

Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina

Volumen II

Lazos interculturales

Coordinadores

**María Elena
Jiménez Zaldivar**

**Gunther
Dietz**

**Antonio
Carrillo Avelar**

DOI: <https://doi.org/10.22201/fesa.9786073074292e.2023>





UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Dr. Luis Agustín Álvarez Icaza Longoria
Secretario Administrativo

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria de Desarrollo Institucional

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

Mtro. Hugo Alejandro Concha Cantú
Abogado General



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

M. en I. Fernando Macedo Chagolla
Director

Lic. Mario Marcos Arvizu Cortés
Secretario General

Lic. Jorge Andrés Trejo Solís
Secretario Administrativo

Ing. Alexis Sampedro Pinto
Secretario Académico

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

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

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

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

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

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

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

Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina

Volumen II

Lazos interculturales

Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina

Volumen II

Lazos interculturales

María Elena
Jiménez Zaldivar

Gunther
Dietz

Antonio
Carrillo Avelar

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
2023

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

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

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

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2022-2023. | Contenido: Volumen I. Puntos de encuentro de la interculturalidad -- volumen II. Lazos interculturales -- volumen III. Aportaciones epistemológicas de la formación intercultural y bilingüe -- volumen IV. Metodologías y comunidades originarias.

Identificadores: LIBRUNAM 2170981 (impreso) | LIBRUNAM 2170999 (libro electrónico) | ISBN 978-607-30-7429-2 (volumen II) (libro electrónico) | ISBN 9786073066334 (obra completa) (libro electrónico).

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 II LAZOS INTERCULTURALES

PRIMERA EDICIÓN: 2023

FECHA DE PUBLICACIÓN: 2023

© D.R. 2023, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CIUDAD UNIVERSITARIA, MÉXICO, 04510, COYOACÁN, CIUDAD DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

AV. RANCHO SECO, S/N COL. IMPULSORA

CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, 57130, ESTADO DE MÉXICO

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

ISBN VOL. 2. DIGITAL 978-607-30-7429-2

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

DISEÑO DE PORTADA: LILIANA GARCÍA MONTESINOS

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

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

CON EL APOYO DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y PUBLICACIONES

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

ÍNDICE

Presentación

María Elena Jiménez Zaldivar.....17

Prólogo

María Elena Jiménez Zaldivar.....22

Línea 1.

Docencia intercultural, decolonialidad y cultura escrita

Propuesta de lectura narrativa en clase de bachillerato

María del Rocío Servín Jiménez20

Línea 2.

Currículum, práctica docente intercultural y proyectos educativos innovadores

Diálogo de saberes, acciones y relaciones entre poderes educativos y comunitarios en la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander

Iskra de la Cruz Hernández37

Estudio del comportamiento alimentario de estudiantes indígenas y no indígenas en la ENVM “Valle del Mezquital”

María Guadalupe Guzmán Villa,
Imelda Calva Zúñiga44

Los estudiantes universitarios como promotores de derechos de niñas, niños y adolescentes. Hacia una práctica docente y de aprendizaje desde la interculturalidad

Jessica Badillo Guzmán,
Maricela Redondo Aquino53

RED LEO: Pedagogía por Proyectos en colectivo

Gabriela Lorena García Bolaños64

Experiencias de formación para la investigación en el Posgrado en Pedagogía en la FES Aragón: una perspectiva de investigación desde la intervención educativa con maestros rurales en la zona escolar 015 en Ejutla de Crespo, Oaxaca	
Rolando Sánchez Gutiérrez.....	71
La Pedagogía por Proyectos como alternativa de enseñanza y aprendizaje en el aula	
Gabriela Calderón Pérez.....	81
Tecnología inclusiva para el desarrollo de habilidades cognitivas en niños con discapacidad	
Arcelia Bernal Díaz, María Teresa Barrón Tirado, Jesús Sebastián Bustos Jiménez	91
Educación en hospitales: planeaciones didácticas contextualizadas	
Gustavo Alejandro Anaya Gómez, Miriam del Rosario Pérez de León.....	101
Inclusión de estudiantes con discapacidad visual en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia	
Jonathan López Hernández, Edna Karina Ortiz Nava, María Teresa Barrón Tirado	109
La recuperación de conocimientos regionales en un proyecto socioeducativo en el Valle del Mezquital	
María Guadalupe Guzmán Villa, Imelda Calva Zúñiga.....	117
Currículum, investigación acción crítica: la construcción de culturas y empoderamiento	
Fernando Barragán Medero, David Pérez Jorge	125

Línea 4.

Procesos de formación, actores y prácticas de educación bilingüe e intercultural

La formación de maestros en las Escuelas Normales Interculturales. Modelo 2018. ¿Qué lo hace pertinente?
Juan José Lecona González
Sebastian Lecona Rosas
Gerardo Islas Garrido 134

Políticas para la Interculturalidad en la UPN
Salvador Geovanni Madrid Jurado 165

Formación de diversos actores en la construcción de conocimientos sobre manejo forestal campesino en la región nahua de Zongolica, Ver., México. Una mirada desde la interculturalidad en educación
Verónica de la Hidalga Ledesma 174

Hacia una formación docente decolonial e intercultural
Ramón Pérez Ruiz 185

Perspectivas de la interculturalidad, a partir del trayecto formativo de investigación en una licenciatura intercultural
María del Pilar Romero Arenas
Victoria Hernández Carmona 194

Contenidos y prácticas racistas en la Educación Básica en Michoacán: dos estudios de caso
Diana Tamara Martínez Ruiz
Mónica Lizbeth Chávez González
Nallely Torres Ayala
Rosa Isela Cleto Díaz
Andrea Celeste Franco Pantoja 203

¿Qué está pasando con la Formación Inicial Docente en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe en Perú?
Francisco Oswaldo Alfaro Pérez 213

Línea 5.
Construcción de conocimientos comunitarios, identidad cultural, territorialidad y docencia intercultural

Propuesta de política pública para el fortalecimiento de la organización comunitaria de jóvenes del bachillerato “Diego Rivera”, en el ejido Cañada Colotla, Pantepec, Puebla Soledad Ruiz Hernández Carlos Eduardo Nicio Martínez	226
Pertinencia del biculturalismo: estudiantes indígenas, conocimientos biculturales Benjamín Maldonado Alvarado.....	235
Co-construcción de conocimientos en la educación comunitaria oaxaqueña. Reflexiones sobre el quehacer de un docente comunitario Carlos Luis Maldonado Ramírez.....	245
Educación e identidad étnica Ana Onchi Rentería.....	255
Acompañamiento de gestores interculturales en procesos artísticos de comunidades del Totonacapan veracruzano Jesús Alberto Martell León.....	264

Línea 6.
Nuevos enfoques en educación para contextos multilingües

La escuela frente a la vitalidad y mantenimiento lingüístico del zapoteco de la Soledad Salinas, Oaxaca Bertha Aquino Martínez	283
---	-----

Línea 7. Pueblos originarios y educación superior

Universidad Intercultural de Chiapas: violencia simbólica y posibles transgresiones a la lógica monocultural
María Alejandra Marcelín Alvarado
Elsa María Díaz Ordaz Castillejos
Fernando Lara Piña 293

Vinculación entre el proyecto intercultural de la Universidad Veracruzana y el Xochikalli Tepeko en la Huasteca veracruzana
Rafael Ramírez González
Jaime Mondragón Melo 303

Vinculación para la comunicación del patrimonio cultural en la UVI Huasteca: el cine comunitario
Jaime Mondragón Melo
Jacinta Toribio Torres 312

Escribir la historia a través del diálogo de saberes con comunidades tepehuas, ñuhus, de Ixhuatlán de Madero, Veracruz
Jacinta Toribio Torres
Jaime Mondragón Melo 319

El conflicto entre lo político y lo académico en los diseños curriculares de los programas de educación superior con enfoque intercultural en Michoacán
María de Lourdes Vargas Garduño
Maribel Torres García 327

Línea 8. Pueblos originarios e integridad sociedad-naturaleza

La educación ambiental y la educación intercultural, puntos de encuentro
María Teresa Bravo Mercado 336

Línea 9. Docencia, identidad, género y jóvenes

Experiencia sobre la difusión a los derechos de las mujeres indígenas de la comunidad de Lomas de Vinazco, Álamo Temapache, Veracruz
Rosa Icela Cruz Bautista 345

¿Qué significa ser una joven docente en comunidad? Una narrativa autobiográfica con perspectiva de género sobre la formación docente
Juan Manuel Sánchez..... 354

La universidad como espacio de formación para la intervención sociocultural
Celia Nayeli Zenteno Chanona
Fernando Lara Piña 363

