

Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina

Volumen I

Puntos de encuentro
de la interculturalidad

Coordinadores

**María Elena
Jiménez Zaldivar**

**Gunther
Dietz**

**Antonio
Carrillo Avelar**

DOI: <https://doi.org/10.22201/fesa.9786073066341e.2022>



Attribution-NonCommercial-ShareAlike
4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



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**

Dr. Alfredo Sánchez Castañeda
Abogado General



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

M. en I. Fernando Macedo Chagolla
Director

Lic. Mario Marcos Arvizu Cortés
Secretario Administrativo

Ing. Alexis Sampedro Pinto
Secretario Académico

M. en C. Felipe de Jesús Gutiérrez López
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

Lic. Jorge Andrés Trejo Solís
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 I

Puntos de encuentro
de la interculturalidad

Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina

Volumen I

Puntos de encuentro
de la interculturalidad

María Elena
Jiménez Zaldivar

Gunther
Dietz

Antonio
Carrillo Avelar

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/fesa.9786073066341e.2022>

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, 2022- . | 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 978-607-30-6634-1 (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 I PUNTOS DE ENCUENTRO DE LA INTERCULTURALIDAD

PRIMERA EDICIÓN: **2022**

FECHA DE PUBLICACIÓN: **2022**

© D.R. **2022**, 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

DOI: <https://doi.org/10.22201/fesa.9786073066341e.2022>

ISBN COLECCIÓN DIGITAL **978-607-30-6633-4**

ISBN Vol. 1. DIGITAL **978-607-30-6634-1**

EDITORAS:	GABRIELA PAOLA ARÉIZAGA SÁNCHEZ
EDITORA ASOCIADAS:	CELIA IVONNE AGUAYO MORALES YAMILETH REZA ORTEGA
DISEÑO DE PORTADA:	LILIANA GARCIA 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..... 9

Prólogo

Gunther Dietz..... 15

Conferencias

La comunidad originaria como currículo de infancia y docencia

Lois M. Meyer

Hildeberta Martínez Vásquez..... 20

La importancia del papel que juega el docente en el desarrollo de la E.I.B

María de la Luz Valentinez Bernabé..... 44

Dimensiones del currículum y sus alcances en la atención a la interculturalidad

José María García Garduño 60

Formas de menosprecio de los arrinconados y excluidos sociales. Una aproximación desde la perspectiva de Axel Honneth

José Barrientos Rastrojo 78

Las lenguas originarias como estrategia de decolonización de la educación en las poblaciones indígenas

María Salomé Huinac Xiloj..... 96

Construcción social de conocimiento educativo mapuche e intervención educativa intercultural

Daniel Quilaqueo Rapimán..... 105

Conclusiones

Gunther Dietz..... 122



Presentación

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 participante 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 2019.¹

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

¹ 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.

sabios y maestros artesanos, quienes compartieron sus saberes y haceres ancestrales mediante actividades vivenciales, como los talleres: *Talla de Madera-Animales Fantásticos "Alebrijes"*, perteneciente al Museo Taller "El tallador de Sueños", con el maestro Isaías Jiménez Hernández, del Estado de Oaxaca; *"Tejiendo con telar de cintura"*, del Grupo Artesanal Flor de Canazuchitl, con la maestra Victorina López Hilario; y el *"Taller de Maqueado"*, con el maestro Martín Flores Juárez del Grupo Artesanal Tecomaque, los dos últimos 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. Asimismo, cumplió su principal propósito: convertirse en un espacio para propiciar el diálogo, la reflexión, el análisis y la crítica, en un ambiente propositivo y de intercambio de experiencias en el campo de la educación y la docencia intercultural y bilingüe transfronteriza.

De tal forma, 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. *Currículum, práctica docente intercultural y proyectos educativos innovadores.*
3. *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación y la docencia intercultural bilingüe.*
4. *Procesos de formación, actores y prácticas de educación bilingüe e intercultural.*
5. *Construcción de conocimientos comunitarios, identidad cultural, territorialidad y docencia intercultural.*
6. *Nuevos enfoques en educación para contextos multilingües.*
7. *Pueblos originarios y educación superior.*
8. *Pueblos originarios e integridad sociedad-naturaleza.*
9. *Docencia, identidad, género y jóvenes.*
10. *Migración, educación y docencia intercultural.*

11. *Prácticas de educación comunitaria, contenidos escolares y decolonización.*
12. *Afrodendientes y prácticas de educación en América Latina y el Caribe.*
13. *Educación intercultural y proyectos de internacionalización.*
14. *Interculturalidad, derechos humanos y decolonialidad.*
15. *Interculturalidad, memoria y patrimonio cultural.*
16. *Educación intercultural, decolonialidad y etnoconocimientos.*
17. *Movimientos sociales interculturales.*
18. *Legados comunitarios y familiares a la educación artística. Pasado y presente.*

La colección de la memoria está conformada por cuatro volúmenes, el primero de ellos se subtitula, **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 le hemos subtitulado: **Aportaciones epistemológicas de la formación intercultural y bilingüe**, la colección concluye con el cuarto subtítulo: **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 de la memoria del *IV Congreso Internacional Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina* reflejan el esfuerzo conjunto de la Red FEIAL y la FES Aragón, por contribuir a la generación y el fortalecimiento de proyectos educativos alternativos, contextualizados desde lo propio, y por convertirse en un referente en la formación de expertos y estudiosos en el campo de la interculturalidad y el reconocimiento de los pueblos originarios.

Los múltiples caminos de la interculturalidad transfronteriza y los procesos educativos y formativos de una amplia diversidad de comunidades confluyen en esta colección de la memoria, 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 FEIAL y
Jefa de la División de Estudios de Posgrado e
Investigación FES Aragón



Prólogo

PRÓLOGO

Los días 14, 15 y 16 de agosto de 2019, la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL) organizó por cuarta vez su *Congreso Internacional "Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina*, en esta ocasión con la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México como anfitriona. El presente volumen inaugura una colección de cuatro tomos que reúne una selección de los trabajos presentados en dicho congreso por estudiantes, docentes, investigadoras e investigadores y activistas dedicados a la educación intercultural latinoamericana. El criterio de inclusión consistió solo en que los participantes respondieran a la convocatoria y accedieran a ceder sus derechos, siempre que no hubiera una publicación previa de este mismo trabajo.

Este primer volumen recopila las conferencias impartidas por colegas notables que enmarcaron los debates llevados a cabo durante el Congreso, en un amplio abanico de paneles, talleres, conversatorios, coloquios, así como presentaciones de libros y de materiales audiovisuales. La compilación inicia con un conversatorio muy sugerente realizado por Lois M. Meyer (Universidad de Nuevo México) e Hildeberta Martínez Vásquez (del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, IIEPO) quienes intitulan

“La comunidad originaria como currículo de infancia y docencia”, un diálogo centrado en las valiosas experiencias de educación oaxaqueñas.

De Oaxaca pasamos a Michoacán con la conferencia “La importancia del papel que juega el docente en el desarrollo de la EIB”, en la que María de la Luz Valentínez

DOI: <https://doi.org/10.22201/fesa.9786073066341e.2022>



Attribution-NonCommercial-ShareAlike
4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Bernabé (SEE de Michoacán) comparte su larga y fructífera experiencia como maestra bilingüe y Directora de Educación Indígena de la Secretaría de Educación de esa entidad mexicana.

A esta bina de investigaciones orientadas a experiencias docentes con la educación comunitaria, bilingüe e intercultural, le siguen otras dos de naturaleza más conceptual: la *Conferencia Dimensiones del currículum y sus alcances en la atención a la interculturalidad*, ofrecida por José María García Garduño (Universidad Autónoma de la Ciudad de México), quien revisa de forma crítica los intentos de interculturalizar el currículum hegemónico; en tanto que José Barrientos Rastrojo (Universidad de Sevilla) presenta *Formas de menosprecio de los arrinconados y excluidos sociales*, donde analiza varios proyectos dedicados a la lucha contra la exclusión social, con base en la perspectiva teórica de Axel Honneth.

El tercer bloque de dos conferencias sistematiza, por un lado, las experiencias que la educación intercultural latinoamericana está generando con la descolonización lingüística, y por otro, la reconstrucción de los conocimientos indígenas. En la conferencia titulada *Las lenguas originarias como estrategia de decolonización de la educación en las poblaciones indígenas*, María Salomé Huinac Xiloj (Escuela Normal Bilingüe Intercultural Kitijob'al K'iche Tijonelab, Quetzaltenango) analiza el rol que desempeñan las lenguas de los pueblos originarios en sus procesos de descolonización educativa. El volumen concluye con el trabajo de Daniel Quilaqueo Rapimán (Universidad Católica de Temuco), *Construcción social de conocimiento educativo mapuche e intervención educativa intercultural*, en el que identifica y desarrolla las epistemes del conocimiento propio de este pueblo

del Cono Sur en su contribución al desarrollo de una educación intercultural de orientación descolonizadora.

Por último, las conferencias aquí reunidas ofrecen una enorme riqueza de experiencias latinoamericanas con una amplia diversidad cultural y lingüística, pero también las persistentes colonialidades y exclusiones históricas que enfrentan y comparten hasta la fecha los pueblos originarios de Abya Yala.

Gunther Dietz

Universidad Veracruzana
guntherdietz@gmail.com



Conferencias

LA COMUNIDAD ORIGINARIA COMO CURRÍCULO DE INFANCIA Y DOCENCIA

Lois M. Meyer²

Hildeberta Martínez Vásquez³

El siguiente diálogo de la Dra. Lois M. Meyer y la Mtra. Hildeberta Martínez Vásquez corresponde a la conferencia impartida en el marco del *IV Congreso Internacional de la Red FEIAL*, donde participaron como componentes en la línea 5 designada “Construcción de conocimientos comunitarios, identidad cultural, territorialidad, y docencia intercultural”.

2 La Dra. Lois M. Meyer (PhD, *University of California*, Los Ángeles) es lingüista aplicada y educadora bilingüe. Tiene más de 35 años formando docentes bilingües (español-inglés) para la enorme diversidad lingüística y cultural de las poblaciones estudiantiles de Estados Unidos. En los últimos 23 años ha colaborado de forma intensiva con la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca para la formación de docentes bilingües (lenguas originarias y español), en las comunidades rurales del estado mexicano de Oaxaca. Ha participado en varios diplomados de formación docente para la educación comunitaria bilingüe, en los niveles de Educación Inicial, Preescolar, Primaria y Secundaria. Ha apoyado en talleres para la elaboración de libros en lenguas originarias y desarrollo del currículo para el bilingüismo, dirigidos al mantenimiento y la revitalización de dichas lenguas.

3 La Mtra. Hildeberta Martínez Vásquez es originaria del estado de Oaxaca, México. Es hablante de la lengua triqui alta, de Chicahuaxtla. Es profesora de educación inicial. Formó parte del Plan Piloto de Educación Indígena y ha participado como instructora comunitaria bilingüe.

DOI: <https://doi.org/10.22201/fesa.9786073066341e.2022>



Attribution-NonCommercial-ShareAlike
4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Lois M. Meyer:

Estamos muy agradecidas de estar con ustedes hoy, invitadas a socializar nuestra experiencia en Oaxaca, donde iniciamos el proceso de elaborar un currículo de infancia y docencia basado en las comunidades originarias. No solo queremos compartir, sino también escuchar y aprender de las perspectivas y sugerencias de ustedes.

Una parte muy importante de mi trabajo en Oaxaca es colaborar como facilitadora de formación y capacitación de docentes indígenas en la educación comunitaria bilingüe. Siempre busco oportunidades para que mis colegas compartan conmigo el honor de ser coponentes y coautores en conferencias y publicaciones. Por esa razón, estoy agradecida hoy día que me acompaña la maestra Hildeberta Martínez Vásquez, originaria de Putla, Oaxaca, y representante del Plan Piloto-CMPIO, mis colegas oaxaqueños durante más de dos décadas.

Para empezar, quisiera ofrecerles una disculpa de parte de mi país. Estamos aguantando y sufriendo una política horrible en este momento en los Estados Unidos. Quiero que sepan que yo, personalmente, y cientos de miles de mis compatriotas estamos en resistencia popular contra esa política del presidente Trump. Somos una fuerza de resistencia popular que sigue y no para, y no parará. En lo personal, me inspiran enormemente mis veinte años allá en Oaxaca, con los colegas oaxaqueños resistentes de la Sección 22. Siempre digo que de ellos aprendo tantísimo, que me están formando en otro doctorado mucho más interesante e importante que el primero.

Ahora, en este *IV Congreso Internacional sobre Formación en Educación y Docencia Intercultural en*

América Latina, ustedes podrán estar pensando, ¿qué puede una gringa decirnos de la interculturalidad? Quiero que sepan que hay muchos estadounidenses que laboran en ese campo, buscando las formas y los medios de seguir construyendo –y reparando las profundas y peligrosas rupturas– en el gran experimento multicultural y multirracial y frágil e incompleto que es la democracia en los Estados Unidos.

Hildeberta Martínez Vásquez:

Buenas tardes, mi nombre es Hildeberta Martínez Vásquez, soy originaria de Putla, Oaxaca. Soy hablante de la lengua triqui alta, de Chicahuaxtla, y llevo tres años de servicio en el Plan Piloto; he colaborado en tres comunidades: Guadalupe, Villa Alta; Lomas Buenos Aires, Tlaxiaco, y San Juan Teponaxtla, Putla. Soy maestra en Educación Inicial.

Lois M. Meyer:

Desde el principio queremos dar una interpretación alternativa al discurso muy popular ahora en el campo de la educación: el de los estándares educativos. Los estándares suelen funcionar como palos duros para descubrir y medir todo lo que falta al trabajo estudiantil y culpar al estudiante o al docente. Trabajamos otra interpretación, donde los estándares educativos son referentes, están enfocados a definir lo que es ejemplar, o sea “el buen alumno”, “la buena enseñanza” o “el docente sobresaliente”. Aquí el énfasis está en lo máximo y no lo mínimo que debemos esperar. Durante años en Oaxaca

hemos trabajado bajo esta interpretación alternativa, positiva y comunal.

Trabajamos mucho el concepto de maestras y maestros investigadores comunitarios e innovadores. ¿Qué quiere decir esto? El concepto de maestros investigadores tiene características en las que invertimos mucho tiempo. Estos docentes son investigadores de su realidad comunitaria y, con frecuencia, son ponentes y coautores de estudios sobre su propia práctica. Se involucran en la vida comunal, compartiendo las actividades y las esperanzas de los niños, de las autoridades, de los padres de familia; recuperan saberes comunitarios para profundizar y también personalizar el aprendizaje de los alumnos en el aula. Sus innovaciones no son éxitos personales, sino creaciones colectivas, una característica sumamente importante de sus labores comunitarias. Y van más allá de los planes y programas nacionales y de las evaluaciones estandarizadas, para elaborar currículo innovador y comunal, sin perder de vista lo importante de los conocimientos relevantes para este siglo ^{xxi}. Y todo ello abarca el tema de este *Congreso Formación en Educación y Docencia Intercultural*.

Hildeberta Martínez Vásquez:

El estado de Oaxaca tiene una población de más de cuatro millones de habitantes. Es una entidad donde aún la mayoría de sus habitantes habla una lengua originaria y también los municipios aún eligen a sus autoridades mediante asambleas comunales. Es triste decirlo, pero de acuerdo con las noticias en el año 2017, Oaxaca es fábrica de pobreza en el país. Más de 70 % de los oaxaqueños carece de ingresos económicos, o a veces perciben dos

sueldos mínimos, que no son suficientes para cubrir las necesidades básicas.

Los grupos etnolingüísticos de Oaxaca siguen vivos y resistentes. Todavía hay lenguas originarias con más de 100 000 hablantes, como son zapoteco, mixteco, mazateco, mixe, chinanteco. Yo pertenezco a la etnia triqui y trabajo en una comunidad de lengua mixteca.

En la costa sur de Oaxaca se encuentra la cultura ikoots, una etnia de la cual daremos un ejemplo más adelante. Como se consigna en el primer y único censo de lenguas indígenas realizado en las escuelas primarias de nuestro estado en el año 2000 (Escárraga, *et. al.*, 2004), en aquel entonces hubo más de 630 000 estudiantes de educación preescolar y primaria, de los cuales una tercera parte era bilingüe en una lengua originaria y español, pero dos terceras partes ya eran monolingües en español, y solo 1 % eran monolingües en una lengua originaria. Aunque ya han pasado más de dos décadas, y actualmente son otras las cifras, con seguridad se está documentando que las comunidades corren aún más riesgo lingüístico.

A nivel nacional tenemos dos subsistemas de educación primaria, las primarias generales y las primarias indígenas. En el estado de Oaxaca, 42 % de las escuelas preescolares y primarias son escuelas indígenas, ubicadas en comunidades donde todavía se habla una lengua originaria. Si incluimos el nivel de Educación Inicial, el porcentaje de escuelas indígenas en Oaxaca llega a 47 %; pero hay una preocupación grande, ya que, con tantos estudiantes indígenas, ¿qué pasará si todos los maestros ganan su plaza a partir de un examen estandarizado en español, que no responde a las realidades y necesidades de las comunidades

indígenas? Ese es el deseo y la intención de la Reforma Educativa hoy día.

Como docentes, también nos enfrentamos a múltiples retos difíciles en nuestra práctica; uno de ellos es la falta de pertinencia al contexto comunal de los libros de texto, los cuales son libros que simplemente están traducidos del español a la lengua indígena. También, seguimos dependiendo de lo oficial, aunque uno diga que no, pero muchos maestros y maestras ocupan los libros oficiales como única fuente de consulta. En muchos casos, como docentes solemos reproducir la educación tal como fuimos formados y muchas de las veces las clases son solamente exposiciones, sin permitir que el alumno opine.

Es importante reconocer a los miles de maestros indígenas que laboramos en Oaxaca y hemos luchado al lado de las comunidades indígenas para defender sus derechos comunitarios. La Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPPIO), a la cual pertenezco, además de ser coalición activista en defensa de las comunidades durante más de 40 años, también funciona como jefatura de zonas de supervisión, conocida por Plan Piloto, con centros educativos en casi todo el estado. Asimismo, los maestros de Plan Piloto-CMPPIO componen lo que es una delegación sindical de la Sección 22, del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), apoyando activamente al movimiento democrático de Oaxaca y a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE).

Otros de los principales problemas que enfrentamos son: 1. la falta de un Plan y Programa que respondan a las necesidades lingüísticas y culturales de los niños; 2. la falta de una pedagogía para enseñar en primera y segunda lenguas; 3. la pérdida de la identidad ha

originado resistencia tanto en los maestros, como en los padres de familia, al uso de las lenguas indígenas, y pues también mencionarlo, que se avergüenzan de su cultura propia; 4. las instituciones forman docentes para una educación que responda a intereses de los capitalistas, no a los intereses de las comunidades originarias.⁴

El Movimiento Pedagógico que surgió en 1995 en Plan Piloto-CMPIO es un movimiento cultural muy amplio que fomenta propuestas que buscan una educación alternativa, que responda a las necesidades de los niños indígenas (Soberanes, 2011, p. 121). Por lo tanto, se basa en seis principios orientadores (CMPIO, 2003, pp. 1-5):

1. Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas originarias.
2. Hacer presente la ciencia en las escuelas.
3. Comunalizar la educación.
4. Impulsar la producción, protegiendo el medio ambiente y los recursos naturales.
5. Humanizar la educación.
6. Hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas.

Todos los principios son importantes. Como verán en esta presentación, revalorar y fortalecer las lenguas y culturas originarias y comunalizar la educación son los dos que sobresalen de nuestro trabajo curricular comunitario.

4 Gracias a la suma de esfuerzos compartidos, sobre todo al trabajo incansable de un grupo de profesores indígenas, aunado a la sensibilización política de las autoridades estatales y a la participación sindical, en el año 2000 fue posible la creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). Su trabajo único como escuela normal oaxaqueña es la formación de docentes indígenas con licenciatura desde la perspectiva bilingüe intercultural, (García *et. al.*, 2004, p. 478).

Lois M. Meyer:

El trabajo que hacemos se basa en la comunalidad oaxaqueña, y aquí tenemos al lado a uno de los expertos, Benjamín Maldonado. Por medio de varias citas de su autoría (Maldonado, 2002) damos respuesta a la pregunta: ¿qué es la comunalidad oaxaqueña, que nos sirve de fundamento para nuestra pedagogía y para los proyectos que aquí vamos a compartir?

