de las células, ellos tienen el pensamiento desde su cosmovisión desde donde son originarios, entonces uno entra a confrontar como la parte científica habla de un conocimiento, de un inicio de vida y ellos tienen un inicio de vida”. Entrevista 1

El dilema anterior se corrobora, el maestro es reflejo de la confrontación de ambos conocimientos, el conocimiento científico y el conocimiento ancestral, es por tanto, el encargado de socializar otras formas de ver el mundo en una comunidad, sin embargo, el hecho de comparar dos pensamientos, sin reflexionar en sus modos de interacción pueden cargar un ambiente sombrío a la hora del diálogo. En este sentido, los maestros que no pertenecen a una comunidad pero que están inmersos en ella, es innegable la influencia de su

formación profesional, experiencia y reflexión sobre su práctica, dejando de lado percepciones culturales del entorno.

(TC) Relación con el contexto en la planificación y práctica pedagógica

Enuncia la importancia del interés de los estudiantes a la hora de planificar y enseñar su clase de ciencias. Sin embargo, menciona los estándares de ciencias naturales como eje para consolidar la validez de la clase que enseña. ¿Los estándares de ciencias naturales son el interés de los estudiantes? Es aquí donde un primer dilema recae en los maestros. La necesidad de responder al sistema educativo estandarizado.

- “las necesidades de los estudiantes” y “los estándares de ciencias naturales”.

En este sentido, la institución Mamá Manuela, con una visión de educación propia en donde la prioridad son los saberes ancestrales, la preservación y conservación de ellos, pero el sistema educativo colombiano excluye estas formas de educarse por que el ingreso a la universidad es realizado a través de los puntajes que logran los estudiantes en sus IE, consecuentemente estratifica las Instituciones Educativas los mejores puntajes, creando un capa de homogenización para entrar un círculo al que solo unos cuantos son admitidos. Siendo la educación propia una alternativa compleja de resignificar ante una sociedad que está educando para la estandarización mas no para la emancipación de los conocimientos, Ahora bien ¿cómo será de problemática pensarse la

diversidad en la educación en IE que no tienen algún carácter étnico? Es decir, con una educación académica tradicional. ¿Es posible una educación que apropie la diversidad cultural de nuestro territorio con un carácter dialógico?

Dilemas de los maestros de ciencias naturales de la IE Mamá Manuela de Silvia Cauca

Los maestros revelan concepciones que se apoyan en teorías universalistas con un carácter absolutista que identifican una enseñanza de las ciencias cerrada a conexiones con otros conocimientos (Molina & Martínez, 2009).

Figura 2. Dilemas de los maestros



Fuente: Elaboración propia (2019).

Dilema α . Reconocer los dos mundos en las prácticas educativas

Maestro 3: “Primero siempre doy espacios para que los estudiantes ehhh.. manifiesten sus saberes, como un espacio donde ellos empiezan a hacer debates, a cuestionar, a compartir sus conocimientos, obviamente uno pone las reglas”.

El dilema α se refiere a la importancia de reconocer el contexto cultural tanto del estudiante con ancestralidad indígena y los conocimientos occidentales, en este caso las ciencias naturales desde la práctica del docente, es así, como la interacción con lo local y lo de afuera, según lo llaman los maestros, debe estar presente en sus prácticas frecuentemente, sin embargo, es un conflicto para los profesores de ciencias que se camufla como el enseñar ilustrativamente ambos mundos en sus clases, es decir, el discutir o mostrar en clase ambas maneras de ver el mundo es parte de su habitual practica educativa. No obstante, en los acercamientos con los maestros de ciencias, que asumen ciertos debates y cuestionamientos en sus prácticas sobre ambos mundos, por ejemplo sobre el origen de la humanidad desde un punto de vista occidental y desde el punto de vista de la comunidad, se queda un sin sabor en el hecho de ¿cómo interactúan los dos mundos en sus prácticas?, y si basta con conocer el contexto para tener una apropiación de ambos conocimientos, o ¿cuál es la necesidad de perseguir la complementariedad entre ellos?