***Reggaetón* de mujeres: impacto y formación subjetiva en jóvenes mexican@s desde los estudios de género**
Mónica García Contreras 371

Participación de la mujer en el sistema de seguridad comunitaria: Casa de Justicia de Espino Blanco
Guadalupe Martínez García 380

Línea 10. Migración, educación y docencia intercultural

Comunidad, migración y escuela: desigualdad y violencia en mujeres indígenas migrantes
Leticia Vega Hoyos
Benjamín Rafael Gutiérrez 389

Estudio de la migración y su relación con la educación y docencia intercultural, desde la perspectiva de los estudiantes y del personal académico
Timoteo Rivera Vicencio
Carmelina Ruiz Alarcón
Elizabeth Perry Cruz 398

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

Política sin comunidad, no es política
Leonardo Montoya Peláez..... 408

Línea 13.
Educación intercultural y proyectos de internacionalización

Tejer praxis buena es hacer una pedagogía muy otra
Samuel Cielo Canales 417

Prácticas exitosas de la internacionalización a partir de la construcción de la identidad indígena en los profesores de la ENBIO
Laura Teresa Castillo Salinas 438

Línea 14.
Interculturalidad, derechos humanos y decolonialidad

Derechos de una comunidad a nuevas alternativas de gestión para lograr el desarrollo local en Tzicatipa, Chicontepec, Veracruz
José Alberto Hernández Martínez 450

Línea 15.
Interculturalidad, memoria y patrimonio cultural

Experiencias didácticas: el Seminario de Investigación Museológica (SIM) en la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México
Rosa Lucía Mata Ortiz..... 459

Desuso de la lengua náhuatl en los niños de la Escuela Primaria "Revolución Social", en la comunidad de Lomas de Vinazco, Álamo Temapache, Veracruz
Eneida Luzbeth Hernández Hernández..... 469

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

Prácticas educativas de educación artística en
Tlacotalpan, Veracruz. Un acercamiento etnográfico
Jesús Escamilla Salazar
Alberto Rodríguez..... 475

Conclusiones

María Elena Jiménez Zaldivar 483

*A la memoria de María Bertely, mujer e
investigadora perseverante, conocedora y
defensora de la educación intercultural y
de los pueblos originarios*

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que a través de su Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, abrió sus puertas para recibir a los participantes del *IV Congreso Internacional Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina*, quienes luego de conocer la convocatoria emitida por la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad de América Latina (Red FEIAL) y de las siguientes instituciones convocantes, asistieron a disfrutar de este magno evento académico realizado del 14 al 16 de agosto de 2019.

El agradecimiento se hace extensivo y en particular para las instituciones de educación superior y especialmente al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, y al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, por su generosa contribución en especie para los participantes del evento.

En primera línea tenemos el grupo de instituciones mexicanas encabezadas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM; la Universidad Veracruzana; el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, IBERO; la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y su Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”; Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca; la Universidad Pedagógica Nacional; la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca; el Programa Universitario de Diversidad Cultural e Interculturalidad de la UNAM; el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en

Antropología Social; el Instituto de Investigaciones Antropológicas; la Universidad Iberoamericana; la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria; el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM; el Programa de Formación de Profesionales en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional; Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; y la Red de Investigadores Educativos en México. En un segundo bloque, encontramos a las instituciones internacionales, la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina, la Universidad Federal de Goiás de Brasil, así como la Universidad de Brasilia, la Universidad Federal de Roraima y Universidad Federal de Pernambuco del mismo país; de la Universidad Católica de Temuco, Chile; de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural Kitijob'al K'iche Tijonelab de Guatemala y a la Universidad de Almería, España.



PRESENTACIÓN

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

La presente colección de la memoria reúne el trabajo académico y de investigación de los participantes del *IV Congreso Internacional Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina*, realizado por la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL) y la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (FES Aragón, UNAM) los días 14, 15 y 16 de agosto de 2019.¹

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 publica el trabajo escrito de alumnos, profesores e investigadores de diversas instituciones 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.

educación, de todos los niveles educativos, es necesario mencionar que el evento contó con la presencia de sabios y maestros artesanos, quienes compartieron sus saberes y haceres ancestrales mediante actividades vivenciales, como los talleres: *Talla de Madera-Animales Fantásticos "Alebrijos"*, perteneciente al Museo Taller "El tallador de Sueños", con el maestro Isaías Jiménez Hernández, del Estado de Oaxaca; *Tejiendo con telar de cintura*, del Grupo Artesanal Flor de Canazuchitl, con la maestra Victorina López Hilario; y el *Taller de Maqueado*, con el maestro Martín Flores Juárez del Grupo Artesanal Tecomaque, los dos últimos del Estado de Guerrero, México.

En la modalidad de videos, se presentaron ocho trabajos: seis de México, uno de Cuba y uno de Brasil. El primero, *Diidxa*, de Liliana García Montesinos de la FES Aragón, UNAM; el segundo, de la Universidad Veracruzana, de Sylvie Lapointe y Bruno Baronnet: *Simplemente una despedida Horacio Gómez Lara*; dos de Edgar Rangel Gutiérrez, desde San Mateo del Mar, Oaxaca, *Xeweleat* y *Mombasüik*; el quinto, *La abeja, la flor y la miel* de Mario Castillo Hernández, del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM; el sexto material, *Diversidad cultural*, de Liliana García Montesinos y María Elena Jiménez Zaldivar, de la 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 del 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 dieciocho 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 las dieciocho 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 *Afrodescendientes y prácticas de educación en América Latina y el Caribe*
- 13 *Educación intercultural y proyectos de internacionalización*
- 14 *Interculturalidad, derechos humanos y decolonialidad*
- 15 *Interculturalidad, memoria y patrimonio cultural*
- 16 *Educación intercultural, decolonialidad y etnoconocimientos*
- 17 *Movimientos sociales interculturales*
- 18 *Legados comunitarios y familiares a la educación artística. Pasado y presente*

La colección de la memoria está conformada por cuatro volúmenes, el primero de ellos se 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 setenta y seis instituciones de educación superior mexicanas y treinta y una 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 *compertencia* 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 y sabios comunitarios —maestros artesanos originarios desde su participación vivencial—, todos ellos comparten sus saberes y siembran varias reflexiones entre el hacer y el saber.

María Elena Jiménez Zaldivar

Integrante Fundadora de la Red de Formadores
en Educación e Interculturalidad en América Latina
Jefa de la División de Estudios de Posgrado e Investigación
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Universidad Nacional Autónoma de México

PRÓLOGO

El presente volumen es la segunda compilación que reúne las participaciones de un significativo número de autores, su estructura obedece a la selección de textos participantes en el *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.

El documento ofrece contribuciones en extenso recibidas y clasificadas de acuerdo con las dieciocho líneas temáticas establecidas en la convocatoria del *IV* congreso internacional, las cuales se describen a continuación, algunas líneas, aunque tuvieron participantes, se quedaron desiertas pues los autores decidieron publicar su trabajo en otro espacio institucional y nosotros respetamos su derecho de elección:

- 1 *Docencia intercultural, decolonialidad y cultura escrita*
- 2 *Currículo, práctica docente intercultural y proyectos educativos innovadores*
- 3 *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación y la docencia intercultural bilingüe (desierta)*
- 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 (desierta)*
- 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 (desierta)*
- 17 *Movimientos sociales interculturales (desierta)*
- 18 *Legados comunitarios y familiares a la educación artística. Pasado y presente*

El contenido de estas participaciones se sometió a proceso de dictaminación de pares simple ciego, cumpliendo así con los criterios de estándares de calidad universitarios de eventos académicos. Se respetó en lo posible el original enviado por los autores.

En cada contribución se incluye la entidad de adscripción y el país de origen de cada uno de los autores participantes (estudiantes y profesores), provenientes de setenta y seis instituciones de educación superior mexicanas y de treinta y una internacionales.

Al mismo tiempo, ese intercambio de experiencias contribuyó de gran manera a cumplir los objetivos de la Red FEIAL publicados en la convocatoria del *IV Congreso Internacional Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina*: “promover la vinculación

entre las instituciones de educación básica, superior y entre organismos que favorezcan las prácticas de educación intercultural; identificar proyectos, avances, resultados y propuestas de experiencias de investigación en los campos de la educación intercultural y bilingüe; fomentar una cultura de investigación en educación en formación intercultural y bilingüe, e intercambios académicos entre estudiantes, docentes e investigadores y organizaciones; apoyar en el diseño y puesta en práctica de programas de educación básica de licenciatura y posgrado, desde la perspectiva intercultural y bilingüe; fortalecer las redes temáticas y los cuerpos académicos en educación intercultural y bilingüe; difundir las aportaciones teórico-metodológicas sobre el campo estudiado en distintos escenarios”.