Los derechos indígenas son básicamente derechos colectivos, es decir, los derechos de personas que no se piensan fuera de la colectividad a la que pertenecen. Por esta razón, deberíamos profundizar nuestro estudio de la comunalidad indígena y entender estos derechos más allá de su reconocimiento como derechos y enfocarlos en su carácter profundo de valor central de la vida indígena, súper importante.

La comunalidad está centrada en el trabajo, nunca en el discurso, es decir, el trabajo para la decisión, que es la asamblea; el trabajo para la coordinación, que es el cargo; el trabajo para la construcción, que es el tequio; y el trabajo para el goce, que es la fiesta.

La historia de las luchas indígenas en Oaxaca ha sido la historia de la defensa de la comunidad y su forma comunal de vida. La historia de dominación ha sido la historia de los esfuerzos gubernamentales de aplastar a la comunidad y destruir su vida comunal en nombre del "progreso". La comunalidad ha sido durante milenios y es hoy, el fundamento y la fuerza de la resistencia india". "De hecho el reconocimiento de esta característica colectiva de sus derechos como Pueblos, y el respeto por ella, hoy día constituye una de las demandas principales del Movimiento Nacional Indigenista, encabezado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) los zapatistas. (pp. 91-100).

Si así de indispensable es la comunalidad oaxaqueña, ¿cómo es la educación comunitaria que intentamos desarrollar en Oaxaca? Su propósito es construir modelos pertinentes a la educación indígena y extender el impacto de la educación comunitaria mucho más allá de la educación básica.

Las características generales de los esfuerzos comunitarios en Oaxaca son las siguientes: la participación comunitaria; reivindicar el conocimiento comunal; enseñar y usar la lengua originaria; la cosmovisión indígena; la investigación como método pedagógico; la formación y capacitación docente alternativa; y el currículo pertinente. Los esfuerzos educativos comunitarios forman una red dispersa de experiencias en todos los niveles educativos que han podido formar parte del sistema público de educación en el siglo *xxi*.

Eso me impacta como educadora gringa, porque muchas veces las escuelas alternativas en los Estados Unidos solo son escuelas privadas, pero aquí en Oaxaca son parte del sistema público. Y estas experiencias comunitarias son resultado de experiencias innovadoras, exitosas o no, puestas en marcha en distintos momentos durante cuatro décadas por maestras, maestros y organizaciones indígenas.

En breve, vamos a darles un recuento de parte de esta historia de innovaciones comunitarias oaxaqueñas. En 1999, iniciamos un esfuerzo, un taller titulado Nuestra palabra en nuestras lenguas que duró hasta el año 2001 (Soberanes, 2011, p. 122). La intención fue elaborar materiales y libros en lenguas originarias con los maestros, que expresaron la realidad de las comunidades y la vida comunal.

Como ustedes saben, en las escuelas indígenas de Oaxaca no existen materiales así, que muestren la fuerza y el cariño de la vida comunitaria. Después vino la represión armada por los policías estatales en el año 2006, en contra de un plantón masivo de los mismos maestros de la Sección 22.

El Plan Piloto- CMPIO en aquel entonces y hasta la fecha está muy envuelto en la Sección y sus luchas. Surgió la APPO, la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca, y después otra represión fuerte, y la consecuencia fue la represión política. También, hubo una jubilación masiva de maestros veteranos con mucha experiencia y la incorporación de muchos maestros nuevos sin formación.

Hildeberta Martínez Vásquez:

Debido a la represión que sufrió el magisterio en el estado de Oaxaca en esa época, el IEEPO suspendió el curso de inducción a la docencia. Como hubo muchos maestros de nuevo ingreso sin formación docente, en junio de 2007 el Plan Piloto tomó en sus manos este curso de inducción y le dio otra orientación, enfocada en la formación y capacitación bilingüe y comunitaria.

En este curso participaron 53 maestras y maestros recién contratados en formación docente, sus edades eran de 21 años en adelante. La gran mayoría eran bilingües en una de las 15 lenguas o variantes originarias y español. Participaron docentes de educación preescolar, primaria y educación inicial del Plan Piloto que trabajaban en comunidades marginadas.

De los 53 participantes, 25 tenían como primera lengua, es decir, la lengua materna, una lengua originaria, otros 25 de ellos tenían como primera lengua el español, y tres de ellos eran bilingües desde la niñez. Los cuatro

ejes de ese curso alternativo de inducción fueron: a. la educación y la comunalidad en Oaxaca; b. teoría y pedagogía del bilingüismo, la lectoescritura bilingüe y la educación bilingüe; c. el currículo y la pedagogía en el aula; y d. fundamentos educativos.

Como les dije, no eran maestros, no tenían ninguna formación docente, por lo que fue necesario realizar pláticas de reflexión con maestros veteranos de la lucha comunal y sindical para que así tuviéramos una visión más amplia de lo que significa ser maestro indígena. Al término de este curso de inducción en julio de 2008, se hizo una evaluación mediante distintas observaciones en aulas y escuelas en las comunidades de trabajo de los participantes. Más que evaluar el trabajo del docente, la gira de visitas y observaciones nos sirvió para medir el impacto del mismo curso de inducción bilingüe y comunitario, o sea, para ver qué impactos tuvo en la práctica docente en el contexto comunal.

Lois M. Meyer:

Seguimos adelante con otra experiencia que fue clave en nuestra trayectoria hacia la educación y el currículo comunitarios. Ahora queremos hablarles de la experiencia de los Nidos de Lengua en Oaxaca (Meyer y Soberanes, 2010), otro intento nuestro hacia la resistencia cultural y la autonomía comunal.

El nido de lengua es una estrategia comunitaria promovida por el Plan Piloto-CMPIO desde el año 2008, para revitalizar las lenguas originarias. Esta estrategia ha influido mucho en el Diplomado en Educación Inicial, que después vamos a explicar. En su momento hubo diez nidos de lengua comunitarios en Oaxaca, pero

por diversas razones la mayoría tristemente dejó de funcionar.

El nido de lengua como modelo de revitalización lingüística surgió con los indígenas maorí de Nueva Zelanda. Hace décadas los maorí se dieron cuenta de que la gran mayoría de los nativo hablantes de su lengua ya tenían sus 40 a 70 años, o sea, eran ya mayores, los ancianos. Después, seguían las generaciones entre los 10 y los 35 años de edad, a aquellos los nombraron “las generaciones perdidas”, porque nunca aprendieron la lengua maorí como primera lengua. Finalmente, la generación nuevecita, los niñitos chiquitos, los bebés.

La idea de los nidos es poner a los bebés en contacto directo con los ancianos y que solo la lengua originaria se hablara con ellos en el espacio del nido, para que la aprendan como lengua materna. El nombre que le pusieron los maoríes era Te kohanga reo, que quiere decir “Nido de lengua”, y este es el nombre que retomamos en Oaxaca.

Es importante entender bien quiénes son los niños de los nidos o, mejor dicho, quienes deben de ser. La intención original era crear nidos para los bebés antes de que aprendan y hablen el español. Sin embargo, en Oaxaca nos llegaron pocos bebés y más que nada chiquitos de preescolar, y a veces unos de primaria, hasta llevando cuadernos para “tomar notas”. En Oaxaca, casi todos eran niños y niñas que ya hablaban español como primera, y muchas veces, única lengua; muchos ya leyeron y escribieron el español. Vivían en comunidades donde todavía hay personas que hablan la lengua, que pueden servir de modelo, o de “guías” como los nombramos.

Las madres y padres querían recuperar la lengua originaria, eso era sumamente importante. Y la comunidad apoyaba y participaba en el esfuerzo de revitalización. El modelo maorí del nido se basaba en que los ancianos que todavía hablaban la lengua, los guías lingüísticos, usaban 100 % de la lengua originaria con los chiquitos al acariciarlos con canciones, susurros, y jueguitos infantiles. Así la adquisición de la lengua originaria sería natural, bañando al bebé en la lengua como si fuera otra acaricia de la abuela o el abuelo.

Pero en Oaxaca la mayoría de los nidos no necesariamente funcionaron con estas características ideales. Los guías no eran maestros ni maestras, sino personas de edad en la comunidad que ofrecieron su trabajo como un tequio voluntario, así retomamos la característica de la comunalidad. Aunque unos de los guías tenían tan solo uno o dos años de escuela formal de hace 60 o 70 años, intentaban “enseñar la lengua” empleando pizarrón, sillitas en círculo y fotocopias para colorear. Se frustraron cuando los niños no entendían lo que les dijeron en lengua, o cuando no prestaron atención, o cuando se comportaron mal.

Sin embargo, algo bello pasó en unas comunidades: vimos que docentes, que todavía no hablaban o tenían miedo de hablar su lengua, se acercaron al nido como los chiquitos para aprender o revitalizar su propia lengua.

En su momento hubo diez nidos en Oaxaca, todos proyectos comunales, no del Plan Piloto-CMPIO, no de los maestros, sino de la comunidad. Las comunidades querían revitalizar y mantener su zapoteco, mixteco, cuicateco, o mazateco. Sin embargo, es importante y triste saber que la mayoría ahora están suspendidos;

mucho tiene que ver la represión política de Oaxaca y otros factores de los que ya hemos hablado.

Siempre tuvimos esta gran preocupación, ¿cómo crear nidos de lengua oaxaqueños y mexicanos fundamentados en las expectativas y esperanzas de las comunidades para la vida actual y futura de sus niños? No queríamos crear museos, espacios de otra época que anclan a las comunidades en el pasado. La pregunta siempre era, ¿qué querían las comunidades para sus niños hoy y para el futuro?

La experiencia de los nidos ha influido mucho en el desarrollo de la educación inicial en Oaxaca, por lo menos dentro del Plan Piloto-CMPIO. A pesar de nuevas políticas y diseños curriculares de la Secretaría de Educación Pública de México para el nivel de educación inicial, la formación docente y educativa para este nivel nunca se atendió.

Por eso, a través de la demanda de las maestras de inicial, hubo la decisión del comité del Plan Piloto-CMPIO de impulsar el primer Diplomado en Educación Inicial Comunitaria, en el año 2011, y si no me equivoco, el único hasta la fecha sobre educación inicial comunitaria en Oaxaca.

¿Cuál fue el propósito de este diplomado? Formar docentes bilingües capaces de investigar las prácticas socioculturales de sus comunidades, para desarrollar competencias básicas en los bebés y los niños menores de tres años y ofrecer apoyo a las mamás embarazadas, por medio de experiencias que reflejan sus contextos comunitarios de lengua y cultura.

El diplomado inició en julio de 2011 y duró un año. Hubo 35 maestras de inicial, quienes laboraron en comunidades indígenas diversas, pobres y marginadas

de Oaxaca. Todas tenían más o menos 24 años y, sin excepción, se criaron en comunidades marginadas. No tenían formación profesional y sus propias vidas escolares rebotaron entre los dos sistemas que tiene México, de escuelas generales y escuelas indígenas.

Pero sabemos, por autobiografías que ellas escribieron,⁵ que no importaba si era escuela indígena o escuela general, prácticamente en todos los casos la instrucción era en español. Casi sin excepción, reportan el racismo y vergüenza hacia la lengua originaria en sus propias familias y escuelas, hasta con maestros indígenas, y la extensa pérdida del lenguaje originario en sus familias y en su comunidad. Entre estas 35 maestras había diversidad etnolingüística, 27 de las cuales se declararon hablantes de lengua originaria (mixteco, zapoteco, mixe, chinanteco, triqui, mazateco, ombeayiüts).

¿Cuáles fueron los ejes de este diplomado de educación inicial comunitaria y bilingüe? Siempre decimos que la comunalidad es básica y fue un eje importante que dirigió Benjamín Maldonado. Tocó la vida comunal, las prácticas comunales de socialización de niños y jóvenes, y las rupturas entre la socialización comunal y las prácticas de las escuelas.

Otro eje consideraba las teorías de desarrollo infantil, pero aquí el énfasis nuestro era el desarrollo infantil en el contexto comunitario indígena, no nos limitamos a las

5 Las autobiografías de las maestras participantes en el Diplomado en Educación Inicial Comunitaria se han analizado en una publicación internacional en inglés: Meyer, L. M. (2016). *Teaching our own babies: Teachers' life journeys into community-based initial education in indigenous Oaxaca, Mexico*. *Global Education Review*, 3(1), 5-26. (Hay una versión no publicada en español).

teorías de Piaget y Montessori. Queríamos ver ¿cómo es el desarrollo lingüístico bilingüe de los niños chiquitos en las comunidades?, ¿cuál es la sabiduría comunal de las abuelas, las mamás, los papás, los abuelos sobre el desarrollo del niño?, y ¿cómo es que la comunidad forma ciudadanos responsables desde la primera infancia?

A mí me tocó guiar el eje de los métodos de investigación y sus usos pedagógicos. Aquí enfatizo que yo no hice las investigaciones, no. La intención era formar a maestras investigadoras, como la colega Hildeberta, aquí presente, que se acercaron a sus comunidades para emplear estos métodos de investigación, conseguir información por encuestas, entrevistas, autobiografías, análisis de fotos, observación y participación etnográficas en sus comunidades. Así sacamos información para después crear una pedagogía comunitaria.

Otro eje, el último, era la teoría y la pedagogía de la educación inicial comunitaria, el análisis de actividades espontáneas y planeadas con niños, y la revitalización de las lenguas en las comunidades.

Hildeberta Martínez Vásquez:

Para iniciar el proceso de pedir permiso para realizar una investigación comunitaria sobre las prácticas de crianza en colaboración con la comunidad, se requiere seguir varios pasos del proceso comunitario. Una de ellas es comunicar a los supervisores educativos, y con su apoyo informar a los maestros de base que se va a hacer una investigación comunitaria.

También es muy necesario reconocer a la autoridad de la comunidad, para que ellos tengan conocimiento y puedan brindarnos su apoyo. Tuvimos que relacionarnos

con el Comité de la escuela para informar y consultar a los padres y las madres de familia, porque es esencial que conozcan sobre esa investigación que se va a realizar. La toma de decisiones se hace mediante una asamblea comunal, y para que esto sea verídico, es necesario asentar lo convenido en un acta de acuerdo. Además, fue necesario efectuar visitas domiciliarias para conocer cuáles son las preocupaciones de los padres de familia, en particular la madre, y sus prioridades y valores acerca del desarrollo de los niños.

Al término de nuestras investigaciones, parte de la evaluación del diplomado se realizó mediante un portafolio de cada maestra mostrando los productos de las investigaciones comunitarias que llevó a cabo; a esto se le denominó "La cosecha del diplomado". En esta cosecha se integraron la autobiografía lingüística y escolar de la misma docente; también se contó con cartas de autoridades educativas, municipales y de supervisores, donde nos brindaban su apoyo de acuerdo con la investigación que se realizó en esta comunidad.

También hubo documentación de la vida comunal, donde se anexaron mapas, fotos, videos o narraciones, diagnósticos lingüísticos y análisis comunal; además se entrevistó a las mamás y a las abuelas que estaban en la crianza de los niños. Algo interesante fueron las biografías comunitarias de los bebés y los niños pequeños, dando importancia a las prácticas de nacimiento, el entierro de la placenta, así como a la historia médica del bebé. Asimismo, se anexaron mapas de la comunidad con fotos de las actividades que realizaron los niños pequeños en el hogar o en la comunidad, sin que fueran planeadas por la maestra de inicial; esas actividades las denominamos "espontáneas".

Lois M. Meyer:

El análisis de las fotos “espontáneas” que tomaron las maestras de los niños en sus actividades diarias enriqueció por mucho nuestro entendimiento de la vida comunal de los bebés y los chiquitos. Con el permiso de la maestra y de los padres del bebé, proyectamos algunas de las fotos en grande en nuestras sesiones del diplomado, con la profesora al lado para explicarnos el escenario: ¿cuál es la situación que se aprecia?, ¿quiénes son las personas presentes?, ¿qué materiales se ven? (¿juguetes comerciales?, ¿productos agrícolas?, ¿animales? ¿cosas compradas o materiales naturales?), ¿cuál ha sido la participación verbal y no verbal? Este análisis colectivo nos llevó a apreciar las ricas oportunidades que ofrecen las actividades espontáneas de los pequeños para el desarrollo grueso y fino de sus habilidades motrices, el crecimiento de sus habilidades lingüísticas, y la observación y participación en actividades comunales.

También reflexionamos la experiencia propia de ser maestras investigadoras en nuestras comunidades donde laboramos: ¿cómo analizamos el mismo proceso de la investigación?, ¿cómo pudo la colega captar esta imagen?, ¿cuál fue la reacción de la mamá o las otras personas presentes?, ¿cómo enriquecer la foto con notaciones escritas para añadir más detalles?

Algo notable que merece mencionarse: en una revista científica de Argentina hemos publicado un resumen del Diplomado de Educación Inicial Comunitario y Bilingüe, donde se documenta nuestro análisis de las fotos que las maestras incluyeron en sus portafolios. Los tres primeros autores son maestros indígenas del Plan Piloto-CMPIO (Jiménez, *et. al.*, 2015).⁶

6 Una versión amplificada del análisis se publicó en inglés: Meyer, L. M. (2017).

Ahora solo resta convertir nuestro análisis de estas actividades espontáneas en una didáctica planeada para la educación inicial indígena comunitaria. Este deseo nos lleva a una reflexión profunda: ¿qué posibilidad hay de crear, de innovar actividades y un currículo de Educación Inicial basados en las oportunidades de aprendizaje, que ricamente están presentes en la vida familiar y comunal de estos pequeños?

Ahora, para que sepan que nuestro enfoque no se limita a los bebés y los chiquitos de la educación inicial, pasamos a una experiencia de preescolar también comunitaria y bilingüe del sector ikoots, allá por la Costa Sur de Oaxaca. Son colegas activistas de Plan Piloto-CMPIO y comparten con nosotras todos los principios del movimiento pedagógico y las características de la educación comunitaria bilingüe que denominamos antes. Sin embargo, lo que presentamos a continuación, no es trabajo nuestro, solo somos las portavoces del trabajo ejemplar de ellos.

San Mateo del Mar está en una península entre un lago dulce y el agua salada, así que en esta experiencia ejemplar del año 2016 los niños de preescolar, acompañados de sus mamás, abuelas y abuelos, cruzaron la laguna de agua dulce para llegar al mar vivo. La comunidad está ubicada cerca del mar, pero algunos niños no son hijos de pescadores y por eso no conocen el mar, donde pueden recolectar caracoles, almejas, estrellas de mar, u otros objetos. Después de desembarcar, los niños con sus familiares, se dirigen rumbo al mar. Antes de tocar las cosas sagradas de

Resisting Westernization and school reforms: Two sides to the struggle to communalize developmentally appropriate initial education in Indigenous Oaxaca, Mexico. Global Education Review, 4(3), 88-107.

aquellas aguas, se les enseñó a respetar, saludar y pedir permiso para estar un rato conviviendo y experimentando algunos juegos tradicionales en la playa. Los maestros dicen que la participación y colaboración de los padres y madres de familia en todo el proceso de construcción de conocimientos, convivir, opinar, proponer, observar y compartir, todo es de gran valor.

Muchos de los niños intentan dibujar y escribir en la arena palabras motivadas por su experiencia cerca al mar. La escritura y el dibujo a temprana edad permiten recuperar las enseñanzas de los abuelos a través de los cuentos. Ellos dicen que antes los abuelos dibujaban en la arena; ahora estos valores, como la alfabetización temprana, se reproducen en la arena y en varios espacios comunitarios, dando oportunidad a los niños de tener contacto con la arena, las piedras y los troncos.

Como San Mateo del Mar es una comunidad de pescadores, regresando al aula, se enseñaban los diferentes tipos de herramientas de pesca, como el cayuco y el canasto.

Todo lo que se recolectaba en la orilla del mar se llevaba al aula para el conteo, seriación, identificación de tamaños, formas y texturas. Elaboraban y construían materiales didácticos de los materiales del mar.

A través de la clase paseo, los niños conocían el panorama general sobre el mar y lagunas, para aprender a armar un mural ubicando los diferentes animales marinos en su contexto. A la vez distinguían los de agua dulce, de los de agua salada; y los comestibles, de los no comestibles.

Para nosotras, esta escuela preescolar es ejemplo de un modelo importante de educación bilingüe, la "separación de Lenguas". La maestra Beatriz Gutiérrez, ahora directora de la escuela, inició la idea de señalar en

el salón de clase el cambio de lengua entre ombeayiüts y español, con un símbolo único para cada lengua.

Cuando ella emplea ombeayiüts, la lengua de San Mateo del Mar, pone una flor nativa frente al salón, y los niños saben que ahora la maestra habla en ombeayiüts. Cuando empieza a hablar español, quita la flor y enciende una vela. Hace esto porque los niños chiquitos no distinguen fácilmente las dos lenguas.