Consecuentemente, para hallar los puntos de encuentro entre dichos conocimientos, es necesario ahondar en las discusiones epistemológicas entre

la ciencia que enseñan los maestros de ciencias de la institución, la formación recibida y la necesidad contextual de ver la ciencia más allá de un conocimiento verídico e importante para el desarrollo profesional de un estudiante de la comunidad. Es aquí donde investigaciones sobre las concepciones de ciencias de maestros y maestras en contextos culturales de Molina & Martínez (2009) nos muestran las tendencias al universalismo y al cientificismo que tienen las prácticas educativas procedentes de la formación tradicional de los maestros de ciencias, lo cual no es ajeno al dilema que enfrentan los maestros participantes de la investigación de la Institución Educativa Mamá Manuela.

Dilema *b*. Entre el contexto y sistema Educativo

Maestra 1: “las necesidades de los estudiantes” y “los estándares de ciencias naturales”.

El dilema *b* surge desde la preocupación de los maestros por responder al sistema educativo impositivo del momento, esto es la necesidad de clasificar en un top para acceder a estudios superiores sean universitarios o técnicos, lo cual implica acoplar sus formas propias de educar a las regidas por las leyes estatales ordinarias, el dilema radica específicamente en ¿cómo el sistema incorpora el contexto en el quehacer pedagógico?, es decir, si esto no tuviera un vacío, no habría dilema, un ejemplo claro de esto son las pruebas estandarizadas como lo son ICFES, pruebas orientadas de manera universalistas, sin acoger los contextos particularizados en que nuestro territorio se identifica, pues constitucionalmente somos un pueblo multiétnico y multicultural, lo que debe estar ligado

a los principios básicos de la educación de nuestro país. Sin embargo, encontramos que las formas que miden la calidad y capacidad, son ideas que provienen de afuera, dejando de lado, el respeto a la diversidad, las subjetividades, la diferencia y convergencia de conocimientos, principios básicos del diálogo de saberes.

De este modo, los maestros de ciencias naturales de la institución acogen un conjunto de conocimientos de tipo obligatorio para ser enseñados, que van en contra de sus ideales o pensamientos como educadores, una muestra de ello es el siguiente fragmento:

Maestro 2: *"Aquí las clases magistrales no sirven para nada, las clases muy orales, no sirven para nada, aquí tienen que ir acompañado de discursos pedagógico, debe ir acompañado con un qué hacer, por eso es que yo pasé a los estudiantes del aula de clase al laboratorio"*

La expresión en cursivas muestra cómo en su práctica de años de enseñar ciencias, se cuestiona la rigurosidad de las clases de tipo magistrales que condicionan el conocimiento a un cúmulo de información sin sentido y sin conexión con la naturaleza cultural de los estudiantes. Además, al deliberar sobre una relación entre el discurso y el quehacer, permite ver que dicho maestro visualiza un acercamiento más profundo hacia el conocimiento propio y los conocimientos de la ciencia, en donde la práctica y el discurso no son separados, sino que confluyen entre sí. A pesar de ello, los espacios de interacción del aprendizaje parecen ser limitados y son vistos como un cambio de ambiente que mejora la apropiación del conocimiento, así el laboratorio según el maestro, permite tener un

ejercicio de enseñanza–aprendizaje aventajado a las clases magistrales y la interrupción entre teoría y práctica de las ciencias naturales.

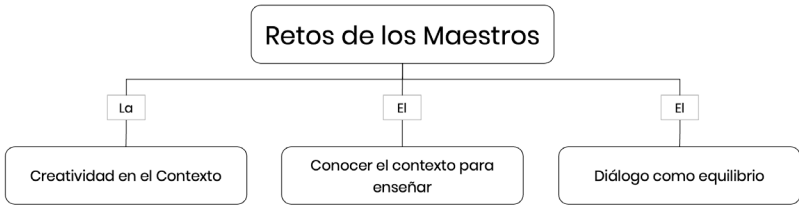
Retos de los maestros de la IE Mamá Manuela

Los docentes de ciencias naturales reciben una formación permeada por intereses científicas que suelen aislar elementos importantes para comprender la complejidad de la sociedad, de los contextos culturales particulares, los valores sociales y ambientales, sin embargo, asumir una transformación de visión, de práctica pedagógica y de propuestas que logren trascender en el campo de la enseñanza de las ciencias, es un desafío que los maestros de la IE Mamá Manuela quieren atender valorando los aportes teóricos que han hecho el grupo de investigación Ciencia, Educación y Diversidad de la Universidad del Valle, Cali-Colombia.