Aunque el lector se percatará de que todas las líneas temáticas tienen una diversidad de trabajos, también encontrará que existe más interés por realizar ciertos planteamientos en determinadas líneas temáticas, permitiéndonos observar tendencias de participación mayor en las temáticas del *Currículum, la práctica docente intercultural y en los proyectos educativos innovadores; Procesos de formación, de sus actores y las prácticas de educación bilingüe e intercultural; en la Docencia intercultural, decolonialidad y la cultura escrita; en las cuestiones de docencia, identidad, género y juventud; y Pueblos originarios y educación superior*, así también, de la *Interculturalidad, los derechos humanos y la decolonialidad*, entre otros importantes temas. Lo que nos sugiere en dónde se anidan las inquietudes de los participantes.

De modo paralelo, este IV congreso internacional nos permitió repensar o plantearnos nuevas metas y aspiraciones dado que la realidad es dinámica y

los procesos sociopolíticos y educativos siempre se desarrollan paulatinamente, dándonos tiempo para plantear las posibilidades de creación y acción a partir de estos contenidos.

En este diálogo entre actores de la educación intercultural, docentes, estudiantes, egresados, investigadores, corroboramos, sobre todo, la vigencia de los propósitos iniciales que impulsaron la formación de nuestra asociación, en el año 2013, que son fundamentalmente el intercambio de experiencias y de aportes teórico-metodológicos en educación intercultural, así como la promoción de formación profesionalizada e investigación en el campo de la interculturalidad.

Precisamente, los trabajos seleccionados y reunidos en este compendio, reflejan esa diversidad de intereses, hallazgos o preocupaciones de los participantes, que resuenan no solo en el campo de la educación intercultural, o de su investigación en diversos países, sino en otros, como la tecnología, los derechos humanos, las políticas públicas, la migración y muchos más; en su conjunto, presentan un horizonte vasto de temas que inspiran o conducen a otros y aún esperan ser explorados.

María Elena Jiménez Zaldivar

Línea 1

Docencia intercultural,
decolonialidad y cultura
escrita

PROPUESTA DE LECTURA NARRATIVA EN CLASE DE BACHILLERATO

María del Rocío Servín Jiménez
Universidad de Guanajuato
México

Soy licenciada en educación, pero no sé qué signifique eso, para otras personas quizá el que una universidad me avala para hablar del tema, pero lo poco de lo que puedo hablar no se lo debo a una institución, por el contrario, lo que le debo a la academia ha sido ser condicionada por evaluaciones numéricas, pragmáticas, ponderando las llamadas “competencias” vaciadas de significado, de postura política o ética.

Es con la lectura con la que he aprendido un montón de cosas, he formulado qué persona quiero ser incluso sin ser consciente de ello. Porque la lectura somos nosotras y nosotros, son nuestras historias, ideas y pensamientos, nuestros deseos de compartir y explicar lo que nos pasa. Es la palabra, el logos donde estamos y nos resignificamos activamente mientras leemos y escuchamos. Con esto no quiero decir que la lectura sea una panacea, nada más absurdo, pero sí cierto tipo de lectura, una que realizamos porque estamos hambrientos del nosotros, de la añoranza de la vida común, de nuestras propias narrativas.

A lo anterior habrá que agregarle las prácticas narrativas, con lo que hemos ido conformando (amigos, estudiantes, autores y yo) una propuesta de compartir la potencia de las historias, las verdaderas y las ficticias.

Aunque las prácticas narrativas surgen de una búsqueda de emancipar a las personas a través de la

terapia, el aplicarlas a mi propia vida generó mayor libertad e inquietudes para llevarlas a un aula, a propósito de ese título universitario que me “avala” para la enseñanza. La Escuela del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato es la institución que me dio la oportunidad de impartir clases a pesar de no tener experiencia, y fue así que comencé lo que les quiero compartir, la experiencia de servir la cátedra o materia de Taller de lectura y redacción desde hace tres años.

Palabras clave: lectura, prácticas narrativas, resignificación.

El Plan Oficial y un poco de contexto

Dentro del Programa Oficial, la contribución del TLR I y TLR II al perfil de egreso sería: “Las [...] unidades de aprendizaje contribuyen a la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, desarrollando conocimientos, habilidades, actitudes y valores básicos para la comprensión y expresión adecuada a diferentes contextos e interlocutores.”

Sin embargo, las habilidades que presentan los estudiantes en cuanto a la lectura y escritura están muy por debajo del nivel que la propia academia supone que deben tener antes o después de cursar la materia. Asimismo, presentan desarrollos cognitivos notoriamente desiguales. Recordemos que vienen de esa franja de quiebre que es el sistema secundario, azotado por las “reformas” educativas y los procesos políticos e individualizantes que le dominan.

Por otra parte, la marca de la academia en las profesoras de la materia de distintas generaciones es

determinante para seguir reproduciendo el discurso de poder y de jerarquías, pues no se plantea su cuestionamiento, sino que se vive inmerso en esta, ya que se asigna un ideal de crítica literaria a los trabajos que deben desarrollar los estudiantes.

Cada semestre se me asigna un aproximado de sesenta estudiantes de entre 15 y 17 años. Proviene de familias de comerciantes, burócratas, universitarios, algunos extranjeros o artistas. La mayoría son guanajuatenses, habitantes de una ciudad turística, patrimonio de la humanidad, con reflujo de la industria minera, sede de cuantiosas actividades comerciales y festivales de diversa índole. De familias de clase baja, media y alta, pues esta preparatoria representa la “mejor opción” en la ciudad.

La experiencia del intento

Para habitar el intento de agrietar las estructuras hegemónicas de la educación convencional universitaria, alimentado por la necesidad apremiante de la vida, de afrontar las tremendas e increíblemente diversas injusticias que atribulan a los pueblos que conforman México, es que hemos estado trabajando en el taller con algunos principios implícitos: horizontalidad, confianza, no exámenes, sino trabajo diario en aula, poquísimas tareas y se valora la atención y la consideración para preservar un buen clima.

Asimismo, hemos experimentado con fuentes diversas como: periodismo, redes sociales, películas, videos, canciones, cuentos, poesías, testimonios y los acontecimientos que nos dan ocasión de reflexionar y discutir.

La institución te coloca en un aula con una tarima en la que la docente se “trepa”, y desde ahí mira y es mirada por el resto de las personas que también son colocadas en el aula. Resistir a esa idea de predominio es una de las tareas más apremiantes. En relación con la actitud, se trata de conservar en nuestra mente que somos novatas y novatos, que cada día es nuevo, curiosamente, se trata de sonreír: a raíz del terremoto que hubo recientemente en la Ciudad de México y otras zonas del país, me sumí en un semblante de velorio; mas el contacto con las maestras jovencitas, sonrientes conmigo y con los estudiantes, me aleccionaron que en la enseñanza, con las amigas, amigos y estudiantes, hay que sonreír, porque eso es también quererlos mucho, y sin afecto no hay trato, intercambio ni experiencia de aprendizaje mía o de ellos. Renunciar a la querencia y a la ternura equivale a dejar la potencia de la relación profesor-estudiante, independientemente de que se siga laborando en una institución.

Ha sido ingrediente para la práctica el estar en el “ruido”, en el arremolinamiento que se produce en los canales actuales de discusión y compartición. Me refiero a las redes sociales virtuales, en las que al mismo tiempo que accedes a noticias, análisis de todo tipo, obras literarias, opiniones y ambientes subyacentes que van modelando las formas y los modos, que se traducen en acciones en la vida real, y en tratos de persona a persona. Recordemos el debate tan enriquecedor sobre y alrededor de la película *Roma*, las disputas del feminismo, las discusiones políticas, las opiniones y las formas de descalificación, los memes y el sentido del humor, representan fuentes inagotables de experiencias que son rechazadas por la mayoría de los docentes

que conozco, y aunque tienen razones poderosas para hacerlo, realmente se pierden de lo que está pasando y de formas de interacción que en más de una ocasión ya califican como urgentes. Estar “en contacto”, por supuesto que demanda tiempo, atención, leer a actores que tienen que ver con lo que nos pasa, nos afecta y toca directa o indirectamente, y muchas veces esa afectación no es visible para muchos profesores.