También es interesante que, en la escuela, las maestras han logrado romper algunas barreras en temas y prácticas comunales, aun los que en la vida comunitaria están estrictamente divididos por género. En el pasado hubo una creencia de que las mujeres iban a dañar al mar si pescaban o tocaban la vela, pero ahora tienen permiso en la escuela de usar estas herramientas de pesca para concretizar y comunalizar el aprendizaje.

Después de la salida al mar, los niños preescolares tenían oportunidad de plasmar sus ideas y aprendizajes en murales de las paredes de la escuela, unos con mensajes escritos en ombeayiüts y otros en español.

Quizás ya notaron que este relato de la experiencia tan bella del preescolar de San Mateo del Mar está redactado con verbos del pasado, no del presente. Esta comunidad costeña ikoots experimentó fuertemente los sismos del 7 y 19 de septiembre de 2017. Hablé hace tres días con Beatriz y Gisela, dos de las maestras de San Mateo, y dicen que siguen las réplicas casi cada día. Las consecuencias para la comunidad de San Mateo, y para este preescolar bilingüe, han sido graves. Hubo inundaciones, hogares destruidos, agua contaminada.

Antes, el preescolar de San Mateo era una hermosa joya, con sus materiales didácticos, todos elaborados por los maestros en lengua ombeayiüts, y también en español, y ahora todos están destruidos. Con los sismos,

los salones de clase se dañaron severamente y fueron cerrados por las autoridades. Hasta la fecha han tenido que reunir todas sus clases en el patio escolar.

Las maestras afirman que el Estado nunca demolió las ruinas del preescolar, tuvieron que realizarlo los padres de familia durante seis sesiones de tequio (labor comunitaria sin remuneración). La escuela interpuso quejas formales ante la Comisión Nacional de Derechos Humanos y UNICEF por la falta de apoyo gubernamental en su situación de crisis social y educativa. Y también lanzaron otra protesta, lo que ellos llaman protesta pedagógica, ya que los mismos maestros y padres de familia han construido aulas tradicionales de bambú, porque este material resiste las réplicas sísmicas, pero la construcción formal gubernamental no resiste. Así que fue, dicen, una protesta contra el abandono gubernamental.⁷

Las reformas educativas mexicanas aprobadas en 2013 ponen en riesgo serio esta y otras propuestas de educación comunitaria. La Sección 22 de Oaxaca es enorme, 83 mil maestros, y por su fuerza política ha logrado detener la imposición de esta reforma educativa. La resistencia sigue y también la lucha para construir proyectos comunitarios y bilingües. Ahora más que nunca se comprometen los maestros a una magna lucha, para honrar y defender sus lenguas, sus vidas comunitarias, sus derechos humanos y sus derechos como pueblos originarios.

⁷ La experiencia traumática, pero resistente, del preescolar destruido en San Mateo del Mar sirve de caso de estudio en la publicación internacional de Gutiérrez, B. et al. (2019). Impactos sísmicos y política lingüística en Oaxaca, México: Un recuento colaborativo de voluntad y resistencia docente en la defensa de las lenguas originarias. FIRE: Forum for International Research in Education, 5(3), 152-176.

¿Cómo cerramos este recuento de nuestra trayectoria hacia un currículo de infancia y docencia basado en la comunidad originaria? Les invitamos a ustedes, nuestros lectores, a una reflexión profunda sobre estos temas, no solo para Oaxaca, sino para todo México y América Latina. Aquí les hemos ofrecido tres experiencias concretas de nuestros esfuerzos para construir una educación inicial y preescolar comunitaria y bilingüe en comunidades originarias oaxaqueñas: los Nidos de Lengua, el Diplomado de Educación Inicial Comunitaria y Bilingüe, y el preescolar de San Mateo del Mar.

¿Qué éxito consideran ustedes que hemos conseguido, y ¿qué nos falta todavía? ¿Cómo podríamos mejorar? ¿Cómo seguir sobreviviendo, resistiendo, recreando el presente y el futuro que queremos? Y quizás la mayor reflexión para ustedes, acerca de nuestras experiencias oaxaqueñas, con sus éxitos y debilidades, sea ¿qué se llevan como aprendizajes y posibilidades para sus propios países y contextos comunitarios?

Referencias

- Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca. (2003). *Tequio Pedagógico: colaboración pedagógica en comunidad*. Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CEMPIO).
- Escárrega, E., García, V. y Ortiz, R. (2004). El censo de lenguas indígenas en las escuelas primarias de Oaxaca. En L. M. Meyer, B. Maldonado, R. Ortiz y V. M. García (Coords.). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, (pp. 125-191). Fondo Editorial IEEPO.
- García, E., Llaguno, I. y Méndez, C. (2004). La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. En L. M. Meyer, B. Maldonado, R. Ortiz y V. M. García (Coords.). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, (pp. 475-526). Fondo Editorial IEEPO.
- Gutiérrez, B., Balóes, G., Arellanes, M. y Meyer, L. M. (2019). Impactos

- sísmicos y política lingüística en Oaxaca, México: Un recuento colaborativo de voluntad y resistencia docente en la defensa de las lenguas originarias. *FIRE. Forum for International Research in Education*, 5(3), 152-176.
- Gutiérrez, B., Balóes, G., Arellanes, M. & Meyer, L.M. (2019). Seismic aftershocks and language policy in Oaxaca, Mexico: A collaborative account of resolve and resistance in teachers' defense and use of original languages. *FIRE. Forum for International Research in Education*, 5(3), 129-151.
- Jiménez, J., Martínez, L., Mendoza, J. y Meyer, L.M. (2015). Análisis de las actividades de niños de educación inicial en pueblos originarios de Oaxaca, México. *Antropológica*, xxxiii (35), 141-172.
- Maldonado, B. (2002). *Autonomía y comunalidad india*. CONACULTA-INAH.
- Meyer, L. (2017). Resisting Westernization and school reforms: *Two sides to the struggle to communalize developmentally appropriate initial education in Indigenous Oaxaca, Mexico*. *Global Education Review*, 4(3), 88-107.
- Meyer, L. M. (2016). *Teaching our own babies: Teachers' life journeys into community-based initial education in indigenous Oaxaca, Mexico*. *Global Education Review*, 3(1), 5-26.
- Meyer, L. y Soberanes, F. (2010). *El Nido de Lengua: Orientación para sus guías*. CNEII y CMPIO.
- Soberanes, F. (2011). Noam Chomsky y la educación indígena en Oaxaca. En L. Meyer y B. Maldonado (Coords.). *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*, (pp. 117-135). CSEIIO.

LA IMPORTANCIA DEL PAPEL QUE JUEGA EL DOCENTE EN EL DESARROLLO DE LA E.I.B.

María de la Luz Valentinez Bernabé^{8*}

Permítanme agradecer la oportunidad de participar en este evento, invitada a dar una conferencia, yo quiero comprometerme con ustedes y simplemente hacer un esfuerzo para que resulte una charla. Posiblemente algunos de los aquí presentes se pregunten por qué voy hacer referencia a los docentes, considerando mis experiencias vivenciales sería de lo único que podría hablar por lo que decidí basarme en ello.

Haré referencia a los docentes que atienden a las niñas y niños en las escuelas con población indígena de los pueblos originarios del estado de Michoacán: Náhuatl, Mazahua, Otomí y en específico me referiré a los P'urhépechas (o tarascos como también se nos conoce), porque es donde tuve la fortuna de trabajar con distintos grados de educación primaria y secundaria, y con los

8 María de la Luz Valentinez Bernabé es una mujer P'urhepecha, originaria de la comunidad indígena de Sicuicho, Michoacán, México. Es profesora normalista de nivel básico egresada del Instituto Federal de Capacitación del magisterio en la ciudad de Morelia, Michoacán. Cursó la licenciatura en Etnolingüística egresada del Programa Profesional de Etnolingüísticas del Centro de Investigaciones Superiores de Antropología Social, el Instituto Nacional Indigenista y la Secretaría de Educación Pública desarrollado en el CREFAL en la Ciudad de Pátzcuaro, Michoacán. Ha participado en diversas actividades académicas nacionales e internacionales acerca de la educación intercultural y formación de docentes permitiéndole la vinculación con la docencia en el nivel básico en educación indígena intercultural bilingüe y en el nivel medio superior.

profesores que cursaron la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 163 con sede en Uruapan, Michoacán.⁹

Para comenzar, considero necesario que ustedes tengan un referente de quienes son los docentes que menciono: son nativos de una comunidad p'urhépecha, náhuatl, mazahua, otomí y ellos asumen su condición de pertenecer a un pueblo originario, su condición lingüística es diferenciada, existen quienes son bilingües teniendo como lengua materna una de estas lenguas, la leen y escriben.

Como segunda lengua hablan el castellano y desde luego la leen y escriben. Bilingües con el castellano como lengua materna y p'urhépecha como segunda lengua, desde luego leen y escriben ambas lenguas y otros hablan la lengua p'urhépecha pero no la escriben o presentan limitantes en la lectura y escritura.

También tenemos monolingües en castellano con un conocimiento muy elemental de la lengua indígena porque son de comunidades indígenas pero que por diversas circunstancias ya no hablan la lengua originaria, principalmente porque son hijos de familias que ya no la hablan.

La situación profesional de los docentes que laboramos en el medio indígena también es diferente, los primeros que ingresamos, y de esto hace ya casi más de medio siglo, los que empezamos a laborar fuimos jóvenes que apenas habíamos terminado la primaria o, en algunos casos, la secundaria, y que estudiamos la normal en el Instituto Federal de Capacitación del

9 Para obtener mayor información podrá revisar la siguiente página <http://www.upn-uruapan.edu.mx/>

Magisterio, en periodos vacacionales, o bien en los sabatinos.

En la actualidad la mayor parte de los profesores son quienes han realizado la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (LEP y LEPMI90), que es la que se diseñó para dar atención a la diversidad con un enfoque intercultural.

A partir del periodo 2003-2004 quienes ingresan al magisterio indígena en Michoacán son los egresados de la Normal Indígena donde cursaron sus estudios en la Licenciatura en preescolar o primaria indígena con enfoque intercultural.

Una experiencia que nos ha tocado vivir en la formación de los docentes es en la Universidad Pedagógica Nacional en la Unidad 163 con ubicación en Uruapan, Michoacán. Al impartir los cursos y seminarios en Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena siendo esta la primera con un enfoque de atención a la diversidad a través de la educación intercultural, fue una experiencia de mutuo aprendizaje para los asesores y profesores a pesar de las limitantes que teníamos quienes nos convertimos en asesores de profesores pues a pesar de que no teníamos la experiencia laboral en una institución de educación superior, logramos integrarnos en un colectivo y de forma conjunta resolvimos la problemática que enfrentamos, desde luego nos facilitó y ayudó el tener conocimiento de los contextos en que trabajaban los profesores estudiantes.

¿Qué hacemos los profesores dentro y fuera de la escuela? Muchas veces se piensa que el profesor del medio indígena se desempeña de la misma manera que el profesor de una escuela general, porque cuenta con planes, programas o materiales suficientes y que están adaptados al medio urbano o al medio rural. En el caso

de las escuelas de educación indígena, los profesores realizamos varias acciones y para ellos lo primero es organizarnos en colectivos escolares retomamos la organización comunal que tenemos, se integran grupos de trabajo tanto en escuelas, Supervisión Escolar, en Jefatura de Zona de supervisión y a nivel estatal.

Siempre hay colectivos integrados por los mismos profesores de grupo quienes tienen que realizar las tareas que se hacen fuera de la escuela. Hacen adecuaciones a sus programas, esto tiene que ver con contenidos y formas de enseñanzas. ¿Cómo las hacen?, son variadas las formas, no pueden ser uniformes, esto depende de los contextos en los que se desempeña su actividad.

Si la comunidad es bilingüe donde se habla una lengua indígena y el español desde luego que tiene que ser una forma de adecuación; si en la población los niños que acuden a la escuela son hablantes, bien sea bilingües, pero que tienen como lengua materna el español, y como segunda lengua, la lengua indígena, pues se organizan también de forma diferente, y si son niños que hablan exclusivamente el español, porque esas situaciones las tenemos también, y en el caso de Michoacán, al igual que en Oaxaca o en otros estados, pues hay niños que son hijos de migrantes y que regresan, entonces, el grupo nunca puede ser homogéneo, el grupo siempre es heterogéneo.

Sería muy fácil si llegáramos al salón de clases y encontráramos que todos hablan el p'urhépecha, bueno, ahí tendríamos un punto a nuestro favor, pero generalmente en un grupo estamos como aquí, unos hablan mixteco, unos náhuatl; o como los de Brasil, u otras lenguas, también estarán quienes solamente hablen el español. Así los niños purépechas: unos hablan solo la lengua p'urhépecha, otros la p'urhépecha y el español,

otros entienden la lengua p'urhépecha pero no la hablan y otros hablan únicamente español.

Esas son las situaciones que nos encontramos, esos son los contextos que tenemos entonces quiérase o no, se tiene que hacer una adecuación de los programas, no los podemos desarrollar tal como nos los entregan. Indagar y sistematizar los saberes comunitarios, sí, pero ¿Cuáles saberes comunitarios?

En el caso de los p'urhépechas, no sé, si en los demás grupos también existan, pero en este caso hay saberes comunitarios que se pueden llevar a la escuela, pero hay saberes comunitarios que son muy internos de la cultura y que no se pueden trasladarse a la escuela.

Entonces, el profesor tiene que tener conocimiento de su cultura, su lengua, de los saberes comunitarios, tener el conocimiento comunitario para que esté en condiciones de elegir lo que sí se puede y lo que no se puede. Estoy hablando de las escuelas aquí en Michoacán porque otra cosa es lo que hablaban los de Oaxaca, en el sentido de los propósitos de una escuela, más bien, son los saberes comunitarios, pero sin que en este momento los tengamos bien sistematizados, ya están, en las escuelas piloto, pero no está generalizado.

Otra petición es elaborar materiales de apoyo ¿Cuáles son estos materiales? Pues desde alguna lámina, hasta un texto de cómo van a enseñar lengua p'urhépecha, o cómo van a enseñar las dos lenguas. A lo mejor van a decir, primero vamos a enseñar esto en segundo, esto en tercero, o sea que depende de la situación. Incluso, pues hasta sistematizar sus propias experiencias, y esas mismas experiencias pueden utilizarse como materiales de apoyo e incluso de consulta.

En el caso de los p'urhépechas organizamos varios eventos donde se utiliza la oralidad para el fortalecimiento y la revitalización de la lengua. Nosotros

consideramos que la práctica de la oralidad en las lenguas es importante, eso es lo que más hemos hecho, a lo mejor no hemos avanzado tanto al interior del aula, pero en la escuela, en el patio de la escuela o fuera de la escuela, en la comunidad misma, en la región, en las regiones, considero que en ese aspecto somos muy fuertes, porque se utiliza la oralidad en hechos históricos de la comunidad.

En la *pirekua* que es el canto en la lengua *p'urhépecha* se practica bastante. Y en el caso de la región de la costa, donde hablan el náhuatl, y que justamente allá las comunidades ya no son monolingües en náhuatl, en la mayoría de las comunidades ya solamente son los ancianos los que lo hablan. Entonces, ahí hacen el trabajo precisamente, ellos le llaman "rescatar el idioma", a lo mejor no es el término apropiado, pero ellos así le designan apoyándose en algunas personas que todavía lo hablan.

Acudimos a reuniones de análisis y reflexión, a varios cursos en diferentes sesiones, ya sea al interior de la escuela, de zona como lo he mencionado, y hasta llegar a nivel estatal. Me imagino que al igual que en otros estados de la república mexicana, en Michoacán dedicamos espacio a nivel estatal, donde nos reunimos una vez al año los profesores *purépechas*, *nahuas*, *otomíes* y *mazahuas* para revisar la situación, la problemática y los avances en el sentido de la Educación Indígena Intercultural Bilingüe.

A este encuentro le denominamos el Congreso Pedagógico Estatal, en él se realizan mesas de reflexión, se forman equipos de trabajo e intercambio de experiencias y se trabaja de forma colaborativa y colectiva eso es lo más importante y es aquí donde se presentan los proyectos, diversos materiales de apoyo (textos, videos) que se desarrollan en las escuelas, con el

propósito de que se valoren y sirvan para practicarse en otras regiones o a nivel estatal.

¿Qué es lo que sucede en el salón de clases? Desde luego, hay una mejor comunicación entre profesor y alumno, un mejor ambiente en el aula, y se propicia una mejor comunicación entre profesores y entre alumnos.

Se introducen algunas prácticas comunitarias para la enseñanza, aun cuando no están muy sistematizadas, sí se tienen en cuenta, pero depende del avance que se tenga en la sistematización, pero eso es lo que se ventila al interior de las aulas, tampoco lo ven todos, hay sus excepciones, en eso tenemos que ser muy realistas.

¿Qué es lo que más se incorpora? Las prácticas comunitarias más comunes que se presentan como temáticas para la enseñanza en estas escuelas son: Juchari Ireta (nuestro pueblo), Anchikuarikua (el trabajo), Juchari jakajkuecha (nuestras creencias), Juchari uandakua (nuestra lengua), la Pirekuecha (el canto en la lengua p'urhépecha), Ch'anakuecha (los juegos tradicionales), Kuinchekuechas (las fiestas), Jarhojtperakua (la ayuda mutua), Miiukuecha (la numeración) solo por mencionar algunas. No describiré en que consiste cada una de estas porque son muy amplias, solo me referiré a algunas y de manera muy breve.

Lo que nosotros llamamos anchikuarikua es el trabajo y todo lo que implica el trabajo comunal y el trabajo de la región. Juchari uandakua (nuestra lengua) todo lo que implica la lengua; pero repito, se realiza más de forma oral que escrita, en eso también estamos totalmente ciertos que nos falta todavía llegar a escribir más la lengua p'urhépecha, la oralidad es la que más se practica para su fortalecimiento y su revitalización. Para lograrlo se desarrollan interesantes proyectos interactivos, en algunos casos por la misma exigencia

de las comunidades, principalmente de aquellas donde la mayoría habla solo el español, y varios más, tanto en preescolar como en primaria.

Ch'anakuecha: se practican los juegos tradicionales de la comunidad al interior de la escuela; en algunas zonas escolares se realizan encuentros más que concursos, ¿Por qué?, porque hay que darle el valor a cada una, y no solamente es el encuentro del juego en sí, sino que se encuentran los niños de diferentes comunidades, e incluso de otros grupos del mismo estado.

En una ocasión en coordinación con la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe convocamos a un encuentro, no sé si a alguien de aquí le toco participar, fue un evento intercultural de niños de los estados de Puebla, Hidalgo, Michoacán, y no recuerdo en este momento si hubo algún otro estado, pero no se imaginan la experiencia que nos dejó ese evento de niños; para nosotros fue muy grato y muy significativo todo lo que ahí se pudo ver y aprender más allá de que no se entendían entre las lenguas, las actitudes, la convivencia, los valores que cada uno tenía y, sobre todo, lo que pudimos conocer de otros y que sirvió para cada grupo de los estados que conocieron que había otros grupos que, igual que ellos existían en otros pueblos; porque muchas veces en las comunidades lejanas todavía tenemos niños que jamás han salido de un pueblo a otro, y no se dan cuenta de que existen otros niños igual que ellos en otras poblaciones.

¿Qué es la Jarhojtperakua para los p'urhépechas? Es la ayuda mutua, es un tipo de apoyo mutuo como en todas las comunidades. Estos son parte de los temas que empiezan a ventilarse en el salón de clase y para nosotros eso ha sido muy importante ¿Por qué?, porque entonces ya no tenemos únicamente los contenidos de los Programas Nacionales y como no tenemos un programa

específico para las comunidades indígenas, entonces se vinculan los saberes propios con los Conocimientos Nacionales y Universales.

Al introducir esos valores, esas temáticas, el niño empieza a darse cuenta de que lo que él sabe, lo sabe su familia, su papá, su abuelo es válido y es valioso, porque es bien difícil que de golpe lo quieran cambiar y no le expliquen que existen aspectos de otras culturas y que puede incorporarlos a su cultura si son necesarios, pero no a cambio de sustituir los de su propia cultura. En mi propia experiencia, les comentaré lo que a mí me sucedió, estoy hablando, les vuelvo a repetir de hace más de medio siglo, en mi comunidad no había escuela, no había una institución que se llamara escuela.

Entonces, para salir, para estudiar, para aprender a leer y escribir, nos tenían que llevar a otra comunidad, a una ciudad, a donde estuviera la escuela, y a mí me llevaron a una escuela de monjas en un internado, porque no había más, y mis padres no permitían que yo me quedara en otra comunidad, porque yo tenía que estar protegida, por ser mujer, por ser niña y porque ellos tenían que tener la seguridad de su hija.