El cual orienta la línea de diversidad cultural y enseñanza de las ciencias, como eje para diseñar y apropiar trabajos de grados, desde pregrados y posgrados en dirección a reivindicar los conocimientos propios y el conocimiento científico como un sistema cultural cargado de valores, costumbres, políticas, acciones, creencias, aciertos y desaciertos que hacen de él un ejercicio humanístico-filosófico proveniente de las interacciones socioculturales de las comunidades del mundo.

De acuerdo con esto, se identifican los siguientes retos procedentes de la interpretación de entrevistas a los tres maestros de ciencias naturales de la IE Mamá Manuela:

Figura 3. Retos de los maestros de ciencias de la IE mamá Manuela



Fuente: Elaboración propia (2019).

Creatividad del docente en el contexto

Maestro 2: “Escribirlo es muy fácil, plantearlo es muy fácil, que hacer esta metodología, que hay que evaluar de esta manera, pero de la parte teórica a la parte práctica, uno encuentra muchos pero, que usted debe saber sortear, que usted debe saber y seguir a delante, entonces uno prefiere más bien hacer lo contrario, *hacer la práctica pedagógica, lo que resulte y luego sentarse a escribir su malla curricular*, porque aquí todo puede pasar, como decimos aquí entre los compañeros mestizos”.

Sin lugar a duda, con sus bondades, pero también con sus desatinos, el cientificismo ha generado obstáculos para abrir la posibilidad de un diálogo intercultural y complementario de los saberes que se construyen en los centros de enseñanza. (Vargas-Clavijo, Costa Neto, & Santos Baptista, 2014) y es aquí donde el maestro encuentra el desafío de ajustar una formación tradicional, cientificista

a un contexto cultural particular, además, la formación de los maestros de ciencias naturales, consideran en su parte disciplinar la ciencia como un conocimiento vasto, que explica todos los fenómenos naturales que el hombre ha percibido desde sus inicios. Dejando de lado, otras percepciones de mundo que otras comunidades también han vislumbrado y se han apropiado como una forma de vida, comunicación y aprendizaje. Es, por tanto, la creatividad y la capacidad de complementariedad una habilidad que debe de desarrollarse en contextos en donde el docente se moviliza, como es el caso de comunidades ancestrales. Salir al paso, en algunos casos es la única alternativa de resolver dilemas en el aula de clase.

Conocer el contexto cultural para enseñar

Maestro 2: *"Y vengo acá al resguardo indígena de Guambia y me encuentro con una cultura con unas costumbres, formas de pensar diferente, yo vine pesimista porque pensé que el primer año iba a tener problemas".*

Conocer el contexto cultural para el desarrollo de una práctica educativa no es tan fácil, algunos maestros de IE públicas provienen de otras culturas, otras regiones, pero resultan laborando en zonas de comunidades ancestrales por traslados, necesidad del servicio, entre otros, lo que implica reorientar, interactuar y entrar en la comunidad indígena para el desenvolvimiento en el aula de clase.

Este proceso puede tardar años en ser apropiado, ajustado y aplicado, siendo una opción la formación y capacitación en temas de diversidad cultural y enseñanza, un gran aporte a estos procesos de inmersión.

Apoyando esta idea, Leiva J. (2012, p. 8) dice que los maestros brindan una buena disposición y voluntad al considerar la necesidad de formarse en las competencias interculturales necesarias para afrontar la convivencia intercultural y el desarrollo práctico de la educación del mismo tipo, siempre y cuando responda a las necesidades básicas del maestro, esto significa espacios, tiempos, horarios, disposiciones administrativas, materiales educativos, vínculos con la comunidad ancestral y científica, comprensión de la lengua materna, en el caso de la comunidad *Misak* quienes aún la conservan.

Maestro 2: “Lo más importante en este contexto cultural, pues prima el conocimiento, las prácticas culturales, y eso juega un papel importante el aula de clase desde mi punto de vista”.

El diálogo como equilibrio

Maestro 3: “Primero pues hay elementos que son netamente propios y creo que eso tratar de relacionar con otros mundos pues siempre va ver un choque y hay ciertos elementos que si se pueden relacionar, entonces uno como docente mira esos elementos, listo, *con cual se relaciona, con cuál pongo en diálogo para no llegar en tensiones, ni choques ni más faltaba sino cómo tratar de entender esos mundos y llevarlos en equilibrio*”.

Es un reto absolutamente necesario en cualquier contexto de conocimientos, es decir, el hecho de identificar elementos de diálogo abre el camino hacia

otros conocimientos que pueden ser complementarios, a entender la diferencia y a provocar nuevas opciones de construir conocimientos.