Otro punto de referencia importante es lo que hacemos con nuestro tiempo libre, en nuestras vacaciones, en nuestras oportunidades fuera de las labores sistematizadas de los horarios de clase. Viajo todo lo que puedo. Visito en Ciudad de México colectivos para sentir el ambiente en el que se mueven, escuchar sus preocupaciones y de sus acciones, visito comunidades para conocer sus modos de vida y resistencia a la pobreza, o a la inseguridad, visito territorio zapatista para seguir alimentando el corazón de esperanza política, visito para conversar y encontrarme con otras personas y territorios, les platico lo que hay en mi geografía y les comparto mi mirada de otros encuentros. Francamente evito los museos y las expresiones de la cultura que ya han sido digeridas por un aparato gubernamental y académico que las procesa y despoja de su contexto y sentido y las vende al mejor postor. Estos viajes y vivencias no siempre están explícitos en la práctica docente, pero implícitamente representan paradigmas y puntos de reunión o de partida.

Algunas experiencias

Fallece Juan Gabriel y se da en los medios de comunicación un intercambio de ideas interesantes que reflejan el clasismo, las concepciones de arte y las formas de tratar un hecho como este. Se leen en clase artículos seleccionados por su punto de vista y por estar bien escritos, para pensarlos en conjunto, ¿qué proponen?, ¿qué argumentan?, ¿desde qué lugar? ¿qué postura tomamos nosotros?

Tamara de Anda describe su experiencia y su opinión después de ir a un concierto de Roger Waters; leemos fascinados su relato. Puede ser algo ajeno, pero el tono confidencial de la autora nos hace sentirnos parte del mismo y confidentes, y nos acercamos a otros tipos de escritura más dinámicos.

El 4 de abril de 2013, Rafael Ruiloba, escritor panameño, escribe un ensayo que lee delante de funcionarios de su país para incidir en las políticas culturales. Nosotros en clase lo leemos cada año, porque un escritor panameño tiene mucho que ver con nosotros pues comprendemos “¿Para qué sirve la literatura?”.

Estudiamos las posturas en torno a la prostitución, tomadas de entrevistas periodísticas hechas a activistas en Argentina y en España; una de ellas por la abolición, la otra por la lucha porque se reconozcan sus derechos laborales. Comprender que no nos es posible acceder a una conclusión, pero sí conocer los planteamientos y pensar un poco la situación en México.

¿Tiempo de elecciones? Hay abundancia de artículos cuyo tema es Andrés Manuel López Obrador, sujeto controvertido y didáctico para analizar los tipos de argumentos que se esgrimen en contra o a favor.

¿Feminismo? Apenas las primeras páginas del ensayo de Chimamanda Adichie, *Todos deberíamos de ser feministas*, nos proporcionan una narrativa poderosa para comprender que no sabemos nada del feminismo porque no es lo que creíamos.

Nacionalismo. En septiembre reflexionamos acerca de los festejos por la independencia, lo que es ser mexicano, y luego contrastamos con testimonios que encontramos en redes sociales de los sentires de los pueblos originarios, que se han visto atropellados y nulificados en gran escala a partir del México independiente. Autoras como Yásnaya Elena Aguilar, lingüista mixe, proporciona una escritura clara, honesta e informada que confronta el sentir de “mexicanos” del centro del país.

Ayotzinapa. Presentar un breve documental de la agencia VICE abre la puerta a dolerse con las víctimas del crimen más emblemático del sexenio del presidente Enrique Peña Nieto. En un principio se oyen algunas expresiones de fastidio porque supuestamente es un tema “choteado”. Después del documental su mirada es diferente, y se suscita una conversación colectiva que nos conduce a narrarnos respecto a esta tragedia.

Literatura

Leemos poemas, escuchamos canciones, pensamos en el sentido que pueden tener, pero sobre todo cuentos. Los cuentos han sido la materia primigenia de la intentona de desarrollar preguntas que nos muevan de lugar.

El cuento “Joana”, de Rubem Fonseca, implica compartir la mirada de un hombre que no duda en usar hasta las más extremas consecuencias, a una mujer que considera fea, para sentirse mejor. Las preguntas

de influencia relativa —es decir, cómo creemos nosotros los lectores que el problema está afectando la vida de los personajes y sus relaciones y cómo creemos que los propios personajes afectan al problema, cuando existe un asomo de resistencia— que se plantean a los estudiantes tienen que ver con imaginar cómo afecta a los personajes del cuento la problemática mostrada. Incluso si en el relato estos personajes no tienen voz o no hablan de lo que se cuestiona. ¿Qué se busca? Que regresemos nuestra lectura a las partes del cuento que manifiestan un discurso hegemónico que se impone a los personajes y también las resistencias que estos presentan consciente o inconscientemente, torpe o asertivamente.

Joana no tiene voz en el relato, pero podemos imaginar que quiere lo que la mayoría de las chicas quieren, que la amen, tener un novio o compañero, pero se sabe fea y que tiene que hacer esfuerzos increíbles para intentar merecer que el que cuenta la historia la quiera. Esta es la historia oculta del cuento, la que predomina es la versión del narrador, que es un hombre cínico con doble moral. El cuento es crudo en extremo. Mueve por sí mismo a los lectores a reacciones como la risa, o el enojo en menor proporción, pero a medida que se desarrollan las preguntas y las responden por escrito, los estudiantes van encontrando otras cosas que decir al respecto y a valorar la voz silenciada de Joana para dotarla de las características de una persona digna y no solo un objeto que es usado sin rastro de piedad.

Referencias

- Adichie, Ch. (2012). *Todos deberíamos ser feministas*. Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjTwtfa0JD0AhX-blGoFHcw2AiwQFnoECAIQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.legisver.gob.mx%2FequidadNotas%2FpublicacionLXIII%2FTodos%2520deberiamos%2520ser%2520feministas%2520\(2019\).pdf&usg=AOv-Vaw2tRmnqTxpABIIP2QuW4IAL](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjTwtfa0JD0AhX-blGoFHcw2AiwQFnoECAIQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.legisver.gob.mx%2FequidadNotas%2FpublicacionLXIII%2FTodos%2520deberiamos%2520ser%2520feministas%2520(2019).pdf&usg=AOv-Vaw2tRmnqTxpABIIP2QuW4IAL)
- Alvarado, N. (30 de agosto de 2016). No me gusta 'Juanga' (lo que le viene guango). *Milenio*. <https://www.milenio.com/opinion/nicolás-alvarado/fuera-de-registro/no-me-gusta-juanga-lo-que-le-viene-guango>
- Anda, T. (4 de octubre de 2016) Plaquejas sobre el concierto de Roger Waters. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/blogs/tamara-de-anda/2016/10/4/plaquejas-sobre-el-concierto-de-roger-waters>
- Fonseca, R. (2008). Joana. En *Ellas y otras mujeres* (pp. 83-95). Editorial Norma.
- Levario, M. (30 de agosto de 2016). Juan Gabriel y los lentes de Nicolás Alvarado. *Etcétera*. <https://www.etcetera.com.mx/opinion/juan-gabriel-y-los-lentes-de-nicols-alvarado>
- Ruiloba, R. (2013). ¿Para qué sirve la literatura? *Internatural*. <http://internatural.blogspot.com/2013/05/para-que-sirve-la-literatura-rafael.html>
- Vice News (2014). *The Missing 43: Mexico's Disappeared Students* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=0jt-urgNN3A&t=22s>

Línea 2

Currículum, práctica
docente intercultural
y proyectos educativos
innovadores

DIÁLOGO DE SABERES, ACCIONES Y RELACIONES ENTRE PODERES EDUCATIVOS Y COMUNITARIOS EN LA ESCUELA DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

Iskra de la Cruz Hernández
Universidad Industrial de Santander
Colombia

Esta participación individual se inscribió en la mesa redonda “Retos al desarrollo de un currículo intercultural y plurilingüe en la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia”, tiene como propósito contribuir a la reflexión sobre la relación entre la implementación de un currículo intercultural y plurilingüe en la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander (UIS), así como el nuevo diálogo de saberes, acciones y relaciones entre poderes educativos y comunitarios. Esta reflexión se contextualiza en el marco de: 1) el ingreso de estudiantes de comunidades indígenas de Colombia a la Universidad Industrial de Santander; 2) la implementación de la última reforma curricular, en 2017, en la Escuela de Idiomas, en la licenciatura y lengua Castellana.

Se busca mostrar cómo el nuevo diálogo de saberes genera cambios al interior de la Universidad como en la Escuela de Idiomas, siendo los estudiantes de las diferentes

comunidades indígenas los nuevos actores que movilizan las transformaciones sobre inclusión y diversidad en nuestro recinto educativo, desde abajo. Así como, la oportunidad que tienen los directivos y docentes de dirigir desde el ámbito curricular los nuevos diálogos entre diferentes culturas, cosmovisiones y sistemas lingüísticos.