¿Y qué fue lo primero que paso?, cuando llegamos al colegio le dieron la lista de los requisitos a mi padre, porque él me fue a llevar, él me fue a dejar, y entre esos requisitos era que me tenían que cortar mis trenzas, porque yo iba con trenzas, y lo primero que iban a hacer era cortármelas; lo segundo, fue que debía cambiar de vestimenta, yo no utilizaba los vestidos tradicionales tal cual, porque en mi comunidad era un lugar muy pobre, y la vestimenta muy sencilla, pero era la tradicional.

Entonces, nos entregaron los uniformes que teníamos que ponernos, cuando yo empecé a trabajar habiendo

concluido la primaria, ¿qué creen que hice? ¿se imaginan o no se imaginan?, lo primero que hice, fue que le conté a las madres de familia de los niños que iba a atender, y les dije “me los van a mandar a la escuela con uniforme, y les van a poner zapatos”.

Afortunadamente, muy pronto me di cuenta de lo que estaba haciendo, y entonces empezamos a revertir, y ya como maestros de grupo, lo que hicimos fue empezar a llevar la cultura adonde se pudiera, a otra escuela, a la ciudad, adonde fuera, que conocieran lo que nosotros éramos, pero nos ha costado y todavía es muy difícil que los que no son indígenas valoren y reconozcan nuestra cultura y nuestra lengua.

En la tesis que yo elaboré, menciono lo que ocurría al interior de las aulas, quienes la leyeron, en el caso de que alguien la haya leído, incluyo los testimonios de cómo los maestros no enseñaban nada de lo comunitario, incluso no hacen caso de las prácticas de los conocimientos que tienen los niños. Mi comunidad donde helaba bastante en los meses de diciembre y enero, en ese momento el profesor trataba la germinación de las plantas. O sea, el profesor tenía que cumplir con los programas y aunque los niños le discutían que eso no se podía porque al día siguiente todo se helaría, el maestro insistía en que tenían que hacerlo, y no consideró en ningún momento el conocimiento que los niños tenían de su medio y de esos procesos.

Pero ahora, si puedo decir que no ha cambiado todo, nos falta demasiado, pero hemos avanzado al introducir conocimientos y saberes comunitarios en las aulas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas, y de la misma manera nos llegó a suceder, al incorporarnos a la formación de los docentes purépechas en la unidad 163 de la Universidad Pedagógica Nacional

con seminarios y asignaturas de la Licenciatura LEP y LEPMI90.

A quienes empezamos a trabajar ahí, porque tuvimos la suerte de que nos invitaran, además, porque nadie quería trabajar en esa licenciatura, porque no la conocían, no sabían cómo iba a ser esa licenciatura; porque estaba además en proceso de diseño e integración de los programas.

Afortunadamente, fue una licenciatura a la que se le realizaron adecuaciones año tras año, nos reuníamos a nivel nacional para determinar qué es lo que íbamos a quitar y lo que se agregaría en cada uno de los campos que integraba la licenciatura, y fue muy productivo de esa manera. Sin embargo, los asesores, algunos, hacíamos exactamente lo mismo que en la primaria, no consideramos los conocimientos previos que llevan los profesores, independientemente si son de secundaria o de preparatoria, pero que ya están en el servicio.

Todos los profesores que ya están en el servicio tienen ya parte de esa experiencia, y lo primero que dicen los alumnos es "¡Uy!, que me vas a contar, vamos a mi escuela para que veas como está ahí, y a ver si puedo hacer lo que tú me estás diciendo". O sea, esas son las reacciones.

Entonces, esas experiencias que ellos aportaron ayudaron mucho, pues son ahora parte de los egresados quienes tienen los proyectos que ya están bien fortalecidos y otros que están iniciando, por ejemplo, precisamente para la revitalización de la lengua, algunos profesores le llaman "el rescate de la lengua", pero es eso, hoy lo entendimos mejor por la conferencia que dio el doctor Luis Enrique, y se refiere a la revitalización de la lengua.

Otro aspecto interesante en la formación de los docentes ha sido el hecho de que los profesores estudiantes lograron la sistematización de alguna de sus experiencias y las presentaron como una propuesta pedagógica, un producto de la titulación y presentan sus exámenes recepcionales en la lengua p'urhépecha, en español o de forma bilingüe y lo más interesante es que los profesores egresados ya escriben más en su lengua materna.

También debemos de reconocer que las primeras generaciones que ingresamos al magisterio en este nivel educativo, sí fuimos participes de los procesos de la castellanización en las escuelas, cuando cumplíamos con este objetivo no siempre se lograba porque los procedimientos que seguíamos no eran los más adecuados por el contexto de esos momentos en las poblaciones p'urhépechas.

En el instructivo que teníamos para la castellanización de los niños y niñas venían frases que estos debían repetir oralmente hasta aprenderlas, frases que el niño debía aprender para hacer compras. No se me olvidan algunas de estas "buenos días señor (a)", "buenos días niño(a)", "señor me da un dulce", ¿Cuánto cuesta?, o se le daban instrucciones al niño, ve a comprar leche a la tienda, "señor me da una leche" ¿Cuánto cuesta?, cómo se iba a enseñar así el español como segunda lengua si el niño(a) no sabía lo que era una tienda porque en la mayoría de las comunidades en esos tiempos no había tiendas y en caso de que existiera alguna no vendían leche u otros productos que se señalaban.

En las poblaciones se adquirían los productos mediante el trueque, es decir a través del intercambio. Entonces, que fue lo que empezamos a hacer, empezamos a crear nuestras propias formas de trabajo, ¿Por qué?, porque de alguna manera los alumnos no podían

esperar. Nosotros, día con día, teníamos que trabajar con ellos; ellos no podían decir “vayan e invéstiguenlo y vienen dentro de ocho días”. Es lo mismo que sucede ahora, nos enfrentamos a un problema, y no podemos decir “nos vemos dentro de una semana”, lo tenemos que resolver en ese momento.

Todos los que somos profesores en el nivel que sea, sabemos perfectamente que eso es así. Entonces eso nos ha servido para de alguna manera avanzar. Con esta narración quiero realmente hacer presente al profesor, al docente, porque generalmente si nos culpan a veces de que no desarrollamos los proyectos, de que no lo hacemos bien, de que no los entendemos, y aquí lo más importante es que cuando un proyecto se desarrollará, tiene que ser de común acuerdo con la comunidad y con los padres de familia, si no es así, difícilmente podremos desarrollar un proyecto; ya no los voy a enfadar más, ¡Ah! claro hablemos de la problemática.

Problemática

A lo largo de la exposición he mencionado parte de la problemática que se enfrenta dentro y fuera del salón de clases. Sin embargo, es necesario señalar con mayor precisión ciertos de estos problemas; algunos de los docentes enfrentan deficiencias en la lectura y escritura de su lengua materna por lo que aún no tienen el dominio eficiente de las cuatro habilidades lingüísticas y se les presentan serias dificultades el transitar de la oralidad a la escritura como medio de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

Nos hace falta un programa de formación continua y permanente en el que se continúe con la capacitación y actualización a quienes ingresan a la docencia, así

como a los que ya están en servicio. Sí se les imparten y desarrollan cursos, talleres y seminarios, pero es de forma esporádica, de tal manera que se requiere un programa en el que se proporcionen mayores herramientas y materiales de apoyo al profesor para que tenga más elementos y logre concretar el desarrollo de la educación Intercultural Bilingüe. Así mismo hace falta un programa específico para la enseñanza de la lengua p'urhépecha que este dosificado por grados escolares porque lo que se enseña en ocasiones es a criterio de los profesores.

Sabemos que la Educación Intercultural Bilingüe, sigue siendo un modelo educativo solo para los indígenas, y no una propuesta para la población en general; desgraciadamente, en el sexto grado de primaria, si bien nos va, pues ahí termina todo lo intercultural, lo bilingüe, porque en secundaria ya es otro contexto, es otra cosa.

En preparatoria, es menos, y en las universidades no existe. Entonces, el problema, pues lo consideramos que no solamente es de los indígenas, es también de los no indígenas, vivimos en la interculturalidad, diario practicamos la interculturalidad. Miren, yo estoy hablando español, estoy vestida como p'urhépecha. Soy p'urhépecha, estoy agarrando un micrófono y estoy haciendo uso de estos aparatos que no son p'urhépechas pero que los necesito para poder interactuar con ustedes, todo mundo vivimos en la interculturalidad, pero siempre las políticas educativas siguen siendo únicamente para los indígenas entonces, ahí si definitivamente tiene que ser determinante para los pueblos indígenas y para los maestros indígenas, porque el compromiso de los maestros indígenas es, ante todo, con las comunidades, con nuestros grupos, tiene que ser el compromiso con el pueblo originario de donde somos, antes incluso que los compromisos con el magisterio.

Pero como somos parte del magisterio, tenemos que hacer nuestro trabajo, para ello es necesario conocer, analizar y planear lo que vamos a hacer en nuestras escuelas, que es lo que nosotros tenemos que hacer en nuestros pueblos y hacia donde podemos encaminar a nuestros niños, niñas y jóvenes.

Conclusión

Para terminar y a manera de conclusión, insisto que el docente juega un papel muy importante para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe porque interviene en forma directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y es pieza clave para la transformación de su práctica.

Si los docentes están convencidos del modelo educativo de E.I.B. logran apropiarse de la importancia que esto implica y de manera conjunta buscarán las estrategias más adecuadas para lograr avanzar en su desarrollo, si los docentes no tienen los conocimientos, las habilidades y los materiales de apoyo suficientes y no están convencidos, no pueden sensibilizar a los padres de familia ni a la comunidad en general, entonces difícilmente se concreta el avance y desarrollo.

Por eso es tan necesario que la formación de los docentes y su actualización sea permanente y continua y esta debe ser acorde con las necesidades y expectativas que se tengan, de lo contrario será difícil avanzar, bueno, esto es parte de lo que los p'urhépechas vivimos en Michoacán.

Gracias.

Referencias

Universidad Pedagógica Nacional. (2021). *Universidad Uruapan, Michoacán.* México.
<http://www.upn-uruapan.edu.mx/>

DIMENSIONES DEL CURRÍCULUM Y SUS ALCANCES EN LA ATENCIÓN A LA INTERCULTURALIDAD

José María García Garduño¹⁰

Quisiera aprovechar la oportunidad para compartir con ustedes la concepción del currículum y su importancia en la marcha y desarrollo de los sistemas educativos, así como las posturas del teórico más importante del currículum, William Pinar en torno a los diferentes discursos del currículum o currículum como texto y en particular como texto o discurso multicultural.

Como se sabe, los antecedentes inmediatos del movimiento de la interculturalidad se encuentran la multiculturalidad. Este último se hizo visible por primera vez en los Estados Unidos en la década de los 80. Este trabajo está dedicado a destacar los análisis y esfuerzos realizados en el país del norte para crear un currículum multicultural los cuales son escasamente conocidos en la región. Cabe señalar que los antecedentes de

10 Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México; y ha impartido cátedra en las universidades Autónoma del Estado de México, Autónoma de Baja California y Autónoma del Estado de Hidalgo. También ha colaborado en la Universidad Iberoamericana, en donde realizó sus estudios de licenciatura en Psicología Clínica y cursó la Maestría en Educación. Posteriormente obtuvo el grado de maestro en Administración Educativa en State University of New York, Albany; y el doctorado en Educación en Ohio University. Sus líneas de investigación son: Currículum, administración y organización escolar y la evaluación educativa.

la interculturalidad se encuentran en el movimiento multicultural estadounidense.

El análisis realizado aquí es apenas introductorio y abarca fundamentalmente las dos últimas décadas del siglo pasado y algunas consideraciones más recientes. La fuente principal de este análisis es la obra de William Pinar. La obra de este autor no es muy conocida en el idioma español. Esperamos que gracias a la compilación y traducción que realizamos de algunos de sus trabajos representativos (Pinar, 2014), los lectores de habla hispana se familiaricen con el pensamiento de quien puede considerarse el teórico más influyente en el campo del currículum.

En primer lugar, el trabajo analiza la importancia y concepciones del currículum, tanto las clásicas como las del propio Pinar. Asimismo, se hace un esbozo del currículum como texto o discurso multicultural basado en este autor. Finalmente, se propone que parte de los estudios interculturales se integren más al currículum a través del estudio de las políticas curriculares.

El currículum. Importancia y concepciones

¿Por qué es tan importante estudiar el currículum? El currículum es una pieza clave en los sistemas educativos en todos sus niveles, determina qué enseñar y para que enseñarlo; los objetivos, contenidos, el papel del profesor y de los alumnos. Como señala Ralph Tyler (Cordero y García, 2004): “mientras exista la educación, habrá currículum”.

El currículum, señala Pinar (García, 2014) es un concepto altamente simbólico; es una conversación complicada puesto que involucra el pasado, el presente,

las expectativas y concepciones de los alumnos y docentes.

Por ejemplo, en un encuentro en el aula convergen creencias, valores, actitudes, experiencias, concepciones aprendidas de los padres, acerca de los indígenas, tanto del maestro como de los estudiantes, cuando en alguna clase o actividad trate el concepto de indio o indígena. El pasado que ha denigrado al indígena, junto con el presente que trata de reivindicarlo, así como las expectativas de alumnos y maestros.

El currículum, también señala Pinar, es lo que queremos recordar y olvidar. En relación con la raza, los libros de texto exaltan el pasado indígena pero poco hablan del presente. Aunque no hay referencias claras e identificables, se ha atribuido a Carlos Fuentes el decir que "México se enorgullece de su pasado indígena, pero se avergüenza de su presente".

Tal vez por ese motivo los libros de texto no discutan mucho de ese presente y solo se vanaglorian de su pasado prehispánico. Asimismo, esa conversación compleja que es el currículum, la mezcla del pasado y presente, de la ideología y cultura pueda explicar esos sentimientos encontrados del mexicano hacia nuestro pasado y presente indígena.

Desarrollo del campo del currículum

A diferencia de la pedagogía que data del siglo VII, el currículum es una disciplina reciente, se creó en los Estados Unidos en el siglo XIX (Tanner y Tanner, 1980). La influencia alemana fue decisiva en su fundación. Aunque el movimiento del currículum comenzó a mediados del siglo XIX, se reconoce la influencia de los hermanos Charles y Frank McMurry y Charles de Garmo quienes habían realizado sus estudios de doctorado en Alemania

y la de otros connotados educadores en la fundación de la Sociedad Herbartiana para el Estudio de la Educación a finales del Siglo XIX (García, 1995). Esta sociedad impulsó los estudios curriculares de la época. Otras piezas clave fueron los aportes de John Dewey y, desde luego los de Frank Bobbitt (García, 1995).

Una segunda etapa del desarrollo del campo del currículum la podemos ubicar a partir del Estudio de los Ocho Años (1930-1942) en el cual Tyler participó como director de la evaluación del estudio. Este estudio buscó comparar a los alumnos que habían estudiado en escuelas con un currículum progresista vs los alumnos que cursaron su bachillerato en escuelas tradicionales. La comparación se realizó en dos generaciones de estudiantes universitarios. La aportación de Tyler que sintetizar y ordenar de una manera clara y sistemática los pasos del desarrollo curricular a través de las siguientes preguntas (Tyler, 1973):

1. “Qué fines desea alcanzar la escuela? (objetivos)
2. De todas las experiencias educativas que puedan brindarse ¿cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar estos fines? (experiencias de aprendizaje)
3. ¿Cómo se pueden organizar de manera más eficaz estas experiencias? (organización de las experiencias de aprendizaje)
4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (evaluación)” (p. 2).

Como se ha discutido en otros lugares (Cordero y García, 2004; García, 1995 y 2014), además de la claridad que Tyler dio al campo del currículum, en particular al

desarrollo curricular. Su otra gran aportación fue incluir la evaluación. Los trabajos de este notable educador e investigador sentaron las bases del desarrollo del campo de evaluación, como la acuñación del término (evaluación), el desarrollo de las pruebas objetivas y las evaluaciones a gran escala del desempeño académico en la educación básica.

El campo del currículum estuvo estático durante varias décadas, centrado sobre todo en el desarrollo curricular. Con el lanzamiento del satélite Sputnik, los estadounidenses fueron tomados por sorpresa. Por primera vez se dieron cuenta de que había un país más adelantado que ellos en esa materia. Este despertar violento dio pie al desarrollo de un nuevo enfoque curricular: el currículum centrado en las disciplinas (Pinar, 2014).

Bajo este enfoque, a finales de la década de los 50, Jerome Brunner propuso que el currículum se organizara tomando en consideración la estructura de las disciplinas. Como lo señala Pinar (2014), con el advenimiento de la lucha por los derechos civiles, el movimiento hippie y las revueltas estudiantiles, este enfoque de desvaneció paulatinamente. Ahora parece estar regresando con lo que se ha denominado didácticas de las disciplinas.

A principios de la década de los años 70 comienza el movimiento de re conceptualización del currículum. Con un par de libros coordinados por Pinar (Pinar, 1974 y Pinar 1975), que, junto con otras críticas aisladas, da comienzo el movimiento de la teoría crítica del currículum.

Pinar lo denominó reconceptualización. La reconceptualización consiste en ya no solo concebir al currículum como mejora, como un diseño y desarrollo curricular representado por el modelo tyleriano citado arriba. El currículum ya no se centra en la mejora sino en

del análisis de la trascendencia, la conciencia y como el currículum podía contribuir al cambio social e individual de los educandos y docentes.

Esta corriente cuyos representantes más notables fueron el propio William Pinar, Michael Apple, Henri Giroux y Peter McLaren. Se inspiró en la Escuela de Frankfurt, Friere, el Psicoanálisis y diversos enfoques neomarxistas. Las posturas de los reconceptualistas del currículum, aunque vista con mucho recelo al principio, cimbraron las estructuras del campo centrado en la mejora del currículum y se convirtió en el paradigma dominante durante la década de los 80.

No obstante, a mediados de la década de los 80, cuando la corriente crítica o reconceptualista estaba en su apogeo, nuevamente Pinar contribuye a mirar el currículum bajo otros enfoques, particular como género y raza. Estos primeros intentos culminan a mediados de la década de los 90 cuando surge la corriente posmodernista del currículum la cual comienza con un cuestionamiento a la teoría crítica del currículum.

Pinar y varios otros autores sostienen que el currículum se debe mirar como un texto o discurso. La primera aproximación a este enfoque se publicó a finales de los 80. Bajo el título de *Contemporary Curriculum Discourses*, Pinar (1988) reunió varios trabajos que se relacionan con los discursos curriculares: histórico, estético, político, de género –inicialmente le llamo feminista– y fenomenológico. En la misma época Apple (1988) y Giroux (1988) también comienzan sus estudios de raza, género asociados con el discurso político del currículum.

El currículum posmoderno

La culminación de esta integración de los discursos curriculares posmodernistas, Pinar la logra con la colaboración de sus más connotados discípulos que cursaron el doctorado bajo su tutela en la Universidad de Lousiana (Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman, 1995).

En este libro, más bien parece una enciclopedia por su tamaño (más de 1,000 páginas) los autores amplían el número de discursos curriculares que Pinar (1988) había identificado años atrás. Pinar mismo confiesa que sus discípulos fueron realmente sus maestros (García, 2014), que ellos le introdujeron en el pensamiento de Foucault, quien es uno de los pilares teóricos del posmodernismo/posestructuralismo.

Bajo esta concepción posmoderna, el currículum tiene múltiples discursos. La Tabla 1 ilustra una síntesis de esos discursos entre los que se encuentran el currículum multicultural. Pinar señala que la clasificación es incompleta, que faltarían añadir más discursos contemporáneos.

La intuición de Pinar fue correcta. Ahora también podríamos añadir, el currículum como un discurso o texto inclusivo y el currículum como un discurso o texto de promoción de la vida saludable, entre otros. Lo valioso de la obra de Pinar y colaboradores es que, por primera vez, integraron los múltiples discursos curriculares para dar un retrato completo de lo que vendría a ser el currículum posmoderno.

Pinar mismo señala (William Pinar, comunicación personal, enero 2013), que el abandonó el proyecto posmoderno del currículum debido a que el posmodernismo niega la subjetividad del individuo. Pinar es esencialmente fenomenológico, defiende la

subjetividad y experiencia, y también debido a que la realización de la obra fue una tarea agotadora que ya no quiso continuarla.