Por lo tanto, “el diálogo entre los conocimientos tradicionales y la ciencia moderna no solo trascendería la salvaguarda de las expresiones y memoria biocultural sino que también posibilitaría la gestión y desarrollo de microprocesos sociales que buscan contribuir con saldar esa deuda histórica en la que debemos comprometernos con la decolonización educativa, epistémica, política y cultural”. (Santos Baptista & Simões de Carvalhob, 2015, p. 21). La búsqueda del diálogo en la enseñanza de las ciencias naturales, acude las conexiones del pasado, es decir, a los abuelos, líderes, médicos, tradiciones, familia, en fin, que estimulan el proceso para proveer de saberes, lengua y formas de llegar al equilibrio.

Por otro lado, el conocimiento científico como se ha mencionado es necesario reconocerlo como un entretejido social y dinámico con las posibilidades de interacción con otros conocimientos, planteamientos desde autores como Elkana, (1983), Geertz, (1995) corroboran estas ideas, persiguiendo la utopía de reevaluar el conocimiento científico como sistema cultural y dejando de lado el cientificismo que formaliza y sobrevalora el conocimiento científico por encima de otros.

Maestro 3: “Para bien o mal, ya el sistema global ha influenciado mucho en todos los contextos entonces los estudiantes requieren la necesidad que un mundo occidental también lo maneje, lo entienda, lo interprete, para mí la importancia es que empiece a explorar que hay otros mundos”.

Conclusiones

La investigación en el contexto de la IE Mamá Manuela del municipio de Silvia, arroja las siguientes conclusiones:

- La necesidad de formar en la diversidad, interculturalidad y diálogo de saberes: se encuentra que en su mayoría los maestros de ciencias naturales, no son formados desde la diversidad y para la diversidad cultural, en cambio las disciplinas científicas son el fuerte que representa su quehacer pedagógico. Para Santos Baptista & Simões de Carvalhob, (2015, p. 21) el diálogo intercultural en las aulas de Biología se constituye en un ejercicio de dar pasos grandes a partir de pequeñas revoluciones educativas que afrontan crítica y responsablemente la inclusión social y cultural, la incorporación de los fenómenos culturales en la escuela y la atención diferencial a población diversa étnica y socialmente. De acuerdo con ello, las facultades de educación en especial los énfasis en ciencias naturales y matemáticas, deben asumir el papel de apropiadores sociales del conocimiento local, así potenciar la diversidad, interculturalidad y diálogo en el campo de la educación.
- Fomentar la apertura de saberes locales en las IE tomando experiencias construidas por los maestros; muchos de ellos se identifican con la idea de ser dialógicos, reconocer la diversidad en sus aulas y recrear experiencias importantes en ese sentido, no obstante, las condiciones de homogenización y dominación del sistema educativo actual, no permite concebir y se orientan como una folclorización

de los conocimientos locales, volviendo espacios para ferias como “el día de la afrocolombianidad”, el famoso “descubrimiento de América”, entre otros, que desdibujan históricamente la realidad de nuestro territorio.

- Experiencias, recreadas desde Tunubalá (2018), *sobre los saberes tradiciones del pueblo Misak en relación con el conocimiento científico escolar, o los usos del vinagre en el diálogo de saberes en la escuela Nasa* de Millán y Tálaga (2018), entre otros, descritos en el libro *Diversidad cultural en la enseñanza de las ciencias* del grupo de investigación Ciencia Educación y Diversidad de la Universidad del Valle Colombia, hacen un aporte desde el trabajo en el aula y las aproximaciones de diálogo entre dos conocimientos.
- Reflexión sobre la práctica educativa.

Referencias

- ACOSTA, D. (2016). Currículo desde una perspectiva cultural de la comunidad Zenú en el área de ciencias naturales. *Revista Científica*. 318-327.
- AIKENHEAD, G. & OGAWA, M. (2007). Indigenous knowledge and science revisited. *Culture Studies of Science Education*. 539-620.
- ELKANA, Y. (1983). La ciencia como sistema cultural: Una aproximación antropológica. *Sociedad Colombiana de Epistemología*. 65-80.
- FLECK, L. (1986). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. Alianza Editorial.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- GEERTZ, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa.
- GISHO, A. (2000). *Potenciando la diversidad. (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)*.
- HURTADO, H. & MUÑOZ, L. (2017). Saberes movilizados por el docente de química en el contexto rural. *x Congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias*, 339-346.
- LEIVA, J. (2012). La formación in educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8-31.