Palabras clave: currículo intercultural plurilingüe, diálogo de saberes, poder.

Colombia es, junto con México, Brasil, Perú, Venezuela y Bolivia, uno de los países con mayor presencia de lenguas nativas y dialectos en Latinoamérica. También, es uno de los países de la región que concentra la mayor cantidad de población indígena, en lista con México, Bolivia, Guatemala y Perú, reúnen el 87 % (FUNPROEIB-Andes y UNICEF, 2009). Es hasta los años setenta, a 31 años de la propuesta de pensamiento pedagógico del indígena de Tierradentro, Quintín Lame, que se piensa en la escuela bilingüe o indígena como una propuesta del Estado. A la par, se conforman los concejos regionales indígenas del Cauca y de Tolima, y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC); se comienza a utilizar indistintamente “educación indígena” y “educación bilingüe”, aunque, la primera tenía que ver más con un proceso de socialización endógeno que se proponía para revalorar la cultura, y la segunda con un proceso exógeno que reconocía la existencia de una sociedad nacional en la cual se habla español (Romero, 2002). El Estado colombiano se adecua y en 1985 constituye el Programa de Etnoeducación, principalmente en los niveles básico y medio.

No fue sino hasta el año 1991 que esta diversidad de carácter pluriétnico y plurilingüe se estableció por primera vez en la Constitución Política de Colombia,

cambiando fundamentalmente tres aspectos: 1) el ordenamiento territorial; 2) una circunscripción especial para grupos étnicos y otra para pueblos indígenas con representación en la administración pública; y 3) el reconocimiento multiétnico y pluricultural de Colombia a través de derechos territoriales y culturales de los pueblos indígenas de Colombia (Londoño, s.f.). Estos cambios se realizaron en concordancia con el Convenio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) No. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de 1989, ratificado en el país en el mismo año en que se redactó la Constitución de 1991.

Otro avance importante se promulgó en 2010, la Ley 1381, que reconoce la existencia de una lengua de señas colombiana y de lenguas nativas:

[...] habladas por los grupos étnicos del país, así: las de origen indoamericano, habladas por los pueblos indígenas, las lenguas criollas habladas por comunidades afrodescendientes y la lengua Romaní hablada por las comunidades del pueblo ROM o gitano, la lengua hablada por la comunidad raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.

De igual manera, esta ley garantiza:

[...] el reconocimiento, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como la promoción del uso y desarrollo de sus lenguas que se llamarán de aquí en adelante lenguas nativas.

En este contexto, la UIS tiene como uno de sus principios, estudiar y promover el patrimonio cultural de la humanidad, la diversidad étnica, histórica, regional e ideológica, para contribuir a la conservación y preservación de la diversidad cultural y al desarrollo de los pueblos. En el 2010, Freddy Janamejoy Mavisoy, junto con algunas autoridades del Resguardo Indígena de Aponte, Nariño, impulsaron la regulación del ingreso de estudiantes indígenas a los pregrados en la UIS; un año después, la institución decidió, bajo el concepto de autonomía universitaria y dentro de la política de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad Interna, dar la bienvenida al primer estudiante indígena.

Freddy Janamejoy Mavisoy se graduó en marzo de 2017 como licenciado en Trabajo Social de la Escuela de trabajo social de la UIS, abriendo camino en la educación de otros jóvenes de su pueblo y de otros pueblos indígenas de Colombia. En la actualidad, la UIS tiene catorce estudiantes indígenas matriculados en las licenciaturas de Literatura y Lengua Castellana, Matemáticas, Ingeniería Industrial, Nutrición y Dietética, Historia, Ingeniería de Sistemas, Filosofía, Microbiología y Bioanálisis, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Eléctrica y Enfermería.

En el año 2014, la Escuela de Idiomas, consciente de esa realidad, incorporó en su reforma curricular el reconocimiento de las lenguas nativas del país en el plan de la licenciatura en Español y Literatura, hoy, licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Los nuevos lineamientos curriculares para los profesionistas del Área de Lengua Castellana deben considerar que los estudiantes tengan contacto con personas de diversas comunidades étnicas y lingüísticas del país, que generen proyectos y trabajen en la consolidación de bases teóricas y metodológicas para analizar y proyectar alternativas didácticas de

literatura y lengua castellana en contextos multilingües, lo cual implica el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y la complejidad de los procesos etnoeducativos en espacios interculturales (Escuela de Idiomas, 2017).

La Escuela de Idiomas hace frente al desafío de la diversidad lingüística de Colombia a través de asignaturas como: Plurilingüismo e interculturalidad; Lenguas nativas; Políticas lingüísticas educativas; Lenguas de señas; Literatura colonial; a partir del trabajo que implica la enseñanza de la diversidad e interculturalidad en la licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés; y vía procesos de investigación. Estas reformas, nos permiten hablar de un diálogo de saberes en la UIS, que son:

[...]un principio, enfoque, referente metodológico y tipo de acción caracterizado por el reconocimiento de los sujetos que participan en los procesos [...]una llamada abierta a los saberes subalternos, especialmente a aquellos de las culturas tradicionales y que actualmente están siendo resignificados [...] un encuentro con interlocutores que manejan conocimientos de su propia memoria [...] (Ghiso, 2000; Casillas y Santini, 2009).

Estos diálogos se han impulsado, en primer lugar, por los estudiantes de comunidades indígenas de Colombia que han ingresado a la UIS. A través de acciones de tipo legal, para formar parte de las instituciones públicas, que permitieran el reconocimiento y desarrollo del proyecto político-cultural del pueblo Inga, no solo dentro de sus comunidades sino por fuera, en defensa de la historia, cultura, tradiciones y cosmovisiones indígenas propias. También, a través de acciones pedagógicas, a partir de

la creación de un Cabildo de Estudiantes Indígenas que revitaliza sus lenguas, genera acciones de promoción y conocimiento de la cosmovisión de sus pueblos, rituales, ceremonias, mingas, trabajos audiovisuales y diálogos con la comunidad de la UIS y el público interesado.

En segundo lugar, acciones por parte de la UIS, pues ha tenido que modificar las normativas internas para abrir el camino a la diversidad plurilingüe y pluricultural del país, en sus múltiples manifestaciones y dimensiones, a saber, legales, curriculares, en la didáctica, la cultural, y las relaciones de poder entre la comunidad educativa formal y las comunidades indígenas. Es decir, el diálogo de saberes: primero, evidencio las asimetrías de un país desigual e inequitativo, la situación de las comunidades indígenas y la condición educativa a las que se someten los jóvenes de las mismas; segundo, permitió generar nuevas dinámicas entre los poderes educativos formales y los poderes comunales, adquiriendo compromisos desde lo curricular, donde creemos que pueden suceder los cambios para la revitalización de las lenguas nativas, el trabajo por la defensa y consciencia de incorporar los conocimientos tradicionales desde el enfoque intercultural.

Los estudiantes de las diferentes comunidades indígenas son los nuevos actores que movilizan las transformaciones sobre inclusión y diversidad en nuestro recinto educativo, desde abajo. Los directivos y docentes, tienen la oportunidad de dirigir desde el ámbito curricular los nuevos diálogos entre diferentes culturas, cosmovisiones y sistemas lingüísticos. Y, queda pendiente lograr cambios legales que permitan impartir los contenidos en otras lenguas nativas de Colombia, con profesores indígenas, sabios de los pueblos, desde otras epistememes y desde la interculturalidad que permite disentir.

Referencias

- Casillas, L. y Santini, L. (2009). *Universidad Intercultural Modelo educativo*. Secretaría de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Escuela de Idiomas. (2017). *Proyecto Educativo que soporta la Reforma Curricular de la Licenciatura en Español y Literatura*. Universidad Industrial de Santander.
- FUNPROEIB-Andes y UNICEF (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina*. FUNPROEIB-Andes.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad (diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva), *Aportes*, (53), 57-70.
- Londoño, B. (s.f). Nuevos espacios de participación política. *Banrepcultural* <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-146/la-constitucion-de-1991-y-los-indigenas>
- Romero, F. (2002). *La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y sociohistóricos*. Trabajo presentado en Naya-Ciudad Arqueológica, Argentina. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/03/120314.pdf>

ESTUDIO DEL COMPORTAMIENTO ALIMENTARIO DE ESTUDIANTES INDÍGENAS Y NO INDÍGENAS EN LA ENVM “VALLE DEL MEZQUITAL”

María Guadalupe Guzmán Villa
Imelda Calva Zúñiga
Escuela Normal “Valle del Mezquital”
Progreso de Obregón, Hidalgo, México

Este trabajo presenta los avances de un estudio cualitativo, es la primera fase de una investigación que se desarrollará a lo largo de tres años; como resultado de la aplicación de un cuestionario se elabora parte del diagnóstico del comportamiento alimentario de estudiantes indígenas y no indígenas de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe y Preescolar y Primaria de la Escuela Normal “Valle del Mezquital” (ENVM), forma parte de un proyecto de investigación que desarrolla la red del cuidado de la salud a través de la alimentación y de productos naturales, integrada por tres universidades del país y la ENVM, es financiado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo Superior.