Tabla 1. Clasificación de los textos o discursos curriculares según Pinar y colaboradores

La Comprensión del Currículum como Texto/ Discurso	Autores Representativos
Histórico	Kliebard, Cremin, Pinar
Político	Apple, Giorux, McLaren
Racial	Pinar, Watkins, McCarthy
De género	Miller, Sears, Pinar, Pagano
Multi/Intercultural	Willinsky, McCarthy, Sizemore
Fenomenológico	Pinar, Grumet, Van Manem, Aoki, Kincheloe, Huebner
Posmoderno, Posestructuralista y Deconstructivo	Daignault, Taubman, Janjagodzinski
Deconstructivo	Doll Jr., Giroux, Steinberg.
Autobiográfico/Biográfico	Pinar, Grumet, Kincheloe
Estético	Green, Vallance, Eisner, Beyer
Teológico	Huebner, Mitrano, Kincheloe, Purpel
Institucional	Elmore, Skyes, Shulman
Internacional/Cosmopolita	Pinar

Fuente: Elaboración propia con base en García (2014).

El currículum multicultural¹¹

El movimiento del currículum multicultural nació en los Estados Unidos y está fuertemente ligado, de acuerdo con Pinar, *et. al.*, con el currículum como texto o discurso racial; este discurso se asocia con el estudio de la raza, el racismo y el poder.

El concepto de raza parece ser cambiante y cultural y no necesariamente adscrito a determinaciones genéticas. El racismo, señala el autor, precede al capitalismo. Este ha existido desde tiempos inmemoriales. Pinar, *et. al.*, señalan que, en el siglo XIX, en los Estados Unidos, los irlandeses y los judíos no eran considerados blancos.

Los italianos también sufrieron discriminaciones similares en los Estados Unidos, tal como lo documenta el clásico estudio de Whyte *La Sociedad de las Esquinas* (Whyte, 1943). Pinar señala que los antecedentes directos y más inmediatos del currículum multicultural es el *black currículum* o currículum para los negros que promovió Watkins en la década de los 80.

En América Latina y otras regiones, el multiculturalismo se transformó en interculturalidad. Este movimiento comenzó en la región a principios de la década de los 90 en Colombia con la política curricular de la etnoeducación (Rojas, 1999) y continuó en México y otros países a principios de este siglo.

De acuerdo con Cameron McCarthy (Pinar, *et. al.*), el currículum multicultural representa una tregua curricular entre los liberales y negros radicales. El multiculturalismo absorbió el activismo afroamericano que buscaba reformas estructurales en la escuela. Esto parece

¹¹ A menos que se indique otra cosa, la principal fuente de esta sección es Pinar, *et. al.*, (1995), pp. 314-357.

estar ocurriendo en México. Desde la implementación de la interculturalidad en el currículum, los conflictos estructurales y ancestrales de profunda desigualdad de los pueblos originarios se enfocó a destacar en el currículum el hacer consciencia de la discriminación y enaltecer las lenguas y culturas originarias pero los conflictos estructurales, económicos, políticos, étnicos, fueron dejados de lado.

De acuerdo con Pinar, el currículum, formal e informal en los Estados Unidos ha estado asociado al concepto de raza. Watkins (Pinar, *et. al.*, pp. 319-327) identifica seis movimientos del currículum dirigido a la población negra en los Estados Unidos: 1) funcionalismo, 2) adaptación, 3) orientaciones liberales, 4) nacionalismo negro, 5) afrocentrismo y 6) reconstrucción social.

1) Funcionalismo. Esta etapa se manifestó durante el siglo XVIII y principios del XIX. Se caracteriza por el esfuerzo propio, altruismo religioso y el involucramiento de los “blancos benevolentes”. En esta etapa hubo suficiente permisividad de parte de los bancos para que los negros recibieran una educación limitada; esta educación estaba relacionada con las condiciones de la esclavitud y la sobrevivencia: Era oral y con frecuencia incluía el folklore como parte del currículum. El funcionalismo estaba relacionado era limitado y existía poca interacción entre los agentes.

2) Adaptación. Apareció a principios del siglo XIX. A diferencia del funcionalismo, la adaptación fue más extensa; hubo

cambios en el currículum debido a la industrialización de los Estados Unidos: La segregación racial prevaleciente impuso en el currículum la capacitación para el trabajo, el trabajo manual y la construcción del carácter.

3) Aspiraciones liberales. Watkins señala que las orientaciones liberales fueron más deseos conjugados con el optimismo existente en la última década del siglo XIX y la primera del xx. Existió influencia de posturas filantrópicas y de las misiones que, aunque no se oponían al papel que los negros tenían en la industrialización del país, presionaron por la mejora de las condiciones de la población negra. Durante este periodo se crearon varias instituciones de educación superior (*colleges*) para educar a la población negra.

4) El nacionalismo negro. Los nacionalistas negros no estaban conformes con orientación liberal que solo aspiraba a mejorar las condiciones de esa población. La postura nacionalista apareció por primera vez a finales del siglo xviii y están asociados con la esclavitud internacional, la colonización del continente, la degradación de la población y el maltrato que ha sufrido la población negra en varias latitudes. Los nacionalistas y separatistas más representativos son Malcom x, Drew Ali, y Elijah Muhammed,

entre otros. Estos promovieron el regreso a África, la separación y el establecimiento de una sociedad negra y sistema educativo paralelo.

5) Afrocentrismo. Este movimiento propugna por enaltecer la significancia de África no solo para los afroamericanos sino también dentro del contexto histórico mundial. Pinar cita nuevamente a Watkins:

El análisis eurocéntrico es visto como lineal. Está enraizado en el empirismo, en el racionalismo, en el método científico y el positivismo. Busca la predicción y el control [...] Por otro lado, la epistemología africana es circular (Asante, 1987) y busca la interpretación, expresión y comprensión sin preocuparse por la verificación Watkins 1993 (Pinar, *et. al.*, p. 322).

La postura de Watkins es eminentemente posmoderna; lo que este autor señala en relación con el afrocentrismo es coincidente a lo que postula Boaventura de Sousa Santos (2011). Los afrocentristas estadounidenses coinciden en que el currículum eurocéntrico ha sido poco eficaz. Hilliard, *et. al.*, 1990 (en Pinar, *et. al.*) señala que este currículum ha omitido la historia de África antes del comercio de esclavos; la historia de la diáspora africana; las diferencias culturales que existen entre los pueblos africanos; la lucha en contra del racismo no ha sido transmitida de manera eficiente; asimismo, los análisis sobre la opresión racial están escasamente tratados en el aula.

6) Crítico o reconstrucción social. Pinar, et. al., nuevamente citan a Watkins para afirmar que la postura afrocéntrica es muy provocadora, pero que no cuestiona la estructura social, histórica y económica de la sociedad contemporánea. Watkins propugna por una plataforma crítica o de reconstrucción social. Este movimiento que procura un currículum colectivo, igualitario que apoye la reforma de la sociedad en pro de la reivindicación de la población negra de los Estados Unidos. En este currículum multicultural crítico/posmoderno está sumandos los currículum como texto racial y político.

De acuerdo con Pinar, *et. al.*, el currículum multicultural tiene dos orientaciones la cuales podrían ser semejantes a lo que persigue el currículum intercultural: 1) comprensión cultural y desarrollo de competencias culturales, y 2) la emancipación cultural.

Entendimiento cultural y desarrollo de competencias culturales.

La comprensión cultural generalmente se expresa en los programas y documentos oficiales; estos documentos comúnmente buscan que en la escuela y las aulas exista un enriquecimiento cultural a través del contacto de los alumnos con diferentes antecedentes culturales, una comprensión y tolerancia a la diferencias raciales y étnicas que buscan el acercamiento y la supresión del prejuicio cultural. Asimismo, los estudiantes demuestras

competencias culturales por medio del lenguaje empleado, las interacciones grupales y la inclinación por el bilingüismo y preservación de la diversidad cultural.

Emancipación cultural.

Esta orientación busca reafirmar la identidad cultural de los grupos raciales o étnicos minoritarios, fomentar un autoconcepto positivo de los educandos y el estudio de su cultura e historia.

El estudio de la interculturalidad en México

México tiene una larga tradición en el estudio de sus pueblos originarios a partir del periodo posrevolucionario y tomaron auge con la creación del Instituto Nacional Indigenista a finales de la década de los 40, próxima pasada. Los estudios relacionados con la educación y el currículum intercultural comenzaron a cobrar relevancia a principios de este siglo con la implementación de la interculturalidad.

Sin embargo, su estudio ha marchado en paralelo a los estudios curriculares. Se ha concebido el estudio de la interculturalidad de una manera independiente al estudio del currículum. Si bien el estudio de la interculturalidad tiene varias aristas y lentes, como se ha visto arriba, un componente esencial en su estudio es su relación con el currículum.

¿Cómo estudiar la interculturalidad bajo la óptica del currículum? Una manera es verla dentro del currículum como texto o discurso institucional que está mencionado arriba (Tabla 1). El currículum institucional, según Pinar, *et. al.*, tiene que ver con el desarrollo curricular, la inclusión de las innovaciones y con las políticas curriculares.

El concepto de las políticas curriculares fácilmente se puede confundir con el de políticas educativas, tal como ha ocurrido a menudo en los estudios interculturales realizados en México y otros países. Las políticas educativas son más genéricas que las curriculares.

Las primeras incluyen macropolíticas como la equidad, la calidad y la rendición de cuentas. En cambio, las políticas curriculares son aquellas que afectan directamente o indirectamente el currículum. Siguiendo la clasificación de Connelly y Connelly, 2007 (en García, 2021), existen tres tipos de políticas curriculares: formales, implícitas y discretas. Las dos primeras son las más evidentes.

Políticas curriculares formales.

Son aquellas directrices, lineamientos orientaciones, programas, objetivos, contenidos etcétera que se encuentran enunciados en los documentos oficiales del currículum en cuestión, como podría ser el currículum basado en competencias, la orientación constructivista del currículum y la propia interculturalidad.

Políticas curriculares implícitas.

Se refieren a programas, lineamientos, actividades que no están dentro del currículum o planes de estudio pero que tienen la capacidad de afectarlo directa o indirectamente, como puede ser las evaluaciones nacionales, los programas de lectura, la evaluación docente, etcétera y la interculturalidad cuando aún no estaba incluida en los programas oficiales.

Políticas curriculares discretas.

Son aquellas que a veces se refieren al currículum vivido o implementado; los directivos y docentes emplean sus criterios, conocimientos y experiencias para adaptar las políticas curriculares formales e implícitas. Es la interpretación o selección que hacen los docentes y el centro escolar de los contenidos y directrices curriculares. Es decir, el currículum pensado vs. el vivido.

El estudio de las políticas curriculares está cobrando auge en el Cono Sur, particularmente en Brasil y Argentina. En México, apenas empieza. Sería loable que los estudios interculturales mexicanos dieran mayor énfasis o se abordan bajo el manto del currículum y se estudiara la implementación y resultados de la política curricular de la interculturalidad.

Sumario y conclusiones

En este trabajo se analizó el concepto de currículum y las etapas de desarrollo que han experimentado los enfoques curriculares. Aunque el currículum es un concepto que no es fácil de definir, tiene que ver con dos aspectos cruciales el qué enseñar y para que enseñarlo. Para Pinar el currículum es una conversación complicada puesto que confluyen el pasado, el presente, el futuro y los antecedentes y valores, entre otras cosas, de los estudiantes y docentes.

El currículum ha evolucionado desde una concepción dedicada a su desarrollo y mejora luego una crítica o de reconceptualización, y más reciente a un enfoque posmoderno. El enfoque posmoderno contempla el estudio del currículum como texto o discurso. Así, el

currículum tiene varios discursos como se aprecia en la Tabla 1.

Uno de esos discursos es el currículum multicultural el cual se originó en los Estados Unidos. La conformación de ese currículum ha experimentado seis etapas de desarrollo en ese país que van desde el funcionalismo hasta el currículum crítico o de reconstrucción social. Por otro lado, el currículum multicultural tiene dos orientaciones fundamentales. La primera busca la comprensión cultural y el desarrollo de competencias en esa área; la segunda se centra en la emancipación.

Finalmente, el trabajo propone que los estudios interculturales se realicen bajo el manto del currículum como texto institucional el cual incluye el estudio de las políticas curriculares. Las políticas curriculares se diferencian de las políticas educativas en que las primeras solo se refieren a las líneas de acción, programas, actividades que afectan directa o indirectamente al currículum; las políticas educativas son políticas más amplias y generales. Esta falta de definición, a mi entender, ha afectado la vinculación de la interculturalidad con el currículum.

La interculturalidad es una de las políticas curriculares formales que está plasmada en los documentos oficiales en el currículum de la educación básica, es altamente recomendable estudiarlas bajo este enfoque. Esto vincularía este campo de investigación intercultural con el currículum de la educación básica y alimentaría la toma de decisiones basada en las evidencias generadas por la propia investigación.

Referencias

Apple, M. (1988). *Teachers and texts: A political economy of class and*

- gender relations*. Nueva York: Routledge.
- Boaventura, S. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Cordero, G. y García, J. (2004). *The Tylerian curriculum model and the reconceptualists. Interview with. Ralph W. Tyler (1902-1994)*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-cordero.html>
- García, J. (1995a). Los pioneros de la teoría curricular en los Estados Unidos (1875-1910). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 25 (1), 43-68.
- (2014). Estudio introductorio. En W. Pinar. *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea, pp. 11-59.
- (2021). Enfoques clásicos para el estudio de las políticas educativas y curriculares. En S. Morelli (Coord.). *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos*. (pp. 25-54). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Giroux, H. (1988). *Border pedagogy in the age of postmodernism*. *Journal of Education*, 170(3), 162-181.
- Pinar, W. (1975) (Ed). *Curriculum theorizing. The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- (1988). *Contemporary curriculum discourses*. Scottsdale, Arizona: Gorusch Searisbrick, Publishers.
- (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M, Slattery, P., & Taubman, P. M (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Nueva York: Peter Lang.
- Rojas, T. (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Colombia internacional*, (46), 45-59.
- Tanner, D. y Tanner, L. (1980). *Curriculum development. Theory into practice*. Nueva York: MacMillan Publishers.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Whyte, W. (1943). *Street corner society. The social structure of an Italian slum*. Chicago: Universidad de Chicago

FORMAS DE MENOSPRECIO DE LOS ARRINCONADOS Y EXCLUIDOS SOCIALES. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE AXEL HONNETH

José Barrientos Rastrojo¹²

En primer lugar, deseo agradecer la oportunidad de estar y discutir con ustedes lo que vendrá a continuación. Esto no hubiera sido posible sin la invitación y ayuda de la Doctora María Elena Jiménez Zaldivar y de la Maestra Martha Elena Pedroza Luengas. Por lo que sean mis primeras palabras para ellas.

Procedo del sur de España. Allí, desde hace veinte años, trabajamos con la filosofía en distintos contextos sociales. En el último lustro, nos enfocamos en desarrollar el pensamiento crítico y creativo como el gobierno sobre las pasiones con colectivos vulnerables. El interés del grupo que dirijo nos ha llevado a implementar proyectos en prisiones, pero también con niños y ancianos en riesgo de exclusión social. De hecho, el proyecto se ubica aquí, específicamente en varias prisiones de la Ciudad

12 * Profesor Titular de Tiempo Completo en la Universidad de Sevilla. Director del Proyecto Internacional de Filosofía Aplicada en Prisiones (BOECIO), financiado por la Unión Europea, del Proyecto de Investigación Wisdom Philosophical Practice (financiado por la Fundación John Templeton, a través de la Universidad de Chicago y de la Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER). Se ha dedicado a la implementación de la filosofía en contextos como escuelas, prisiones o consultas filosóficas. Es especialista en las corrientes actuales de la filosofía y la hermenéutica. Ha publicado más de 200 trabajos y ha realizado investigaciones en varias universidades del mundo. Sus redes sociales son: (Facebook, Twitter o Instagram) por su nombre completo, y en el email barrientos@us.es

de México (Santa Martha Acatitla, Reclusorio Oriente y el Reclusorio Sur) y esperamos pueda extenderse a otros colectivos, como a varias Casas Hogar que hemos visitado.

Dichos proyectos tienen puesta su mira también en comunidades indígenas. De hecho, hace un mes estuve en Chihuahua, en algunas comunidades rarámuri. Allí, atestiguamos la riqueza de ese pueblo, pero también su cruda realidad: niños de entre ocho y diez años que jugaban a la pelota mientras se drogaban con Resistol®, niñas violadas por sus propios familiares y una cultura despreciada y degradada por la ideología de un sistema capitalista peligrosamente cercano a Estados Unidos. Esto permite introducir el tema que hoy nos convoca "Las formas de menosprecio de nuestra sociedad".

Temas básicos en la obra de Axel Honneth

Para este análisis, me apoyaré en los trabajos de Axel Honneth (Essen, Alemania, 1949), un filósofo discípulo de Habermas, con el fin de identificar cómo y hasta qué punto estamos despreciando a determinados grupos sociales, así como las implicaciones para los menospreciados y para quien ejerce la falta de respeto. Los autores que inspiraron a este filósofo fueron su maestro Habermas y, además, Hegel, Lukács, Weber, entre otros.

La teoría general de Honneth aparece en su tesis de habilitación *La lucha por el reconocimiento*, en 1992; posteriormente, fue ampliada en obras como *La sociedad del desprecio* (2011) y en *El derecho a la libertad* (2014); se centra en el reconocimiento como mecanismo de creación de la identidad en individuos y grupos, las formas de reconocimiento y sus opuestos, los artefactos

del desprecio, el planteamiento de las vinculaciones entre el reconocimiento y la libertad, el desprecio como detonante de las patologías sociales y la indagación en las diversas formas de libertad (negativa, positiva y social).

Junto a estos temas, el filósofo ha realizado una lectura crítica de la Escuela de Frankfurt y destacado la limitación negativa de la racionalidad de Horkheimer y Adorno. Asimismo, adopta la tendencia de rescatar dimensiones de la sociedad, en lugar de apoyar la lucha adorniana contra el sistema. Esto no le impide censurar la cosificación o reificación, inherente a la invisibilización (Honneth, 2007, p. 104; 2011, pp. 166-167) que imponen los grupos poderosos sobre los menospreciados. Este análisis del rechazo social ha fructificado dentro de los discursos de las minorías como los feminismos y las comunidades indígenas.

Teoría del reconocimiento

El concepto de reconocimiento parte de Hegel. Asume que la libertad de todos los colectivos solo es posible si estos son reconocidos. Una comunidad que desprecia a ciertos grupos provoca patologías sociales no solo a quien es menospreciado, sino a quien desprecia. En la medida en que el otro sujeto es un molde de realidades que no poseemos, lo necesitamos para ampliar y adquirir una identidad "un individuo que no reconoce al otro en la interacción como un tipo determinado de persona, tampoco puede experimentarse a sí mismo plenamente como tal tipo de persona" (Honneth, 1992, p. 52).

A lo largo de la historia, la mujer ha sido despreciada. Esto ha provocado pérdidas reseñables para ellas y para

los hombres, al perder en sí mismo el reconocimiento de sus capacidades femeninas. De forma análoga, una filosofía que no integre el pensamiento femenino y feminista se incapacita para un desarrollo completo; mientras que cuando esta queda reflejada en la historia del pensamiento aparecen nuevas formas de pensar como la razón poética de María Zambrano o la aproximación a la teoría de las capacidades en la versión de Martha Nussbaum.

Lo mismo podría decirse de las comunidades indígenas: la introducción del pensamiento de Nezahualcóyotl en la filosofía permite ampliar la estética mediante la flor y canto (León Portilla, 1956, 1994) de este gobernante filósofo, o se abre la concepción nosótrica de la filosofía por medio del pensamiento tojolabal (Lekensdorf, 2005, 2008).

Por otro lado, el reconocimiento es el punto de partida de la libertad. Así, la estigmatización debida al no reconocimiento de la persona limita la libertad de desarrollo de ciertos grupos y la lucha por el reconocimiento de comunidades indígenas ha sido el punto de partida de la adquisición de libertades que les fueron robadas en el pasado.

La ampliación acumulativa de las pretensiones individuales de derecho que nos presentan las sociedades modernas puede entenderse como un proceso en el que el perímetro de las cualidades de una persona moralmente responsable paulatinamente se ha incrementado. (Honneth, 1992, p. 141).

La teoría del reconocimiento no solo beneficia al despreciado, sino también al despreciante, como una forma de ampliación y de liberación de su propia ideología reductora. Solo somos libres para pensar desde una racionalidad poética en la medida en que integremos el pensamiento del propio despreciado.