- MELO -Brito, N. (2017). *Los puentes en la enseñanza de las ciencias: un compromiso para comprender las investigaciones sobre las relaciones entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales*. TED, 43-61.
- MOLINA, A., & MARTINEZ, C. (2009). Concepciones de los profesores: Perspectivas para su estudio en contextos culturales diversos. *Enseñanza de las ciencias*, 3172-3177.
- PÉREZ, E. & MOYA, N. (2008). Diálogo de saberes y proyecto de investigación en la escuela. *Educere-Artículos arbitrados*, 455-460.
- QUILALEO, D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural . *Educar em Revista*, 223-239.
- SANTOS, G. & SIMÕES DE CARVALHO, G. (2015). Science as a cultural activity: comparative study of Brazilian and Portuguese teachers' conceptions about science. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69 - 76.
- TUNUBALÁ, F. (2014). Saberes y tradiciones del pueblo Misak en relación con el conocimiento científico escolar: las plantas. *Trabajo de grado*.
- VARGAS -CLAVIJO, M., COSTA NETO, E. & SANTOS BAPTISTA, G. (2014). De la Superioridad de los currículos de biología al diálogo intercultural en la enseñanza de las ciencias. *Etnobiología*, 17-27.

Línea 18

Legados comunitarios
y familiares a la
educación artística.
Pasado y Presente

EXPERIENCIAS URBANAS EN LA PRÁCTICA DE LA CULTURA PREHISPÁNICA: CASO DE ESTUDIO DANZA MEXICA

José Alfredo Vázquez García
Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura Zacatenco
Instituto Politécnico Nacional
México

Florencia Leticia Sánchez Vargas
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Universidad Nacional Autónoma de México
México

Jorge Luis Tripp Bernal
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Universidad Nacional Autónoma de México
México

Resumen

En este trabajo se comparte con la comunidad científica y los interesados en el tema los hallazgos de una aproximación a los procesos formativos de los practicantes de la Danza Mexica. El trabajo tuvo como recurso metodológico la técnica de la *entrevista a profundidad*, aplicada en una

muestra cualitativa de danzantes de la Ciudad de México. La participación consta de tres partes: la primera muestra un rastreo de la cosmogonía en que se fundamenta la danza como hilo conductor que pretende enlazar tiempos y corrientes de este movimiento de reapropiación identitaria, implicando los procesos de formación que contribuyen a la resignificación de dicha práctica. La segunda intenta develar, desde la mirada histórica, el significado de esa práctica en la actualidad; por último, enunciaremos algunas reflexiones que surgen de la aproximación al fenómeno que motivan estas líneas.

Palabras clave: Formación, entrevista a profundidad, Cultura Mexica, Danza, Calpulli.

Introducción

La grandeza de las culturas prehispánicas Mesoamericanas se descubre en su cosmogonía, sus avances científicos y sus manifestaciones artísticas. De estas últimas encontramos expresiones tangibles como la arquitectura, la escultura, el arte plumario, la orfebrería y algunas piezas cerámicas; en cuanto a expresiones intangibles, destacan la poesía, el canto y la danza.

En el momento del *encuentro de dos mundos* del siglo xvi, la cultura Mexica fue el principal contendiente de los invasores. Sin embargo, luego de cruentas batallas, alianzas y traiciones devino el sometimiento, el saqueo y la devastación, iniciándose una campaña frenética de destrucción indiscriminada para *pacificar* a ese pueblo de cultura milenaria, proscrita y perseguida implacablemente por todo el territorio hasta su casi extinción. Sin embargo, el arraigo a la cultura prehispánica ha sobrevivido, aunque

mutilado, desvirtuado, discriminado y hasta sincretizado de acuerdo a conveniencias extrañas. Una expresión particular es la danza y toda su carga filosófica, ceremonial, social y mística, que se practica en los *calpullis* -espacio donde se practica la Cultura Mexica-, lo que evidencia la necesidad de conocer su organización, su interrelación, similitudes y diferencias, fortalezas y debilidades en relación a sus procesos formativos.