El objetivo al colaborar en esta red de investigación es fortalecer la formación personal y profesional de los futuros docentes sobre una correcta alimentación para la prevención de enfermedades emergentes y de importancia nacional; el interés por conocer el comportamiento alimentario (ca) es para impulsar estrategias que contribuyan a una sana alimentación en la ENVM y formar profesionalmente

a los futuros docentes, para que diseñen y desarrollen proyectos de intervención socioeducativa en sus prácticas profesionales, donde consideren y aprovechen los conocimientos regionales del Valle del Mezquital.

El proceso de análisis de los resultados del cuestionario indica que las diferencias del CA entre estudiantes indígenas y no indígenas es incipiente, si bien existe cierta diferencia entre el consumo de algunos alimentos, el gusto en la ingesta de alimentos y su contenido nutrimental son aspectos considerados por ambos grupos, además, de la condición económica.

Palabras clave: comportamiento alimentario, futuros docentes, *habitus*.

Introducción

La primera etapa del proyecto consiste en analizar el CA de los estudiantes de la ENVM, para ello se aplicó un cuestionario validado por Márquez *et al.* (2014) que definen al CA como:

Un conjunto de acciones asociadas a la manera de alimentarse, que incluye el qué, cómo, por qué y para qué se ingieren determinados alimentos. Este concepto comprende la selección, preparación, preferencias de ingestión de alimentos, creencias y horarios en la toma de los alimentos, entre otros (p. 154).

En la revisión de fuentes de información se encontró que existen factores familiares, económicos, culturales, geográficos, políticos, sociales, etcétera, que actúan

como condicionantes de la alimentación de las personas, los cuales influyen en el estado de salud de la población. Factores personales como el sexo, la etnicidad, la educación, los ingresos, entre otros, también son considerados determinantes sociales de la salud, los cuales generalmente producen inequidades en nuestra sociedad. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2009) señala que los determinantes sociales de la salud son aquellos “determinantes estructurales y las condiciones de vida que son causa de buena parte de las inequidades sanitarias... dentro de cada país” (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2009).

En el Valle del Mezquital, región donde se llevó a cabo este estudio, históricamente la población de la cultura otomí ha buscado aprovechar recursos de su entorno para la alimentación, no obstante, por diversos factores las poblaciones indígenas son propensas a vivir en condiciones vulnerables, Chávez, Madrigal, Villa y Guarneros (como se citó en Hernández, Guzmán y Simón, 2020) señalan que estas poblaciones padecen mayor riesgo nutricional.

Aunado a ello, México es uno de los países que enfrenta mayores problemas de salud pública debido al sobrepeso y obesidad de su población, situación que se presenta de forma diferenciada en las poblaciones rurales que en las urbanas, en el norte o en el sur del país. La Encuesta Nacional de Salud Pública (ENSANUT, 2012) señala que si bien en los últimos años este problema ha disminuido en la población adolescente y adulta aún dista mucho de ser aceptable, así como en lo que refiere a la desnutrición infantil (Encuesta Nacional de Salud Pública, [ENSANUT], 2012)

Entre los factores que influyen en el desarrollo de las enfermedades causadas por la obesidad, se encuentra el estilo de vida. Este factor se va delineando por el *habitus*, según Bourdieu (2008) “es un principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas” (p. 33). Estructuras estructuradas, que son disposiciones generadoras de prácticas distintas y distintivas entre la población. En términos de la alimentación, significa que los alimentos a los que tiene acceso un campesino y el modo como los cocina y consume es distinto de las prácticas alimentarias de un individuo mejor posicionado económica y culturalmente. Según la accesibilidad y los gustos, las personas toman decisiones sobre determinado producto, en ello se develan comportamientos diferenciados.

Por otra parte, en la actualidad se reconoce que no es suficiente educar a la población para que aprenda a tomar decisiones sobre una correcta alimentación, se requiere crear otro tipo de condiciones de vida para que los individuos se puedan responsabilizar de su autocuidado. En este sentido, “la mayor parte de los problemas de salud se pueden atribuir a las condiciones socio-económicas de las personas” (Ávila-Agüero, 2009, p. 72).

La autora agrega que para crear dichas condiciones es necesaria la intervención de distintos sectores, entre los cuales el educativo tiene especial relevancia y siendo nuestro ámbito la formación inicial de docentes, coincidimos con Young (como se citó en Vega, Ejeda y Sánchez, s.f.) que “entre la cultura científica básica del futuro Maestro debería figurar saber analizar su dieta

como paso para poder entenderla; en segundo lugar, si es su deseo, mejorarla y como proyección poder luego enseñar a otros a organizar mejor su dieta” (p. 805). En este sentido, el estudio pretende formar personal y profesionalmente a los futuros docentes a fin de que contribuya a la educación alimentaria de los alumnos de preescolar/primaria.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo, pretende desentrañar los universos de significados que han construido los futuros docentes con respecto a su CA, es decir, las urdimbres de significados que han construido debido a su origen y sus trayectorias sociales. La primera etapa de estudio se realiza a través de un cuestionario y se pretende aplicar entrevistas semiestructuradas, así como una guía observacional, a fin de obtener datos cualitativos y poder completar el diagnóstico de su CA.

Resultados

La matrícula de la ENVM es de quinientos dieciséis estudiantes, ciento sesenta y un indígenas y trescientos cincuenta y cinco mestizos, de los cuales contestaron la encuesta cuatrocientos diecisiete, de ellos, ciento treinta y cinco indígenas y doscientos ochenta y dos mestizos, en el momento en que se aplicó el instrumento estaban en la preparación de sus prácticas profesionales, lo que hizo que un sector estuviera ocupado con sus profesores.

El análisis de los datos de la encuesta revela que para los futuros docentes indígenas el sabor (33.3 %) y el contenido nutrimental (33.3 %) aparecen como factores

de igual importancia en el momento de seleccionar un alimento para su consumo, pero también consideran el precio (17 %); mientras que los futuros docentes mestizos en primer lugar consideran el contenido nutrimental (40 %) y con apenas un punto porcentual de diferencia el sabor (39 %), el tercer factor que consideran es el precio (7 %), se puede observar la diferencia en este aspecto con 10 % entre los dos grupos de estudio. Respecto a la lectura de etiquetas en la selección de alimentos, para los indígenas tiene menor importancia (30.4 %), que para los mestizos (43.3 %). El primer grupo evita el consumo de algún alimento por su contenido nutrimental (31.1 %) y el segundo grupo por su sabor (34.4 %). Los indígenas preparan habitualmente sus alimentos en guisados (61.5 %) al vapor o hervidos (17.8 %) y en tercer lugar fritos (14.1 %), los mestizos también los prefieren guisados (46.8 %), luego fritos (24.5 %) y por último (14.2 %) asados o a la plancha. Quien prepara los alimentos generalmente es la madre de los estudiantes en un 56.3 % y 62.1 % respectivamente. Respecto a la grasa visible de la carne, ambos grupos la quitan toda o parcialmente en un alto porcentaje. En cuanto a la masticación de sus alimentos los dos grupos indican que están ni en acuerdo ni en desacuerdo en 39.3 % y 41.5 % respectivamente.

En relación con los alimentos que más les agrada comer, en ambos grupos aparece la fruta y las semillas; pero a los mestizos también les gustan más las verduras, los pescados y mariscos. En ambos grupos beben en mayor cantidad agua natural (67.4 %) y (61.3 %) respectivamente. Entre comidas los indígenas ingieren frutas o verduras (58.5 %), no consumen nada (9.6 %), y 7.4% consume dulces, mientras que aparece mayor diversidad en lo que consumen los mestizos: 36.2 % frutas

y verduras, 21.6 % no consume nada y 9.2 % consume dulces, en igual proporción galletas o pan dulce, en el mismo porcentaje papitas, churritos, frituras, etcétera. En la comida principal habitualmente los indígenas incluyen menos carne en sus alimentos, consumen generalmente arroz, pastas, tortillas y luego frutas y verduras; mientras que los mestizos incluyen arroz, pastas, seguido de carnes, tortillas y sopas o caldos. Ambos grupos consumen alimentos frecuentemente fuera de casa. En los dos grupos comen en exceso una o dos veces a la semana, 41.5 % y 38.7 % respectivamente. Ambos grupos consideran que estarían dispuestos a cuidar su alimentación y hacer ejercicio para cuidar su cuerpo en un 49.6 %, y en un 46.1 % respectivamente.