Incluso se podría pensar en cómo estos grupos disminuidos por el poder constituyente se pueden alzar como categorías que amplíen la propia filosofía, es decir, ¿acaso no debería la filosofía general descubrir sus dimensiones indígenas como está desvelando sus categorías femeninas?, ¿no sería útil para el pensamiento actual activar sus dimensiones prisionales, es decir, convertir los modos de pensamiento de prisión en una categoría que incentive nuevas formas de pensar o nuevos perfiles de pensamiento en las filosofías que ya existen?

Tipos de reconocimiento

Honneth plantea tres tipos de reconocimiento, con base en el esquema siguiente:

Objeto y modo de reconocimiento	Individuo-afectivo-emocional (necesidades concretas)	Persona-cognitivo-jurídico (autonomía formal)	Sujeto Dimensión social-aprecio social (especificidad individual)
Intuición (afectivo)	Familia (amor)		
Concepto (cognitivo)		Sociedad civil (derecho)	
Intuición intelectual (afecto devenido)			Estado (solidaridad)

Elaboración propia con base en Honnet (2011).

El primero se relaciona con el amor dentro de la familia y con la pareja: los sujetos se reconocen “como seres que se aman, necesitados de emoción afectiva”

(1992, p. 30). De hecho, la constitución de la identidad se origina en el reconocimiento de los padres y requiere la cercanía con una pareja o un amigo.

El amor favorece la autoconfianza y el desarrollo de uno mismo: comienza con una sonrisa, la cual, según Honneth (2011), manifiesta que el otro es “digno de amor” (p. 179), o con “un gesto de bienvenida” (pp. 174-175). Este dato es importante, puesto que cuando no regalamos al otro un gesto de bienvenida, o no miramos a los otros, despreciamos su desarrollo personal y sentamos las bases para la exclusión social.

El segundo tipo de reconocimiento se vincula con la adquisición de derechos. No se reconocerá a ningún colectivo que no posea derechos sociales, un caso ejemplar actual son los yanomamis de Brasil y Venezuela, ya que los buscadores de oro y los propietarios de haciendas, les han robado el derecho a su propia tierra, pero también los han despojado de parte de su libertad para vivir, e incluso de ser coherentes con su filosofía ecológica.

Los derechos implican elementos tan básicos como el poder beber agua potable o la seguridad de la policía en vecindarios depauperados. Lamentablemente, somos conscientes de que esto no es respetado en muchos barrios donde la policía no patrulla; esta falta del derecho a protección limita la libertad para pasear por las calles por la noche y, en consecuencia, obstaculiza el desarrollo de los vecinos, quienes necesitan el contacto social para fraguar una identidad completa.

El tercer reconocimiento es la solidaridad y el prestigio. Abarca la dimensión afectiva del amor y la legal del derecho, pero no posee la exigencia inherente a este último, porque el prestigio y la solidaridad son acciones

gratuitas. Honneth (1992) concibe la solidaridad como “un tipo de relación de interacción en el que los sujetos recíprocamente participan en sus vidas diferenciables porque se valoran entre sí en forma simétrica” (p. 157) y “Tiene que ver con el respeto, con la estima social de los miembros de la sociedad” (2007, p. 112), mas no con la imposición legal. A la estima, se une el hecho de dotar de valor la realidad del diferente: los individuos sujetos “aprenden a comprenderse como sujetos que poseen habilidades y talentos valiosos para la sociedad” (2007, p. 113).

Tipos de menosprecio

Junto a estos tres niveles de reconocimiento, hay tres niveles de desprecio que son la cruz del amor, los derechos y la solidaridad o prestigio. Por lo tanto, se entenderá que las formas de desprecio se yerguen como modelos de injusticia que impiden la autorrealización y la libertad.

La primera forma de desprecio, y opuesta al amor, es la violación o el maltrato. Sucede cuando se viola a mujeres en la guerra, se golpea y abusa de niños o denigra físicamente a quien pertenece a un colectivo minoritario. Estas vejaciones son representativas de una humillación personal que despliega el poder el otro y conjura su realización:

El fundamento de esto es que cualquier intento de apoderarse del cuerpo de una persona contra su voluntad , sea cual sea el objetivo buscado, provoca un grado de humillación que incide destructivamente en la autorreferencia práctica de un hombre con más profundidad que las demás formas de menosprecio; ya que lo específico en tales

formas de lesión física, como ocurre en la tortura y en la violencia, lo constituye no el dolor corporal, sino su asociación con el sentimiento de estar indefenso frente a la voluntad de otro sujeto hasta el arrebato sensible de la realidad. (Honneth, 1992, p. 161).

Para Honneth (1992), la violación “lesiona la confianza aprendida en el amor” y su “consecuencia es la pérdida de confianza en sí mismo y en el mundo; se le arrebató el respeto a esta disposición autónoma del propio cuerpo” (p. 162). Esto explica las violaciones masivas en guerras, cuyo fin es minar la confianza del enemigo y controlarlo.

Durante mi recorrido por Chihuahua mencionado antes, me encontré con chicas rarámuri, de entre diez y doce años, que habían sido violadas, ¿hasta qué punto estas formas de violencia y de menosprecio no son una forma de control, de silenciar sus discursos y sus vidas y de mantener la estructura de poder constituyente?, ¿hasta qué punto la violación y el abuso han sido técnicas de control del poderoso sobre la violada, para frenar el desarrollo de culturas completas?

La segunda forma de desprecio es la exclusión social y conlleva la privación de derechos fundamentales: “La privación de derechos socialmente válida significa ser lesionado en sus expectativas de ser reconocido en tanto sujeto capaz de formación de juicios morales” (Honneth, 1992, p. 163).

Si una persona no posee una vivienda digna, no solo se lesiona su salud, sino que la vergüenza lo reducirá y esclavizará por medio de las mentiras con las que ocultará su condición. Si un niño no ha aprendido a escribir, porque se le robó la posibilidad de ir a la escuela, será minusvalorado socialmente y controlado para que realice los trabajos que las clases vencedoras no

quieren realizar; aún más grave, no tendrá capacidad para pensar por sí mismo, para articular su discurso y para reconocer en su propia cultura valores que son deficitarios en la cultura dominante.

Esta circunstancia conduce a la autoexclusión, porque la persona puede acabar pensando que la pertenencia a su étnica lo incapacita cognitivamente. La creencia de esta ideología acaba en un fracaso escolar dependiente de la profecía autocumplida. De modo similar, cuando la filosofía ha establecido que los niños no poseen derecho a la filosofía, se acaba cumpliendo ese dictado, pero no por la incapacidad del infante, sino por la sencilla razón de que no se le ofrecieron clases de dicho campo del conocimiento.

La tercera forma de desprecio es el antónimo del prestigio social, a saber, la injuria o la deshonra. Se genera creando imágenes acerca de ciertos colectivos que acaban estigmatizándolos. La vinculación entre pobreza y delito constituye un ejemplo clásico. Obviamente, se olvidan los delitos de cuello blanco o el incremento de los delitos, en los últimos años motivados por el fraude en Internet por las clases medias.

Hace un par de semanas, visité el reclusorio de Santa Martha Acatitla y me enteré de que una interna había cometido un delito junto con su marido: él estaba en la calle, ella presa por veinte años. La estigmatización de la mujer violenta frente a la del hombre provoca que menos de 20 % de ellas sean visitadas por familiares, frente a más de 80 % de ellos.¹³

¹³ Ni qué decir, esta realidad depende de otros factores como la dispersión de la población femenina al haber menos prisiones. Sin embargo, no ha de subestimarse este elemento.

La exclusión social¹⁴

La teoría anterior nos ubica en determinadas formas de estigmatización y menosprecio. El filósofo añade una serie de procesos de exclusión social que explican realidades que vivimos, pero no siempre reconocemos. Honneth (2011) define tales procesos en los siguientes términos:

Aquellas estrategias que actúan sobre las instituciones de instrucción pública [la educación], los medios de comunicación de la industria cultural o el foro de espacio público político, y que limitan las posibilidades de articulación de experiencias de injusticia específicas de clases, mediante el hecho de que les privan de los medios lingüísticos y simbólicos apropiados; paralizan la capacidad de articulación, que es la condición de una tematización de la conciencia social de injusticia que tenga consecuencias. (p. 64).

El despreciado o menospreciado, con frecuencia, no es consciente del acto ejercido sobre él por lo que no se plantea reclamar sus derechos, porque desconoce la trascendencia de estos hacia su propia persona. Normaliza su situación y la ideología lo convence de que es justo aquello que viola los derechos universalmente reconocidos.

La primera escuela de Frankfurt denunció que las condiciones económicas de una persona no dependen exclusivamente de su trabajo. Peter Singer se detuvo en el concepto de capital social para describir esta injusticia: El “capital social” constituye la herencia

14 Puede ampliarse la relación entre filosofía aplicada y exclusión social en Barrientos, J. (2020). *Filosofía Aplicada. Más allá del postureo filosófico*. Madrid: Plaza&Valdés.

que los ciudadanos de un país heredan en forma de seguridad política (citado en Singer y Gregg, 2004), “ley y orden, suministro de energía, sistemas de transporte y comunicación” (p. 18)¹⁵ la “tecnología y las habilidades organizacionales” (Singer citado en Illingworth, Pogge y Wenar, 2011, p. 16)¹⁶. Según el economista y Premio Nobel, Herbert Simon, el capital social conlleva 90 % de los ingresos de una persona. A pesar de ello, no es raro seguir escuchando que la persona sin recursos debe su situación a su rechazo a trabajar.

Procesos de exclusión social

De acuerdo con Honneth, los procesos de exclusión social son los siguientes:

1) La desverbalización (2011, p. 65).

Consiste en el robo de los procesos educativos a ciertos colectivos, provocando dos deficiencias cruciales: la carencia de libertad de pensamiento y libertad de expresión.

Las comunidades indígenas han sido silenciadas, al no ofrecerles las herramientas para poder exponer y difundir sus propias ideas. Cuando la educación y el conocimiento no integra en su canon el pensamiento tojolabal o el náhuatl, se asume que no son auténticas filosofías, sino sabidurías pertenecientes a un estado anterior a la civilización.

¹⁵ La traducción es mía.

¹⁶ La traducción es mía.

Por otro lado, la nula disponibilidad de mecanismos para pensar y expresarse ha permitido que se fragüe la idea del indígena como un bárbaro. La mentalidad compasiva y paternalista aceptaba cuidarlos y elevarlos, pero a costa de reducir su propia tradición a una versión devaluada del saber.

2) La represión institucional de las tradiciones culturales y de los procesos de resistencia (Honneth, 2011, p. 65).

A partir de lo anterior, las tradiciones no acordes con el pensamiento del vencedor son, primero, reprimidas y estigmatizadas, luego, aceptadas, aunque devaluándolas y, finalmente, aceptadas como minorías dependientes del discurso del poder constituido.

Por otro lado, la resistencia es tildada como un movimiento de sedición que provoca el quiebre de la normalidad y la calma social y, por tanto, se ha de impedir por el bien de una mayoría sonámbula.

3) "Evitar la comunicación y entendimiento entre grupos para que no manifiesten su sensación de injusticia, fomentando el individualismo o la ideología del rendimiento (individualista)" (Honneth, 2011, p. 65).

Si no se logra calmar al grupo rebelde, se aplica la máxima romana: dividirlo para vencerlo. Así, se pueden aplicar políticas justas en apariencia, pero que buscan la división; por ejemplo, si un grupo exige al gobierno la devolución de tierras que han pertenecido

a sus ancestros, el poder estatal puede alegar que no es posible devolverlas todas; no obstante, devolverá la mitad de las conquistadas y lo hará individualmente a quien pueda demostrar un linaje más puro. Con ello, el grupo se dividirá en luchas intestinas y perderá no solo esa batalla, sino el resto que se proponga al haberse dinamitado la comunidad. De esta forma, cualquier apelación al rendimiento y al individualismo constituye una lacra contra las sociedades grupales que son inherentes a los grupos mayas o yanomamis, entre otros.

4) En el capitalismo tardío (Honneth, 2011), “disecando los intereses político-sociales de los asalariados mediante compensaciones materiales” (p. 68), es decir, manteniendo la sociedad del bienestar (“ingresos, tiempo libre”) y haciendo de la lucha un malestar no deseable (p. 68). “Por eso, se intenta evitar las crisis” (p. 69).

La desafección política será otra de las armas para el control social y, por ende, la exclusión. Si se incentiva el interés por los ingresos y el tiempo libre, por la sociedad del bienestar, las personas no desearán complicarse sus días en luchas políticas. De esta forma, se mantiene el orden establecido.

La teoría del delito

Una de las formas de emancipación será el delito, este se entenderá como un mecanismo de lucha contra las injusticias y el orden excluyente. Honneth (1992)

refiere que el delito surge de la falta de reconocimiento (o de la ejecución del menosprecio) desde el propio minusvalorado al reconocido socialmente (p. 73).

El delincuente fuerza “el ordenamiento civil del derecho a una ampliación acerca de las dimensiones de la igualdad de oportunidades” (Honneth, 1992, p. 141). Gracias a él, se crearon los “derechos políticos a la participación” y los “derechos sociales al bienestar” (1992, p. 143).

El delito busca el reconocimiento del menospreciante, constituye una llamada de atención ante la injusticia que está recibiendo

El individuo socialmente ignorado (...) no intenta dañar la posesión ajena porque quiere satisfacer en ella sus necesidades sensibles sino para darse de nuevo a conocer al otro. Hegel interpreta la reacción destructiva de la parte excluida como un acto cuya finalidad propia es volver a llamar la atención sobre sí la atención del otro (Honneth, 1992, p. 60).

La “comunidad de ciudadanos libres” solo se logra después de haber recorrido tres fases:

- 1) “No se reconoce al sujeto
- 2) El individuo lucha para alcanzar el reconocimiento mediante el delito
- 3) La victoria provee a la persona de una conciencia social y de un rostro personal” (Honneth, 1992, pp. 36-39)

Por eso, los conflictos sociales son una manifestación de la lucha por el reconocimiento de los diversos grupos sociales y la creación de un sistema de derecho "intersubjetivamente vinculante" (Honneth, 1992, p. 65).

Desde la visión de Honneth (1992), el delincuente fuerza el ordenamiento civil del derecho a "una ampliación acerca de las dimensiones de la igualdad de oportunidades" (p. 141). De esa manera se crearon los "derechos políticos a la participación" y los "derechos sociales al bienestar" (p. 143), así "un círculo de grupos sociales hasta ahora excluidos o desfavorecidos se les reconocen iguales derechos que a los demás miembros de la sociedad" (p. 145).

Parten de sentimientos provocados por el menosprecio como la ira o la vergüenza (Honneth, 1992, pp. 166-169).

La lucha del delito no implica la violencia, sino desarrollando una conciencia crítica para generar una respuesta a las situaciones de injusticia que estamos viviendo en colectivo. El peligro de una revolución pasional es despeñarnos en un autoritarismo. Esta idea es congruente con la de Adorno (1998): Mejor que golpear hacia fuera es siempre reflexionar sobre uno mismo y sobre la relación de uno con aquellos a los que la consciencia endurecida acostumbra a convertir en blanco de sus agresiones (p. 27).

Los únicos culpables son los que sin miramiento alguno descargaron sobre ellos su odio y su agresividad. Esa insensibilidad es la que hay que combatir; las personas tienen que ser disuadidas de golpear hacia afuera sin reflexionar sobre sí mismas. La educación solo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica (p. 81).

Mucho se ha hablado en la historia del caso icónico de Rosa Parks y la segregación racial en Estados Unidos, que ocurrió en diciembre de 1955: un día, ella regresaba cansada del trabajo y tomó el autobús.

Por aquel entonces, los asientos delanteros estaban reservados a los blancos, los de en medio también, pero los afroamericanos podían ocuparlos, si ningún blanco los reclamaba; la parte trasera del autobús estaba destinada a los afroamericanos, como Parks; ella decidió sentarse en los lugares de en medio; llegó un momento en que esa parte se llenó y el chofer trató de convencerla de que pasara a la parte trasera y diera su lugar al hombre que acababa de subir, sin embargo, ella se resistió, la policía la arrestó y fue encarcelada “por perturbar el orden”.

Conclusión

La teoría de Honneth proporciona claves para entender los mecanismos de desprecio y estigmatización de ciertos colectivos. Estas estrategias no pertenecen solo al pasado, sino que se ponen de manifiesto cuando alguien es golpeado o sus opiniones degradadas.

Asimismo, el filósofo alemán nos explica estrategias para esta degradación que constituye una vulneración hacia uno de los primeros principios de una sociedad democrática: la defensa de la libertad. Esta defensa no solo exige la creación de normativas que faciliten la acción del ciudadano, sino la dotación de recursos educativos y personales que permitan su uso.

Así, las libertades personales de una persona o comunidad no están protegidas por el hecho de construir, exclusivamente, un sistema político democrático. ¿De qué sirve este si la ciudadanía no ha sido formada en

capacidades críticas que le permitan lograr una decisión informada?

En esta lógica, podemos asistir a dictaduras encubiertas detrás de democracias, cuando detectamos sociedades que incurren en los procesos de exclusión social indicados arriba. Esa expulsión se vincula, precisamente, con aquellos que se salen de la “normalidad” y son estigmatizados, por ejemplo, por generar discursos críticos.

Por todo ello, una buena democracia es aquella que fomente la libertad, que en palabras de Honneth apunta a “aquello que garantice la protección y el fomento o la realización de la autonomía de todos los miembros de la sociedad” (2014, p. 33).

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Barrientos, J. (2020). *Filosofía Aplicada. Más allá del postureo filosófico*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Honneth, A. (1992). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- (2007). *Reificación*. Madrid: Katz.
- (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- (2014). *El derecho de la libertad*. Madrid: Katz.
- Lekensdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- (2008). *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo XXI.
- León-Portilla, M. (1956). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. México: Instituto indigenista Interamericano.
- (1994). *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*. México: FCE.
- Singer, P. (2011). “What should a billionaire give and what should you?”. En P. Illingworth, T. Pogge, & L. Wenar (Eds.), *Giving well. The ethics of philanthropy*. (pp. 13-25). Oxford: Oxford University Press.
- Singer, P. & Gregg, T. (2004). *How ethical is Australia? An examination of Australia as a Global Citizen*. Melbourne: Black Inc. Books.

LAS LENGUAS ORIGINARIAS COMO ESTRATEGIA DE DECOLONIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LAS POBLACIONES INDÍGENAS

María Salomé Huinac Xiloj¹⁷

Introducción

Es importante mencionar que hoy nos encontramos reunidos en la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México, abre sus puertas para quienes estamos interesados en los temas de la interculturalidad y los pueblos originarios. En esta búsqueda y coincidencia de saberes y conocimientos, me siento muy contenta de establecer un diálogo con todas las personas aquí presente, sé que hoy han acudido invitados de países vecinos y hermanos de América Latina y de otros continentes.

También sé que muchas personas del interior del país anfitrión se han dado cita en este magno *IV Congreso Internacional Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina*, y es muy grato para mí,

17 Su lengua materna es el idioma quiché, pero su formación académica fue en castellano. Es maestra de educación primaria. Es directora y profesora de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural Kitjob'al K'iche Tijonelab, Quetzaltenango, Guatemala. Ha impartido diversos cursos y talleres en varios países, uno de ellos se nombra Experto en Estrategias de Revitalización de Lenguas (2018), organizado por la asociación Garabide, en la Universidad HUHEZI, país vasco. Ha participado en numerosos congresos internacionales en favor del rescate de las lenguas originarias.

tomar un lugar en esta universidad para compartir con ustedes. Muchas gracias a la Red de Formadores en Educación Intercultural de América Latina por su amable invitación.

Entro en materia para decirles a ustedes que un teórico contemporáneo llamado Guillermo Urgilés¹⁸ (2016) plantea el análisis de las lenguas desde el enfoque filosófico, porque la filosofía ve al lenguaje como una totalidad y enfrenta asuntos relacionados con el lenguaje en sí, la mente, el pensamiento, los problemas conceptuales, es decir, la ideología del ser humano.

Propone ir mucho más allá que el simple aprendizaje de una lengua, de manera mecánica u objetivante de una cultura. Él afirma que, si nos circunscribimos al aspecto lingüístico, lo vemos solo como un campo científico y lo reducimos a algo que aún seguimos debatiendo: ¿cómo enseñar la lengua?, ¿solamente como un enfoque lingüístico?, ¿cuál debería ser la forma correcta de abordarla?, ¿qué metodologías deberíamos de utilizar?, pero eso es un campo muy estrecho; luego, como herramienta de educación, nos abre otro aspecto fundamental. Por lo tanto, tendríamos que replantear, ¿qué es educación para nosotros?, ¿cómo la entendemos?