La cosmogonía de la Danza Mexica

La danza, en su reinterpretación histórica por grupos conocidos como *concheros*, de *tradición* y otras tendencias, se fundamenta en una epistemología cosmogónica en donde los pasos del danzante, forman parte de una integración al orden del mundo en que vivimos, el cual fue trastocado y casi exterminado. Por esta razón, para el análisis de sus procesos formativos actuales, es necesario empezar por reconocer que se trata de una práctica con la pretensión de reconocer, reapropiar y reelaborar su marco cosmogónico, por lo que podemos ubicarla dentro del marco analítico de los movimientos de reapropiación y reconstrucción identitaria. (De la Peña, 2001)

En su estructura contemporánea, la Danza Mexica ha sido configurada por dos macro procesos sociohistóricos: la búsqueda de una identidad nacional en el periodo posrevolucionario y recientemente, como producto de la sobremodernidad en el contexto de la globalización. Ambos han contribuido a configurar los procesos formativos dentro de las diversas corrientes del movimiento mexicanista, como los movimientos restauracionista en los cincuenta, y el neomexicanista en los setenta (De la Torre, 2012).

Con este marco referencial podemos entender los procesos formativos que inciden en la reconstrucción

y reapropiación del significado de la danza de las sociedades precuahtémicas: equilibrio con el entorno, relación y orden cosmogónico, meditación en movimiento, el proceso formativo, etcétera. Esos significados experimentan cambios en el tiempo, tanto en su cosmovisión como en su función: atendiendo al presente, se transita de la *resistencia* a la *resignificación*.

En este sentido, para explicar las transformaciones del proceso formativo, retomamos la categoría *raíces en movimiento* (De la Torre, 2012), que alude a la transversalidad de la resignificación en la que están presentes elementos de las diversas corrientes, y que si bien mantienen la base de la tradición, acepta incorporaciones, gestando así una nueva etapa de reapropiación y reelaboración de *la cultura*.

Así, identificamos la carga histórica del responsable del calpulli, ya que su concepción del *por qué* y el *para qué* influye en los procesos formativos del movimiento mexicanista. Los entrevistados cumplen la función articuladora de estos procesos que toman forma en la ceremonia.

Significado actual de la Danza Mexica y sus procesos de formación

Las entrevistas se realizaron buscando la diversidad en cuanto a *calpullis*, forma de participación, edades, antigüedad en la danza y género. Aquí presentamos la aproximación lograda por medio de una semblanza del ceremonial y los hallazgos encontrados.

Acerca del Ceremonial

La danza tiene lugar en el *calpulli*; actualmente se funda por una persona o un grupo que por iniciativa propia consigue el espacio para practicar y que posee los recursos materiales y humanos para ello.

La danza se realiza en un círculo alrededor del *tlalmanalli* -ofrenda a la tierra- en cuya proximidad se colocan los *huehuetls* -tambores-; sobre el *tlalmanalli*, los elementos fuego, tierra, agua y viento, materializan la cosmogonía y cumplen funciones de purificación y limpieza, lo que los caracteriza como *pilares* del ritual.

Existen diversas responsabilidades o cargos que se asignan meritoriamente como los *portadores de elemento*; los *armonizadores* -que organizan y resguardan el círculo- y los *regidores* -que entregan las danzas a quien merece ofrendarlas-.

Los ensayos/ceremonia, aunque difieren en día y horario así como en las formas, tienen semejanzas de fondo, algunas de ellas son:

- Reunión previa para asignar los elementos y cargos para la ceremonia.
- Saludo y petición de permiso para la ceremonia, aunque el orden puede variar, se hace a los siete rumbos: Tlahuiztlampa, Huiztlampa, Zihuatlampa, Mictlampa, Omeyohkan, Tlaltipac y Xictli.
- La cantidad de danzas varía, generalmente se asignan a los elementos, a los cargos y a los visitantes. Cada danza se inicia y termina con un ritual denominado *Yolotl*, que es personalizado y consta de movimientos según una cuenta matemática que emula los latidos del corazón, las

vibraciones de la tierra o los pasos de la siembra. Existen muchas danzas, por ejemplo aquellas dedicadas a Tezcatlipoca, Tonantzin, Meztlí y Mallinalli.

- Agradecimiento a los rumbos al término de la ceremonia, en el mismo orden del saludo.
- Reunión final para ejercer la palabra, empezando por los elementos, los cargos, los visitantes, los danzantes y terminando con el jefe. Los visitantes generalmente proceden de otros *calpullis* y portan la invitación a algún evento, como su aniversario.