Los dos grupos consideran que para cuidar su alimentación les falta compromiso o motivación personal en un 49.6 % y en un 45 %, aunque dentro de los primeros, un 17.8 % indica falta de dinero y en el segundo grupo 12.4 % falta de tiempo, seguido de dinero en un 12.1 %. En cuanto a la dieta que consumen la mayoría de los estudiantes indígenas consideran que es diferente cada día, para los estudiantes mestizos también suele ser diferente, pero un 24.1 % de ellos considera que es monótona. Respecto a su capacidad de utilizar un consejo de nutrición para mejorar su estado de salud, 48.9 % y 46.1 %, respectivamente, indicaron estar de acuerdo.

Conclusiones

Fue importante realizar la investigación estableciendo comparativos entre estudiantes que cursan las licenciaturas interculturales bilingües y las licenciaturas en educación preescolar y primaria para identificar la influencia del espacio social del que provienen en la formación de sus hábitos. Sin embargo, se encontró que a pesar de que los primeros provienen de contextos indígenas no se encontraron diferencias significativas en sus hábitos sobre la ingesta de alimentos hipercalóricos.

Los resultados de la encuesta indican que, en general, lo que consumen lo hacen “por sabor y contenido nutrimental”, siguiéndoles la accesibilidad, pues 10 % más de estudiantes indígenas con respecto a los mestizos consumen lo que sea accesible en función de sus recursos económicos.

Se devela que los estudiantes mestizos tienen hábitos más diversos en el consumo de alimentos cárnicos. En ambos grupos es significativo que indiquen que les falta compromiso y motivación para mejorar su alimentación, pero manifiestan tener disposición para recibir consejos y mejorar su nutrición; esto es importante al ser una de sus funciones formar a los alumnos de preescolar/primaria en una buena alimentación.

Referencias

- Ávila, M. (2009). Hacia una nueva Salud Pública: determinantes de la Salud. *Acta Médica Costarricense*, 51(2), 71-73. Retrieved. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-60022009000200002&lng=en&lng=es
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo veintiuno editores.
- Comisión de Determinantes Sociales de la Salud. (2012). *Determinantes Sociales de la Salud, definición*. http://www.who.int/social_determinants/es/
- Contreras, G., Camacho E., Ibarra M., López L., Escoto M., Pereira C. y Munguía L. (2013). Los hábitos alimentarios de estudiantes universitarios. *Revista Digital Universitaria* [en línea] Vol. 14, No. 10. <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num10/art48/index.html>
- Márquez, Y., Salazar, E., Macedo, G., Altamirano, M., Bernal, M., Salas, J., y Vizmanos, B. (2014). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar el comportamiento alimentario en estudiantes mexicanos del área de la salud. *Nutrición Hospitalaria*, 30(1), 153-164. <https://dx.doi.org/10.3305/nh.2014.30.1.7451>
- Vega, M., Ejeda J. y Sánchez S. (s.f.). La enseñanza de la alimentación en futuros maestros: estudio de estado nutricional y hábitos alimentarios. Enseñanza de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*. VIII Congreso Internacional sobre investigación en la Didáctica de las Ciencias. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2009nEXTRA/edlc_a2009nExtrap804.pdf

LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS COMO PROMOTORES DE DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES. HACIA UNA PRÁCTICA DOCENTE Y DE APRENDIZAJE DESDE LA INTERCULTURALIDAD

Jessica Badillo Guzmán
Maricela Redondo Aquino
Universidad Veracruzana
México

En el texto se presentan los resultados del proyecto “Promoción de derechos de niñas, niños y adolescentes (NNA) en el sector educativo”. En una intervención educativa desde el enfoque intercultural, estudiantes y docentes de pedagogía de la Universidad Veracruzana propiciaron el conocimiento de NNA sobre sus derechos. Se contribuyó así a la formación para la ciudadanía en contextos escolares desde una propuesta innovadora para la preparación profesional de los pedagogos.

Palabras clave: estudiantes, práctica docente, aprendizaje, interculturalidad, ciudadanía.

Introducción

Los derechos de niñas, niños y adolescentes frecuentemente son vulnerados al no ser considerados como sujetos de derecho. Existen leyes que garantizan y protegen los derechos de esta población, sin embargo, no tienen la difusión suficiente, por lo que son desconocidos o ignorados. En México, existen leyes e instancias que protegen los derechos de niñas, niños y adolescentes, como es el caso de la Ley General de Protección de Derechos de las Niñas, los Niños y Adolescentes (LGDNNA) y el Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), el cual busca “generar una nueva manera de realizar políticas públicas desde el más alto nivel de decisión gubernamental donde todas las niñas, niños y adolescentes puedan exigir y ejercer sus derechos humanos” (SIPINNA, 2019). En Veracruz, pese a que desde 2015 se creó la Secretaría Ejecutiva del Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA-Veracruz), la LGDNNNA es poco conocida, los NNA se encuentran en vulnerabilidad y de manera cotidiana sus derechos son violentados.

En este marco, a partir de la invitación de la presidencia del Consejo Consultivo del SIPPINA - Veracruz de desarrollar estrategias para difundir los derechos de NNA, la Facultad de Pedagogía de la Región Xalapa de la Universidad Veracruzana desarrolló un proyecto que tuvo como población objetivo al sector educativo, con el fin de que los NNA conozcan sus derechos. Este proceso favoreció la inserción de los estudiantes universitarios en espacios educativos de nivel básico y medio superior a través del desarrollo de prácticas escolares que fortalecen su formación integral, convirtiéndose en promotores de derechos de NNA, concibiendo a la escuela como un

espacio de formación ciudadana y coadyuvando en la construcción de una sociedad intercultural respetuosa de los derechos humanos, tarea fundamental del pedagogo del siglo XXI.

Los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes en México

A nivel internacional, los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes son tema de política pública desde finales de la década de los ochenta, con el Tratado Internacional de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes aprobado en 1989 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Sin embargo, en México este tema ha sido abordado recientemente.

La Ley General de Protección de Derechos de las Niñas, los Niños y Adolescentes (LGDNNA) promulgada en 2014, en su Título Segundo, artículo 13.o, establece los veinte derechos humanos de Niñas, Niños y Adolescentes (Cuadro 1). En el título quinto, la Ley aborda un tema crucial: la protección y la restitución integral de los derechos de NNA; esta normativa define además la existencia del Sistema Nacional de Protección de Derechos de NNA y de sistemas estatales, así como la creación del Programa Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes 2016–2018 (PRONAPINNA).

El PRONAPINNA reconoce que “existe una concepción errónea según la cual los derechos, que son inherentes a la persona, están condicionados a obligaciones como ir a la escuela y obedecer, porque de lo contrario, la percepción es que se pierde autoridad” (PRONAPINNA, 2017, p. 28)

La Encuesta Nacional de Niños, Adolescentes y Jóvenes (Fuentes *et al.*, 2016) revela que, de entre seis opciones, 74.6 % de los encuestados consideran que las niñas, niños y adolescentes conocen sus derechos pero no sus obligaciones; a su vez 61.4 % opina que esos derechos disminuyen la autoridad de los padres, 64.1 % reportan que no conocen los derechos de niñas, niños y adolescentes; y que 33.5 % considera que las(os) adolescentes no deben tener derechos porque son menores de edad. (PRONAPINNA, 2017, p. 28)

En este marco, los objetivos PRONAPINNA son:

1. Generar cambios para una cultura de acceso a información y participación efectiva y sistemática con enfoque de derechos de niñez y adolescencia.
2. Garantizar el acceso de las niñas, niños y adolescentes al ejercicio de sus derechos relacionados con la supervivencia.
3. Garantizar el acceso de las niñas, niños y adolescentes al ejercicio de sus derechos relacionados con el desarrollo.
4. Garantizar medidas de protección especial y restitución de derechos de niñas, niños y adolescentes.
5. Coordinar y vincular a actores involucrados para formular, ejecutar y acompañar articuladamente programas de protección de niñez y adolescencia. (PRONAPINNA, 2017).