Muchos conciben la educación como un simple proceso de réplica de conceptos, de conocimientos mecánicos, que deben ser abordados por un receptor primero, pero hablar de ese tipo de educación en la actualidad ya no es válido, de ahí surgen nuevos cuestionamientos: ¿por qué nuestros estudiantes pierden

¹⁸ Guillermo Urgilés es un investigador experto en temas de formación bilingüe e intercultural nacido en Ecuador, su línea de investigación es Educación, Filosofía y Lenguas originarias.

su identidad?, ¿por qué ya no se reconocen a sí mismos?, ¿por qué se alejan de su entorno colectivo?

Urgilés afirma que es esencial hacer un replanteamiento del enfoque, o modelo, en función de lo que se desea implementar en los entornos de los pueblos originarios; ofrece un detalle muy importante al considerar a la educación no solo como un proceso pragmático, sino como un proceso de aprendizaje, de uso y de formación de la misma persona; esto convierte a la educación en un elemento esencial para la transformación, tanto individual como colectiva.

Al adaptar ese planteamiento al contexto en el que me desenvuelvo, advierto que estamos frente a jóvenes que han desarrollado mucho más habilidades lingüísticas integrales que el simple hecho de decodificar un idioma, lo que significa que es un lenguaje mucho más amplio, en el que se debería profundizar, desde el punto de vista de qué elementos estamos desarrollando en el aula para que este estudiante, o este ser humano, que queremos moldear, realmente responda a nuestra visión de docentes, en la formación de educación bilingüe intercultural.

Hace un momento escuchábamos planteamientos bastante generales, estatales, sistémicos, que dan lineamientos muy cuestionables, pues ya no son válidos, porque en esta época ya no se habla de que todos nuestros estudiantes dominan el idioma materno o el idioma original, sino que les llamamos estudiantes con funciones no activas de la lengua, porque curiosamente sí tienen mucho conocimiento de nuestro entorno, pero ya traducidas a la lengua que es la que nosotros implementamos.

Si se toman estos elementos, es importante replantear. Dicen que el lenguaje tiene un poder transformador, la capacidad de hacer que las cosas sucedan, que se generen realidades, se modifique el curso de acontecimientos y operen cambios en el ser humano. Lenguaje y educación se constituyen en un mundo y su propia identidad, explicándolo de otra manera; por ejemplo, mi caso: soy hablante del quiché, castellanizada, formada académicamente $\frac{3}{4}$ desde un modelo de ser humano distinto a mi origen $\frac{3}{4}$, pero aún me genera complicación determinar qué idioma me sirve más para entender mi entorno social; es un conflicto cognitivo muy fuerte, en el que a veces nos perdemos.

Tenemos dos visiones directas: una, el radicalismo total, es decir, utilicemos el quiché al cien por ciento y no hagamos uso del idioma del grupo homogéneo; pero caemos en el extremo del problema y no entendemos la ciencia, la filosofía ni la corriente occidental, porque es antagónica a la realidad contextual de mi cultura. Y si lo tomo a la inversa, sucede lo mismo, porque transito en un mundo muy distinto de aquel donde convivo cotidianamente. Una cultura total donde la escuela se encuentra en este rumbo, y mi contexto y cotidianidad, en este otro.

Esto me genera un conflicto interno, ¿a qué identidad lingüística puedo convencer?, ¿a la que escucho cotidianamente, con mi familia, con mi entorno de convivencia?, ¿o a la que mis docentes me exigen que debo dominar, porque es el eje fundamental para la academia?

Esos cuestionamientos llevan a otro también importante: ¿qué función tiene la lengua en el aula?, porque a veces no garantizamos eso como docentes, únicamente lo tomamos como un elemento más de la

docencia, pero no identificamos la función real de la lengua en esos momentos, en los procesos cognitivos que desarrolla el estudiante en el aula.

Y aquí introduzco un elemento importante que propone José María Carreón¹⁹, un sociolingüista vasco, y que me llama muchísimo la atención: él plantea que la lengua es una herramienta fundamental para construir identidades, no solo en lo individual, sino en lo colectivo y lo social; de hecho, es el fundamento de la formación ideológica de nuestra personalidad.

Carreón compara un idioma con un vehículo, a través del cual circula el pensamiento humano, la experiencia y la interacción social; si bien tiene una dimensión individual, dado que son sujetos aislados quienes conducen efectivamente las unidades individuales y las desplazan allí, hasta donde quieren llegar, también es social, porque depende de las sociedades en muchos de sus aspectos; cada unidad individual pertenece a un tipo o marca que posee básicamente las mismas características; se fabrica mediante un trabajo social y debe circular dentro de ciertas rutas sociales elaboradas de antemano.

Aquí es necesario hacer un alto: yo utilizo el Himno Nacional como hablante quiché, pero la pregunta es ¿cómo lo empleo? Sigo siendo transmisora de los ideales y pensamientos hegemónicos, racistas, excluyentes y soy cómplice en la formación de los estudiantes que he tenido a lo largo del ejercicio docente y que, si hacemos cuentas, ¿cuántos años llevamos en el aula y qué productos hemos construido en la mentalidad de cada uno de los estudiantes?

Quizás el debate no es qué lengua utilizar, sino ¿cómo utilizarla?, ¿y qué tipo de educación necesitamos?

19 Sociolingüista de la región vasca en España.

Transformar estos elementos de análisis y reflexión realmente es el punto esencial de este congreso. Hay dos aspectos fundamentales a considerar: primero, si aprendemos o enseñamos la lengua, también debemos saber ¿cuál será el modelo de aprendizaje que se requiere desarrollar?, ¿será el mecánico o la serie de vocabularios, de normas gramaticales, de estructuras sintácticas, perfectas?, para que digamos que hemos formado docentes lingüistas, con especialidad, pero sin contenido de desarrollo de identidad, mucho menos de funcionalidad de la lengua.

Aquí es posible predecir la pregunta que plantean los jóvenes de hoy ¿no sé si les pase a ustedes? "¿Pero para qué quiero aprender el quiché? Si salgo a la calle y nadie en la ciudad lo habla, voy a la tienda y lo primero que me preguntan es '¿qué necesita?', '¿qué quiere?'". Es decir, nuestra lengua ha perdido funcionalidad y si pierde funcionalidad, la estamos haciendo o trabajando de manera mecánica, ¿qué necesitaríamos hacer para que esto no suceda?

Si queremos generar una educación que descolonice nuestro pensamiento, debemos partir de elementos que nos guíen a la identificación; si aprendemos lengua, esto debe tener una razón fundamental, no solo hay que hacerlo como parte de nuestro patrimonio, como se nos ha hecho ver, como un elemento folclórico con el que puedo venir a cantar, a discursar mecánicamente, o a elaborar pequeños detalles escritos, para decir que se utiliza la lengua; pues es un momento en el que la función fundamental radica en nosotros como docentes y en detenernos a reflexionar de manera crítica, por ejemplo, ¿cómo es o debería ser la persona?

Empezamos con los conceptos ideológicos de cada cultura. ¿Qué modelo de persona presenta mi cultura?, y ¿qué modelo de persona presenta la cultura con la

que interactúo?; en este aspecto no hablamos de una o de dos, sino de los medios globales, de modo que el estudiante actual debe estar preparado para enfrentar cada una de estas situaciones.

Otra pregunta puede ser ¿en algún momento los seres humanos estamos condicionados a aprender una lengua de manera social psicológica, o deberíamos tener libertad en la toma de decisiones, para saber cuál es la más correcta para utilizarla?, para poder manifestar quién soy yo como persona, más que el qué quiere la otra persona que yo sea, porque deambulo en un medio social.

Estos dos aspectos, lo individual y lo colectivo, son lo que los docentes no debemos olvidar, ¿para qué?, para que formemos estudiantes de la contemporaneidad. No podemos pensar que nuestras comunidades han quedado estáticas, hayan sido culturas pasadas, antiguas, incapaces de enfrentarse a situaciones modernas como el uso de la tecnología, la movilización en ciudades grandes, la movilización en idiomas diversos.

Creo que necesitamos pensar en cómo utilizar la lengua, sea esta la nuestra, la originaria, pero con un razonamiento reflexivo y argumentos claros que nos permitan no solo enorgullecernos porque nuestros antepasados fueron grandes científicos, sino porque en esta época estamos convirtiendo nuestra lengua en ciencia.

Ése es un reto muy grande, nada fácil, primero es necesario generar la autoestima propia, reconocernos con identidad, saber que *¿así como lo planteaba?*, incluso tomando préstamos de otras lenguas, la nuestra también tiene la capacidad de transitar en el ámbito científico; que ya no solo se le determine como el saber de un pueblo tan reducido; que sin darnos cuenta, con términos modernos, esa voz castellanizada representa

exactamente el mismo término de concepción de mi cultura, solo que no tuve la capacidad de traducirlo de forma efectiva y, por lo mismo, creí que mi cultura era inferior a la que hoy me trae un documento teórico.

Así, para que las lenguas originarias se conviertan, en realidad, en elementos transformadores de la decolonización del pensamiento, se requiere mantenerlas vivas, que transiten y se modernicen; ya lo decía el doctor Francisco Antonio²⁰, “el día de hoy, necesitamos hacer rap”, pero me parece que no solo rap, sino usar mucho más la creatividad de la época, para demostrar que nuestra lengua no está muerta ni estática. No es una lengua que debería ser un repertorio único para demostrar la interculturalidad errada, que se discursa en todos los contextos, sino una interculturalidad real, empezando esencialmente conmigo como hablante de un idioma, para luego transitar y descubrir este mundo que gira en torno a las demás lenguas.

Hoy no se habla de bilingüismo ni de trilingüismo, sino de conocimientos desde diferentes marcos ideológicos, de nuestra concepción del entorno que tenemos; de cómo deberíamos utilizar cada una de estas herramientas de la modernidad, para que nuestras culturas no desaparezcan; hablamos de la diversidad, de las ecologías, también de que no somos seres únicos y tenemos la capacidad de replicar nuevos procesos de conocimiento; ahora surge la pregunta, ¿por qué es tan importante seguir induciendo el mensaje de no olvidarnos de nuestra identidad? El planteamiento es

20 El Dr. Enrique Francisco Antonio fue director de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), en el estado de Oaxaca, México.

simple y basado en algo fundamental: necesitamos ser seres humanos.

La modernidad está destruyéndonos lentamente, nos enajenan hasta de nosotros mismos; increíblemente, porque pensamos que la computadora tiene más capacidad que el cerebro, o que, si se rompen estos procesos modernos, automáticos, el ser humano desaparece. Sin embargo, eso no es cierto, la misma historia nos ha demostrado que somos seres humanos complementariosy,alavez,razonablementeintelectuales, para poder enfrentar cada situación momentánea; de modo que estos elementos son fundamentales para determinar cuál es la funcionalidad de la lengua y cómo podré desarrollar estos procesos, en mi rol de docente.

Conclusión

Es importante replantear ¿qué función tiene el lenguaje en el proceso educativo? Que va más allá de un simple medio de transmisión de datos informativos e interdisciplinarios. El lenguaje debe ser la herramienta primordial para el ser humano, pero el ser humano como tal, la concepción básica que tiene cada cultura, porque cada cultura tiene una esencia y esas esencias deberían rescatarse, para que realmente convivamos en un proceso de interculturalidad e intraculturalidad; y cuando lo descubramos, nos daremos cuenta de algo simple y sencillo: somos iguales, nadie es superior, nadie es inferior. Ninguna lengua es mejor, ninguna es peor, si abrimos el corazón ante esta diversidad.

Muchas gracias.

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE CONOCIMIENTO EDUCATIVO MAPUCHE E INTERVENCIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL

Daniel Quilaqueo Rapimán²¹
Universidad Católica de Temuco

Introducción

El propósito de esta presentación²² es mostrar la construcción de conocimiento educativo mapuche y el desafío de intervención educativa intercultural en el currículum escolar. Mostraré algunos principios pedagógicos entregados por sabios mapuche (kimche), padres de familia, para contextualizar la intervención educativa intercultural.

La metodología utilizada para la construcción del texto considera tres fuentes de conocimiento educativo mapuche: 1) resultados de investigaciones comprometidas con la búsqueda de epistemes que sustentan la educación familiar, 2) un marco de pensamiento indígena y 3) procedimientos para conocer y aprehender de forma pertinente los contextos

21 Doctor en sociología, Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural, Facultad Educación, Universidad Católica de Temuco; Investigador del Núcleo de Estudios Interculturales e Interétnicos. Correo: dquilaa@uct.cl

22 Esta contribución es parte de los resultados del proyecto FONDECYT núm. 1181314 Diálogo de saberes educativos mapuche y escolar: construcción de una base epistémica intercultural de conocimientos.

social y cultural en la educación mapuche (Kusch, 1977; Quilaqueo, 2013).

La finalidad es mostrar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se pueden implementar en una intervención educativa, mediante una perspectiva indígena crítica en el currículum escolar, sustentada en un diálogo entre los saberes (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Quintriqueo y Quilaqueo, 2019).

El argumento de la pertinencia social y cultural considera que la construcción de conocimiento en la escuela debe realizarse con el conocimiento educativo mapuche (Quilaqueo, Quintriqueo y San Martín, 2011). Sin embargo, se observa que la escuela, al ser monocultural-monolingüe, desarrolla una formación negadora de los conocimientos culturales producidos por las distintas comunidades mapuche de La Araucanía. Así, la escolarización constituye uno de los principales elementos que ha incidido de modo gradual en el abandono parcial o total de las prácticas educativas propias, principalmente entre las familias que han emigrado al medio urbano (Quilaqueo, 2012; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

El abandono gradual de las prácticas educativas mapuche es inducido por el tipo de escolarización, impartida por el Estado chileno y misiones religiosas desde fines del siglo XIX hasta ahora; por ejemplo, la disminución de la práctica de la lengua mapuche (mapunzugun) por parte de las nuevas generaciones, tanto en su participación en la sociedad chilena como en el medio familiar y comunitario, se debe al uso del castellano como única lengua que se enseña en la escuela; dado que esta impone un paradigma homogeneizador de la cultura occidental y desconoce los saberes de todos los pueblos indígenas presentes en la sociedad chilena.

No obstante, esto se extiende también a la escolarización de los no mapuche, descendientes de colonos europeos, y es lo que ha provocado el desconocimiento de los saberes y conocimientos educativos de todos los grupos indígenas del país.

Sin embargo, en respuesta a los reclamos de los padres de familia y dirigentes de comunidades, a partir de orientaciones normativas de leyes indígenas y Convenciones de organismos de Naciones Unidas, hoy se constata un intento de implementación de educación intercultural por parte del Estado; es decir, un acercamiento entre la institución escolar y la educación de los pueblos indígenas, con el fin de adaptar la escolarización a sus conocimientos y saberes culturales.

Esta aproximación entre la educación escolar y la educación entregada por la familia es mediada por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que permite trabajar elementos de cultura y lengua mapuche en escuelas que atienden a 20 % de estudiantes de origen mapuche, sin embargo, no es transversal al currículum escolar (Quilaqueo, Quintriqueo, Riquelme y Loncon, 2016).

En resumen, el objetivo de esta presentación es mostrar que, a partir de la noción de interculturalidad, entendida como diálogo de saberes culturales y sociales entre mapuche y no mapuche, se puede responder al problema planteado desde un marco de referencia que revele la cuestión de saber lo que piensan, sienten y actúan, los padres de familia mapuche, acerca de lo que se propone como diálogo de saberes entre la acción educativa mapuche, denominada kimeltuwün, y la educación escolar.

Marco de la acción educativa mapuche kimeltuwün

El marco de la acción educativa kimeltuwün se ha descubierto en investigaciones empíricas con kimche de distintas territorialidades de la Araucanía histórica y se sintetiza en la siguiente hipótesis de trabajo: el conocimiento educativo mapuche se ha construido socialmente, primero, por sabios denominados kimche descendientes de colectividades mapuche históricas (Schnapper, 1998, Quilaqueo, 2013) y, hoy en día, por padres de familia, también considerados kimche, con ascendencia a distintas territorialidades; esto es, se construye desde saberes de un pasado incorporado como memoria social (Le Goff, 1991; Halbwachs, 1970; Quilaqueo, Quintriqueo y Peña, 2015) con sujetos reconocidos en sus comunidades y grupos familiares para enseñar los valores, contenidos y procedimientos educativos en la formación como persona y también en oficios.

Así, el marco pedagógico que guía el kimeltuwün se fundamenta en objetivos con conocimientos desarrollados en la relación entre persona-naturaleza-espiritualidad.

Aún más, en la actualidad se puede constatar en el medio familiar y comunitario que la educación mapuche ha integrado elementos de la pedagogía escolar, e intervienen cotidianamente sus propias prácticas educativas.

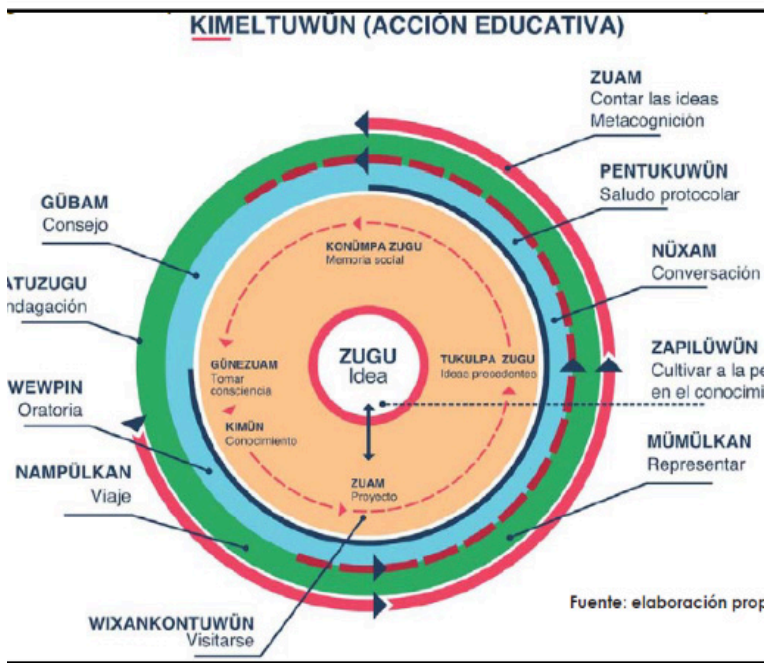
Esta intervención de la pedagogía escolar es incorporada por los padres y abuelos escolarizados, de manera principal, al anexar contenidos valóricos como el patriotismo chileno, contenidos religiosos, económicos

y políticos, a la formación de sus hijos, con el fin de insertarse en la sociedad no mapuche.

Aquí, vemos que las experiencias socializadoras de los padres de familia, al tener en cuenta los contextos vividos, conllevan cambio, modificación y transformación en la educación propia (Quilaqueo, 2013; Quilaqueo, Torres y Quintriqueo, 2016).

Por lo tanto, los referentes de la educación mapuche que la familia ha entregado a sus hijos en el marco de comunidad-territorialidad se explican en el concepto kimeltuwün. El kimeltuwün es una propuesta didáctica y pedagógica que presenta contenidos y finalidades educativas como práctica de validación objetiva y subjetiva, de conocimiento propio y ajeno (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Así el kimeltuwün permite ordenar la incorporación de contenidos educativos mapuche en el currículum escolar. La idea es la superación del desprecio epistemológico del saber educativo mapuche en el currículum escolar.

En el esquema de la figura 1, el kimeltuwün muestra aspectos metodológicos sustentados en una epistemología y epistemes educativas mapuche que pueden orientar la propuesta de intervención educativa intercultural.²³



En el esquema, el kimeltuwün representa el proceso de aprendizaje-enseñanza compuesto por seis etapas: zugu, zuam, tukulpa zugu, konümpa zugu, günezuam y

²³ Parte de la descripción del esquema que se presenta fue publicado en el libro de Quintriqueo y Quilaqueo (2019). *Desafíos de la co-construcción de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.

kimün, las cuales se desarrollan mediante dos métodos de reflexión que orientan la acción educativa desde la lógica de discursos y pensamiento mapuche: rakizuam y nūxam.

El rakizuam contiene los elementos que intervienen en la acción pedagógica y cuyo objetivo es reflexionar en relación con lo empírico-narrativo del conocimiento extraído de la memoria familiar, comunitaria y de las colectividades históricas territoriales. En tanto que el nūxam, representado en el segundo círculo desde el exterior al interior del esquema, es un discurso, en algunos casos especializado, que acompaña el proceso en forma de diálogo entre el aprendiz y el enseñante con base en un contenido conceptual. Los otros círculos representan los métodos de aprendizaje-enseñanza: wixankontuwün, mümülkan, zapilüwün, pentukuwün, gübam, inatuzugu, wewpin y nampülkan.