Además de la danza, los *calpullis* realizan actividades y ceremonias complementarias como el *Tlatocan* (asamblea), el *Tequio* (trabajo comunitario), clases de náhuatl, de la cuenta del tiempo, de cosmovisión, de cantos, etcétera. Estas actividades profundizan el conocimiento implícito en la danza.

Hallazgos

Semejanzas: Existen en las actividades, la conformación y la organización de los diferentes *calpullis* dado que surgen de una misma matriz (movimientos concheros y de tradición). También encontramos diferencias, pues si bien comparten la cosmogonía, esta se reconstruye y se reapropia de forma particular.

Codificación colectiva: Algunas voces manifiestan la necesidad de una labor unificadora, sin afectar las particularidades positivas. Esto depende en gran medida de las relaciones entre los responsables de los *calpullis*. Si bien existe la potencialidad de unificación, se cuestionan

los quiénes y los cómo, lo que manifiesta estragos de una histórica batalla dentro de este movimiento.

Recursos: Su escasez habla del esfuerzo que representa para *calpullis* y danzantes practicar su cultura, pues el apoyo que reciben es muy poco, por no decir nulo, algunos particulares simpatizantes de la danza o alguna autoridad ocasionalmente aportan algo, generalmente poco significativo. En ese contexto, algunos entrevistados manifestaron ideas y propuestas para generar ingresos monetarios para diversos fines como contar con un espacio propio, digno y suficiente para su *calpulli*, aunque también visualizan eventuales situaciones problemáticas. El tiempo dedicado a esta actividad varía, en cuanto a individuos, hay quienes asisten únicamente a los ensayos y quienes participan en otras actividades como logística y trabajo comunal, visitas a otros *calpullis* y lugares de su interés.

Rituales: La danza enfrenta la discriminación histórica producto de la conquista y la descalificación y desprecio de que fue objeto. Actualmente, algunos detractores cuestionan su originalidad, y efectivamente, esta no se podría garantizar, ya que su práctica fue prohibida y muchas fuentes como códices, obras arquitectónicas y expresiones artísticas fueron destruidas, por lo que su preservación solo encontró resguardo en la tradición oral y la práctica continuada de manera sincrética. Ante esa gran pérdida, la originalidad y significado se garantiza, según un entrevistado, codificando la danza por medio de los elementos del universo.

Significado: El danzante se incorpora por influencias familiares o sociales, o simplemente porque la danza le atrae. Una vez incorporado, elabora una interpretación diferente de la vida, descubriendo o reafirmando el respeto y culto a la naturaleza en una relación cosmogónica con el universo del cual forma parte. Como consecuencia, se despierta el interés por su pasado precuauhtémico, volviéndose ávido estudioso de temas de importancia capital para sus ancestros como la cuenta del tiempo, el idioma náhuatl, el ceremonial de la danza y más allá de esta, como la siembra de nombre, el amarre de tilma, etcétera. En síntesis, recrea y reapropia su cosmovisión.

Formación: Algunos *maestros* cuentan con recursos didácticos formales, los que no los tienen subsanan esa carencia con la experiencia y la formación autónoma. El aprendiz aprende del maestro, pero también de forma autónoma y empírica, lo que representa la característica principal de su proceso formativo, el cual asume como bases principales las distintas formas de subjetivación de experiencias propias y ajenas. Los procesos formativos atienden una población creciente y se podría afirmar que cumplen su objetivo, si bien hay oportunidades de mejora como profundizar más en la filosofía y la cuenta matemática de cada danza y una mayor integración con otras expresiones artísticas.

Conclusiones abiertas al diálogo y la discusión:

- Siguiendo el hilo de los procesos formativos, la estructura del ritual en la danza conlleva actualmente la transversalidad de la resignificación

cosmogónica que incide en la reapropiación de la cultura en que se circunscribe.

- El proceso formativo de la danza, al carecer de una base cognitiva formal y basarse más en la tradición oral y las relaciones de confianza, tiene como sustento la subjetividad donde los maestros fungen como núcleos de conocimiento, en cuyas enseñanzas cobra preeminencia la experiencia personal, expresiones como “es mi vida, mi medicina, mi integración” son bases subjetivas con las cuales se recrea el orden cosmogónico de una cultura que nos es propia y a la vez ajena.
- Lo anterior revela la existencia de una paradoja: su práctica, a la vez que se reinventa, busca afanosamente su significado “original”.
- Existe una reinterpretación subjetiva del maestro que expresa una nueva lógica generacional: ya no se trata de enseñar, sino de *compartir*. Ello va en sintonía con su pretensión de hacer de lado la estructura jerárquica vertical de la figura del “capitán” para convertirse en aquel que comparte “las enseñanzas de los abuelos”.
- Como toda práctica social, la danza tiene claroscuros: el esfuerzo y sacrificio por continuar la herencia ancestral forjando un conocimiento fundamentado o la soberbia, el protagonismo, los egos y los intereses; sin embargo, haciendo un balance entre las dificultades y detractores que enfrenta la danza y la convicción y la resistencia que la han hecho sobrevivir más de 500 años, las entrevistas denotan que existe la convicción y la confianza de rescatar y preservar la danza y su cultura madre.

Referencias

- DE LA PEÑA, F. (2001). Milenarismo, nativismo y neotradicionismo en el México actual. *Ciencias Sociales y Religión*, Porto Alegre, 3, (3), 95-113.
- DE LA TORRE, R. (2012). Las danzas aztecas en la nueva era. Estudio de caso en Guadalajara. *Cuicuilco*, (55), 145-170.

Conclusiones

La mayoría de los trabajos aquí presentados se han dedicado a documentar los procesos de formación en los pueblos y comunidades originarios y grupos sociales en contextos de marginación, con un nivel de relevancia social y cultural alto. Sus aportes están vinculados con los propósitos de la descolonización de pensamiento y de las prácticas cotidianas de sus instituciones, las cuales deberían de constituir una relevancia social muy importante, ya que se relacionan entre sí y su interés académico está marcado en determinar cómo se llevan a cabo estos procesos.

Unido a lo anterior los objetivos de estas conclusiones están también vinculados con la idea de cómo estos diferentes aportes pueden contribuir a favorecer la toma de conciencia e introspección de la propia práctica educativa de estos grupos sociales, los cuales buscan avivar en los educadores una conciencia crítica que posibilite construir una identidad profesional más orientada a recuperar su esencia de estos pueblos y grupos sociales marginados con sus luchas con miras que a su vez promuevan el intercambio de ideas, experiencias y nuevas acciones pedagógicas a favor de consolidar este campo de conocimiento.

En las participaciones expuestas también se pone de relieve el escaso respeto al enfoque intercultural, ya que en ellos ninguno menciona cómo favorecer un quehacer de este tipo o este campo de conocimiento, sin embargo, sí destacan la necesidad de recuperar los principios de la historia, el territorio, el quehacer cultural de los pueblos originarios y la necesidad de reconstruir

una nueva cultura de la resistencia que posibilite una mayor realización.

En conclusión, los trabajos incluidos en este volumen destacan la importancia de posicionarnos frente a la investigación, con miras a establecer visiones estratégicas a favor de los pueblos originarios y advierten que no deben de existir espacios neutrales para producir conocimiento sino al contrario, se destaca la importancia de fortalecer los compromisos de los estudiosos de estos campos requeridos para asegurar que los conocimientos tradicionales indígenas florezcan a lo largo de generaciones venideras y permanezcan íntimamente ligados a sus pueblos como vía de pensamiento y razón de ser, también en estas contribuciones se advierte la relevancia de descolonizar los objetos de estudio, las metodologías empleadas y al mismo tiempo destacan la relevancia de que exista una agenda de investigación que responda a las necesidades de los grupos tradicionalmente marginalizados.

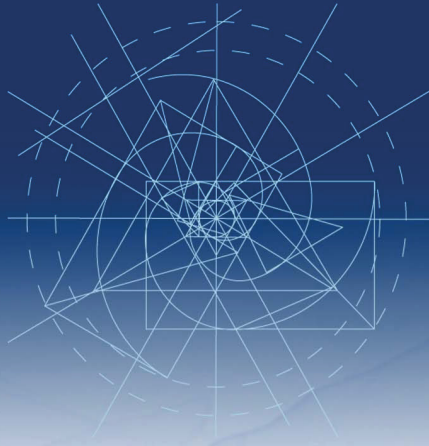
Antonio Carrillo Avelar

Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina

Volumen IV

Metodologías y comunidades originarias

Editado por la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, apareció el 12 de mayo 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.9786073075886e.2023>