Las definiciones de cada una de las etapas del kimeltuwün son las siguientes:

- 1) Zugu, primera etapa, en el centro del esquema, es el inicio de la acción pedagógica y expresa una idea e interés de comprender o explicar un tema.
- 2) Zuam, segunda etapa que incorpora la intención y necesidad de profundizar la idea o el interés de comprender el tema planteado en el zugu mediante un discurso específico, o nūxam, para organizar la comprensión-explicación de

la idea según el aprendizaje-enseñanza que se desea alcanzar.

3) Tukulpa zugu, en esta tercera etapa las ideas se llevan al proceso de contextualización en la memoria social familiar de las colectividades históricas-territoriales y las actuales comunidades. El objetivo es que el sujeto aprendiz logre la comprensión del zugu y construya conocimiento para explicar a los otros sujetos implicados en la acción educativa. Esto implica hacer uso de los siguientes métodos: inatuzugu, nampülkan, mümülkan y zapiluwün.

4) Konümpa zugu, cuarta etapa, aquí se exponen las primeras explicaciones cognitivas de la contextualización establecida en la etapa tukulpa zugu de un contenido de enseñanza, del sujeto en aprendizaje, como una forma de compartir conocimientos y experiencias.

5) Günezuam, quinta etapa, es desarrollo, evaluación y metacognición según el conocimiento construido por el aprendiz, de acuerdo con la capacidad de cuestionarse de forma progresiva sobre lo aprendido, en especial sobre los valores educativos.

6) Kimün es la etapa donde se completa el ejercicio de la acción educativa del kimeltuwün, donde se expresa el logro del conocimiento construido que permite explicar el zugu planteado en la primera etapa. El resultado se transforma en un nuevo zugu del kimeltuwün.

En relación con los métodos inatuzugu, nampülkan, mümülkan y zapiluwün: inatuzugu implica ideas que organizan la reflexión-indagación mediante el conocimiento que ya existe en el medio familiar; es decir, se integran los saberes de un pasado de las colectividades históricas, junto al contexto de la acción homogeneizadora de la escuela, con el fin de lograr una comprensión de hechos y sucesos e interpretarlos desde la lógica formativa y pensamiento mapuche.

Nampülkan es una forma de representación de viaje por el territorio, pedagógica-didáctica en lenguaje escolar, y también una forma de interpretar la memoria individual y social, o una idea, con el objetivo de comprender lo que se busca aprender, producto de la propia experiencia de aprendizaje y su confrontación con las experiencias de otras personas.

Mümülkan es la racionalización de los procesos de construcción de conocimientos respecto de un objeto de comprensión (intelectual, natural, artístico y tecnológico) con el fin de ordenar diferenciando el conocimiento abstracto y empírico, en la formación de las personas.

Por último, zapiluwün es un razonamiento que contribuye al aprendizaje y comprensión del desarrollo de las cosas y de las propias personas, como conocimiento abstracto del contexto social y cultural de los sujetos;

es decir, alberga intereses, contenidos y finalidades educativas que se explican mediante la realización de rakizuam.

Por otra parte, las principales metodologías utilizadas en la acción didáctica kimeltuwün son gübam, wewpin, wixankontuwün, y pentukuwün.

Gübam consiste en un proceso de aprendizaje y enseñanza, intencionado en forma de lección, cuya finalidad es aumentar de forma progresiva el capital cultural de los niños y adolescentes con base en saberes y conocimientos educativos propios y escolares.

Wewpines un discurso cuyo objetivo es lograr la síntesis de un tema. Se caracteriza por un proceso de discusión y contraposición de ideas, saberes y conocimientos. Como resultado, entrega los mejores argumentos discursivos que están latentes en la memoria social mapuche.

Wixankontuwün es una forma de relación social a través de visitas, donde la persona, en especial los niños, se expone al conocimiento y reconocimiento de los familiares y su comunidad; es un aprendizaje de la historia familiar asociado con el parentesco, la memoria social en el contexto de un territorio (comunidad).

Pentukuwün es un discurso de una práctica social y cultural entre dos o más personas de la red de parentesco de la comunidad, o bien de otras territorialidades, para intercambiar saberes y conocimientos sobre el parentesco. En efecto, para este concepto, el hilo conductor es la valoración, el conocimiento y el reconocimiento de los familiares de la línea paterna, denominada küpan, y la línea materna, denominada tuwün.

En síntesis, el kimeltuwün es mediado por una construcción social de conocimiento expresado en el concepto rakizuam. Puesto que la palabra rakizuam

está compuesta por la expresión rakiy ñi zuam, donde la partícula raki lleva a la idea de contar y aumentar (sumar); ñi significa lo propio o lo adquirido, lo abstracto y lo empírico; y zuam es la necesidad e interés de aprender a partir de un zugu (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

Es decir, rakizuam es un razonamiento para evaluar y cualificar (describir) a un sujeto sobre el nivel de conocimiento alcanzado en relación con un zugu y zuam. Este es un proceso permanente y cíclico que fundamenta el kimeltuwün como acción educativa.

Asimismo, se acompaña del nūxam en forma de diálogo con base en un contenido entre el aprendiz y el que enseña, cuyo fin es lograr una interacción social fundada en el aprendizaje y la enseñanza. Esto es aplicable a diferentes temas relacionados con las personas, la naturaleza y la espiritualidad, considerando como referente la memoria social de la familia y ascendencia a su colectividad histórica.

Interculturalidad e intervención educativa

El concepto de interculturalidad en educación refiere a discursos y prácticas que involucran el patrimonio cultural de sociedades con culturas diferentes en las intervenciones educativas. Así se puede definir, para el contexto mapuche, como la relación sociocultural fundada en saberes y conocimientos educativos, económicos, políticos, entre otros, que comprometen el diálogo entre sociedades, grupos y personas con culturas diferentes (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

En la educación escolar, entre los elementos que dan cuenta de prácticas que involucran el patrimonio cultural, en el contexto mapuche, se puede constatar que la

expresión intercultural pone el acento, de forma principal, en aspectos culturales que caen en eufemismos; ya que el enfoque educativo intercultural debería reconocer, primero, las relaciones sociales entre los mapuche y los no mapuche que comparten el espacio escolar y, después, los problemas de la educación escolar y considerar su vida cotidiana, sus experiencias de incorporación como ciudadanos chilenos.

Dado que, por un lado, el peso histórico cultural del Estado-nación es impuesto al mapuche y es lo que, a través de la escuela, sigue dominando y excluyendo socialmente a los estudiantes, al entregarles una educación descontextualizada a su realidad social y cultural, que se refleja en mala calidad educativa para integrarse a la sociedad chilena; por otro lado, con base en la idea de cumplir las leyes nacionales y convenciones que el Estado ha asumido con organismos de Naciones Unidas (OIT, ECOSOC, entre otras), se induce una educación intercultural con normativas funcionales sin mayores cambios del currículum escolar (Quilaqueo, Torres y Quintriqueo 2016).

Puesto que el conocimiento intercultural presupone el conocimiento social, un conocimiento mutuo sobre los problemas de cada grupo, su vida cotidiana, sus experiencias, objetivos y conocimientos.

Por lo tanto, la comprensión del concepto interculturalidad lleva a implementar programas de educación compensatorio funcional para la escuela con estudiantes de origen mapuche, que excluye a los estudiantes no indígenas. Esto conduce, por una parte, a la no incorporación de conocimientos educativos mapuche al currículum escolar y, por otra, a negar la perspectiva de diálogo de saberes con contenido

educativo mapuche a los estudiantes de origen no indígena.

Lo anterior se puede observar, en las dos últimas décadas, en lo que el Ministerio de Educación ha implementado como Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB); ya que no incorpora el conocimiento educativo mapuche a las asignaturas del currículum escolar y las universidades no forman pedagogos para su implementación. El PEIB acude a educadores tradicionales mapuche para que enseñen nociones de lengua indígena y aspectos culturales a los estudiantes de origen indígena (Ministerio de Educación, 2003).

Sin embargo, la pedagogía intercultural para una propuesta de intervención educativa intercultural, en el caso mapuche, debería plantearse como una aplicación específica de un currículum escolar contextualizado social y culturalmente, para contrarrestar la educación monocultural monolingüe y como medio de descolonización de los saberes propios de estudiantes de origen mapuche y no mapuche que conviven en un mismo contexto territorial y cultural (Quilaqueo, Torres y Quintriqueo, 2016); es decir, diferente a lo propuesto por el PEIB, donde la intervención educativa intercultural es dirigida solo a los niños, niñas y jóvenes de pueblos indígenas sin contextualización social ni cultural para los no indígenas (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

Por otra parte, la demanda de una educación contextualizada por parte de los grupos indígenas en Chile es un elemento de discusión recurrente, que ha tensionado las relaciones sociales con el Estado, porque la educación escolar es discriminatoria, de mala calidad y racializada, al no incorporar los saberes educativos

de los grupos indígenas del país al currículum escolar (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

Así, en la Araucanía histórica (actuales VIII, IX y X regiones del país), las familias y comunidades mapuche han buscado instaurar una educación que tome en cuenta sus saberes educativos, entre otros más. Es un planteamiento en el que subyace la búsqueda de procesos educativos escolares orientados por dos grandes propósitos: mejor calidad de la educación y fortalecimiento de los procesos de reidentificación social y reculturación mapuche de las nuevas generaciones (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

Conclusión

La escuela situada en contexto mapuche necesita de profesores formados en saberes pedagógicos y conocimientos teóricos-metodológicos para impartir una educación de mejor calidad que considere los siguientes aspectos: estudio de la vida de las familias mapuche y sus comunidades en relación con situaciones sociales y culturales; formación pedagógica intercultural con datos sobre los ámbitos natural y social que les permita incorporar los conocimientos educativos indígenas.

La finalidad es abordar procesos educativos con contenidos educativos indígenas para resignificar la educación escolar, desde las lógicas culturales y sociales en que viven los estudiantes en sus comunidades, mediante una intervención educativa intercultural (Quilaqueo, Torres, y Quintriqueo, 2016; Quintriqueo y Quilaqueo, 2019).

Así, el impacto de una intervención educativa intercultural depende también de las actividades de

docencia e investigación que tengan como objeto sistematizar saberes y conocimientos educativos mapuche, para construir relaciones de colaboración progresiva entre miembros de comunidades, escuela y universidad, en el proceso de formación de pedagogos a partir de la práctica docente contextualizada.

De esta manera, el impacto en el ámbito de las comunidades es generar procesos de reidentificación y reculturación de las nuevas generaciones mapuche; esto es, un proceso de socialización de niños de origen mapuche, que por distintas circunstancias histórico-educacionales de dominación no se identifican con su pueblo, o poseen muy poco saber hacer y saber ser de las relaciones sociales y culturales mapuche, puedan aprender de su pertenencia cultural y social.

También, el carácter intercultural para estudiantes no mapuche constituye una estrategia general para desarrollar un proceso formativo de personas que deberán vivir vinculadas a contextos de diversidad social y cultural; es decir, para establecer una relación real y directa con la sociedad mapuche, mediante el proceso de creación y recreación de conocimientos, favoreciendo a su vez la revitalización de los conocimientos educativos mapuche. En otras palabras, estudiantes mapuche y no mapuche deben realizar su propio plan de reconstrucción de identidad personal y social.

Finalmente, la investigación educativa ofrece la posibilidad de formarse para comprender y explicar la interculturalidad desde el punto de vista ético, epistémico, político y la perspectiva indígena.

Puesto que las investigaciones nos permiten comprender, explicar y cuestionar cada vez que estamos haciendo una intervención educativa con estudiantes

indígenas y no indígenas en contextos de diversidad social y cultural. Asimismo, es necesaria una acción de formación de profesores en educación intercultural que se apoye en el reconocimiento de la diversidad cultural, ya que se inscribe en un paradigma intercultural que privilegia estrategias de trabajo capaces de tomar en cuenta la complejidad de las situaciones de la actividad humana.

Así, el diálogo pretende disminuir las tensiones inherentes a toda situación de contacto sociocultural, y cuando incluye los saberes educativos, es el elemento más interesante en los intercambios interculturales.

Muchas gracias

Referencias

- Halbwachs, M. (1970). *Morphologie sociales*. Armand Colin.
- Kusch, R. (1977). *El pensamiento indígena y popular en América*. Hachette.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Ministerio de Educación (2003). *Orientaciones para la formulación de proyectos de mejoramiento educativo en el marco de la educación intercultural bilingüe*. Departamento de Educación Intercultural Bilingüe. Gobierno de Chile, División de Educación General.
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea*, (505), 79-102.
- (2013). *Les savoirs éducatifs mapuches. Des défis pour les enseignants*. [El conocimiento de la educación mapuche. Desafíos para los profesores]. En G. Maheux y R. Gauthier (Eds.). *La formation des enseignants inuit et des premières nations. Problématiques et pistes d'action*. (pp. 107-124). Université du Québec.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.

- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Riquelme, E. y Loncon, E. (2016). Educación mapuche y educación escolar en la Araucanía: ¿doble racionalidad educativa? *Cuadernos de Pesquisa*, 46(162), 1050-1070.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Peña, F. (2015). *Interculturalidad en contexto de diversidad social y cultural: desafíos de la Investigación Educativa en Contexto Indígena*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y San Martín, D. (2011). Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 233-248.
- Quilaqueo, D., Torres, H. y Quintriqueo, S. (2016). *L'éducation scolaire et l'éducation mapuche: points de vue des parents mapuches*. Enfances Familles Générations.
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2019). *Desafíos de la co-construcción de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Schnapper, D. (1998). *La relation à l'autre. Au coeur de la pensée sociologique*. Gallimard.

CONCLUSIONES

El amplio abanico de experiencias que las diferentes corrientes de la educación intercultural han generado dentro y fuera de los sistemas educativos formales se ha presentado, analizado e intercambiado en los cuatro Congresos celebrados por la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL), con una vocación cada vez más continental, internacional y comparativa. Liderados por la Universidad Federal de Goiás, de Brasil, la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) y la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), los congresos de Goiás (en 2010), Oaxaca (en 2015), Goiás (en 2018) y este, de Ciudad Nezahualcōyotl (en 2019), constituyen y ofrecen un panorama de las aportaciones logradas por la educación intercultural para hacer a los sistemas educativos oficiales y hegemónicos más pertinentes en lo cultural y lingüístico; más contextualizados, en cuanto a los aprendizajes situados y colaborativos; más incluyentes en lo curricular, y empoderadores, respecto a los propios actores educativos, a sus saberes-haceres y proyectos de vida.

A lo largo de estos congresos y, en particular, de los tres días que pasamos reunidos, hospedados por la FES Aragón, experimentamos una gran riqueza de experiencias estudiantiles, docentes, investigadoras y vinculadoras, presentadas en una variedad de formatos: conferencias magistrales, conferencias, paneles de ponencias y comunicaciones, talleres, presentaciones de libros y videos, de materiales didácticos, actividades

culturales y artísticas, que dan cuenta de la relevancia que la diversidad y su reconocimiento están alcanzando en los respectivos sistemas educativos nacionales, mediante procesos de oficialización “desde arriba”, por instancias gubernamentales, pero también de reivindicación y redefinición “desde abajo”, por actores comunitarios y redes no gubernamentales.

Percibimos un *continuum* en la ampliación del “canon” de metodologías y enfoques de investigación, aunque aún predominan los de orientación cualitativa y participativa en detrimento de los de tipo cuantitativo, que considero serán más necesarios en el futuro, en particular, para impactar en las políticas educativas.

La etnografía y la investigación-acción participativa tienen una destacada presencia, como también la integración de métodos colaborativos, descoloniales, comunales y “metodologías indígenas”. Asimismo, hay más investigaciones evaluativas que procuran incorporar una mirada intercultural hacia la evaluación de políticas educativas diseñadas para atender las diversidades cultural, étnica y lingüística.

Por último, como tendencias actuales y perspectivas emergentes que caracterizarán en el futuro el ámbito de la educación intercultural mexicana y latinoamericana, quisiera mencionar algunas temáticas emergentes, varias de las cuales se han retomado y compartido en las numerosas sesiones de este congreso:

- Nuevas epistemologías y metodologías de investigación sobre, con y desde los actores de la educación intercultural que conjugan aportaciones descoloniales, indígenas,

comunitarias e interseccionales en sus análisis y propuestas.

- El surgimiento de nuevos modelos, enfoques y programas de educación intercultural en las tensiones e intersticios entre el estado, el mercado y la sociedad civil que, a menudo, acaba profundizando desigualdades educativas y yuxtaponiendo lógicas de redistribución de oportunidades educativas (desde el Estado) con lógicas de lucro (mercado) y de arraigo comunitario (desde la sociedad civil).
- El diseño, la instrumentación y la evaluación de las políticas actuales de educación intercultural, en el marco de presiones internacionales ejercidas por agencias multilaterales para la homologación, acreditación y certificación de las políticas educativas.
- La diversidad lingüística y cultural en las experiencias de educación intercultural bilingüe y multilingüe que enfrenta no solo el aumento del multilingüismo en las aulas escolares, sino también las capacidades lingüísticas cada vez más diversificadas entre estudiantes indígenas y no indígenas, o entre alumnado de origen migrante o autóctono.
- El enfoque intercultural en distintos niveles de los sistemas educativos, obligatorios y posobligatorios, que oscila entre estrategias de empoderamiento de grupos históricamente discriminados o excluidos de la educación escolar, estrategias de transversalización de “competencias interculturales para todos y todas” y las recientes estrategias de inclusión y educación

inclusiva, con sus respectivas propuestas de atención educativa individualizada.

- Las innovaciones educativas y curriculares en la formación de docentes con enfoque intercultural, así como el lugar que ocupa la formación de maestras y maestros indígenas, en particular, dentro de los sistemas nacionales de formación docente, en general.
- Novedosos proyectos de educación antirracista o antidiscriminatoria que tematizan, problematizan y combaten el complejo legado interseccional de racismo-sexismo-clasismo que las sociedades latinoamericanas arrastran en sus persistentes estructuras coloniales y patriarcales.
- Modelos, programas y actores emergentes de la educación superior intercultural que difieren en sus funciones de docencia, investigación y vinculación, al igual que en su arraigo local y protagonismo de actores indígenas o afrodescendientes, en su titularidad pública (nacional o regional, según el caso), privada (asociaciones civiles u órdenes religiosas, o ambas) o comunal y en su vocación funcional, crítica o transformadora en relación con la noción de interculturalidad subyacente, como nos enseñó Luis Enrique en su conferencia inaugural.

Por todo ello, el *IV Congreso de la Red FEIAL* ha sido pretexto hermoso y de gran riqueza -en estos tiempos críticos y amenazantes- para reencontrarnos, reentrelazarnos y reimaginarlos como una comunidad muy diversa de actores educativos comprometidos y comprometidas no solo con la diversidad cultural y la interculturalidad, sino con la urgente y necesaria transformación de nuestras escuelas, comunidades y sociedades.

Concluyo con un gran reconocimiento y pido un gran aplauso al equipo local organizador de la *FES Aragón* que, guiado y coordinado por María Elena Jiménez, nos ha aguantado, nos ha albergado y demostrado cómo hacer posible un evento de tal magnitud, pero también con esta calidad humana, tejiendo redes y construyendo comunidad en tiempos de crisis, de austeridad y de recortes. ¡Felicidades a todas y a todos!

Gunther Dietz

Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina

Editado por la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, apareció el 20 de octubre de 2022. El diseño de interiores estuvo a cargo de Martín Antonio Vargas Peralta, la familia tipográfica es Poppins 23, 18, Avenir Next Condensed 8, 10, 20, Arial Narrow, 12 puntos, la imagen de portada es de Liliána García Montesinos y Oscar Alejandro Cornejo Acevedo, 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.

Puntos de encuentro de la interculturalidad es la obra universitaria de apertura de la colección *Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina*, que ofrece un recorrido por los múltiples caminos vivenciales de la interculturalidad transfronteriza con la guía de los principales actores de los procesos educativos y formativos: un grupo de docentes investigadores que comparten diversos puntos de convergencia con la interculturalidad, como parte de su esfuerzo y dedicación realizados en diferentes espacios y contextos, donde se conjugan la investigación y los saberes de comunidades originarias.

Colección Digital



9 786073 066334

Vol. 1. Digital



9 786073 066341



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



Attribution-NonCommercial-ShareAlike
4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

DOI: <https://doi.org/10.22201/fesa.9786073066341e.2022>