Con todo, la promoción de derechos de NNA tiene mucho camino por recorrer. Se requiere del esfuerzo articulado entre las diferentes instancias de gobierno,

pero además la participación de actores institucionales y ciudadanos que desarrollen acciones para que la sociedad en general conozca, respete y promueva los derechos de NNA. El papel de los universitarios en esta tarea resulta fundamental y más aún cuando se trata de los pedagogos, puesto que la educación en derechos humanos es un eje transversal en la formación de los profesionales de la educación y en los espacios educativos en los que se desarrollarán al culminar sus estudios. Por ello, ante la invitación del Consejo Consultivo de SIPINNA Veracruz para desarrollar actividades en torno al tema, se diseñó un proyecto de vinculación que fuese un espacio de fortalecimiento de las competencias interculturales de los estudiantes, a la vez que coadyuvasen en la promoción de derechos.

Metodología

El proyecto se desarrolló de agosto a diciembre de 2018 y tuvo como objetivo general promover los derechos de niñas, niños y adolescentes en el sector educativo en la Región Xalapa y Poza Rica Tuxpan de la Universidad Veracruzana. Los objetivos específicos fueron:

- Hacer un sondeo sobre el conocimiento que poseen las niñas, los niños y los adolescentes sobre sus derechos, en escuelas públicas y privadas de educación básica y media superior, de las regiones de Xalapa y Poza Rica Tuxpan de la Universidad Veracruzana.
- Concientizar a las niñas, niños y adolescentes sobre sus derechos, en el marco de la Ley de

Protección de Derechos de las Niñas, los Niños y los Adolescentes, en el ámbito escolar.

- Generar estrategias y materiales didácticos, desde los agentes (niñas, niños y adolescentes) para la promoción de sus derechos a partir del método de proyectos, de manera creativa. Sistematizar la experiencia como una buena práctica educativa en el campo de la equidad y la sustentabilidad humana, a través de medios digitales y tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento.

La metodología empleada fue la intervención pedagógica, apoyada en el método de proyectos, ya que este permitía trabajar a partir de los intereses de los NNA, convirtiéndolos así en protagonistas de su propio aprendizaje. El proyecto se organizó en cinco fases (Cuadro 2); se partió de un sondeo sobre conocimientos de derechos entre NNA, se realizó un proceso de concientización, se aplicó la estrategia de método de proyectos, se evaluaron los resultados y se sistematizó la experiencia. Es importante señalar que los estudiantes universitarios participantes fueron capacitados antes y durante el desarrollo del proyecto, pues el tema de derechos humanos no forma parte de manera tácita en los saberes teóricos que se abordan en el programa educativo.

Para efectos de este documento, se presentan los resultados referentes a los equipos de trabajo que desarrollaron el proyecto en la Región Xalapa, pues al momento de la presentación de este trabajo son los que se encuentran sistematizados. En esta región, se conformaron veinte equipos, con la participación de setenta y ocho estudiantes de la licenciatura en

Pedagogía, que cursaban en cinco Experiencias Educativas (EE) pertenecientes a los dos planes de estudio vigentes en la Facultad de Pedagogía, a saber:

- Introducción al Desarrollo Comunitario (dos grupos de esta EE, Plan 2016)
- Globalización e Interculturalidad (dos grupos de esta EE, Plan 2016)
- Educación Multicultural (un grupo de esta EE, Plan 2000)

Resultados

A través del proyecto se atendió a dieciséis escuelas de los niveles preescolar (una), primaria (cuatro), secundaria (cuatro), preparatoria (siete). En algunos casos, en una misma escuela trabajaron dos o tres equipos a petición de la misma institución, esto ocurrió principalmente en secundaria y preparatoria. La cobertura total fue de quinientos cuarenta y cuatro NNA (Figura 1), de los que ciento uno fueron niñas y niños y cuatrocientos cuarenta y tres adolescentes. Se obtuvieron cincuenta y tres proyectos, desde juegos, esquemas, hasta puestas en escena (Figura 2).

Alrededor del 90 % de los NNA participantes en el proyecto no conocían sus derechos, según el sondeo de opinión efectuado. Al finalizar el proyecto, a través de la fase de evaluación, los NNA reconocieron la importancia del mismo, pues les permitió conocer sus derechos, generar propuestas de abordaje sobre estos y consideraron necesario que otros actores sean formados al respecto, entre los que destacaron a sus maestros, a sus papás y familiares.

Conclusiones

Este proyecto permitió que todos los participantes (estudiantes y profesores universitarios, NNA y sus escuelas) pudiesen acercarse al tema de los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes. A través de este proyecto, se fortalecieron aprendizajes y prácticas interculturales entre los estudiantes universitarios, generando en ellos la toma de conciencia sobre su papel en la formación de ciudadanía (como lo señalaron en la evaluación y sistematización de sus experiencias). Se fortaleció la docencia, la investigación y la intervención pedagógica, desde dos perspectivas necesarias en educación: la interculturalidad y el enfoque de derechos.

Referencias

- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/339082/LGDNNA__Con__ltimas_reformas_2018__hasta_la_del_20_de_junio_.pdf
- Programa Nacional De Protección De Niñas, Niños Y Adolescentes 2016-2018. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/331413/PRONAPINNA_.pdf
- Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (2019). *¿Qué hacemos?* <https://www.gob.mx/sipinna/que-hacemos>

Anexos

Cuadro 1. Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en la LGDNNA

x.	Derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad;
XI.	Derecho a la educación;
XII.	Derecho al descanso y al esparcimiento;
XIII.	Derecho a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura;
XIV.	Derecho a la libertad de expresión y de acceso a la información;
XV.	Derecho de participación;
XVI.	Derecho de asociación y reunión;
XVII.	Derecho a la intimidad;
XVIII.	Derecho a la seguridad jurídica y al debido proceso;
XIX.	Derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes
XX.	Derecho de acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Fuente: Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, 2014, pp. 6-7.

Cuadro 2. Fases del proyecto “Promoción de los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes en el sector educativo”

Fase 1. Sondeo sobre conocimiento de derechos

Instrumento: cuestionario. Destinatarios: niñas, niños y adolescentes.

Fase 2. Concientización sobre derechos

Explicación de los Derechos de Niñas, niños y adolescentes, por parte de equipos de trabajo de estudiantes.

Fase 3. Diseño de materiales y estrategias didácticas

Los niños como protagonistas.

Fase 4. Evaluación

Instrumento: cuestionarios. Destinatarios: niñas, niños y adolescentes; autoridades educativas y docentes involucrados.

Fase 5. Sistematización

Elaboración de reportes y digitalización de materiales.

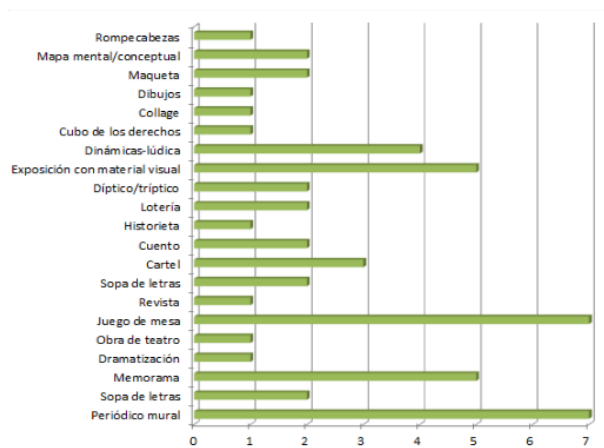
Fuente: Elaboración propia. Con información obtenida (2018) del proyecto “Promoción de los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes en el sector educativo”.

Figura 1. Cobertura del proyecto



Fuente: Elaboración propia realizada con resultados del proyecto “Promoción de los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes en el sector educativo” (2019).

Figura 2. Proyectos de NNA



Fuente: Elaboración propia de la fase de actividades del proyecto “Promoción de los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes en el sector educativo” (2019).

RED LEO: PEDAGOGÍA POR PROYECTOS EN COLECTIVO

Gabriela Lorena García Bolaños

RED LEO A. C.

México

RED LEO es un colectivo formado por profesores, directores, asesores técnicos pedagógicos y supervisores del nivel de primaria y educación especial que fungen en Oaxaca como una organización sin fines de lucro que aborda la metodología de Pedagogía por Proyectos (PpP) desde el aula, es decir la práctica docente como eje formativo a la par de textos que se han desarrollado en esta misma metodología. La trayectoria de cada uno de los integrantes, se ha puesto de manifiesto cuando los profesores miran en los espacios institucionalizados la participación activa de la RED como pares y también en la búsqueda de actualización individual, que con el transcurso de los ya más de diez años de trabajo se ha consolidado como una autoformación colectiva.

Compañeros han desertado y otros más se afianzan en miras de acompañar a los docentes que tienen el deseo de hacer innovación en las aulas. Tal y como se sabe, PpP no es una novedad metodológica, sin embargo, lo que la hace tener un sentido distinto, es que se agrega como una forma cotidiana de trabajar por el docente frente a la demanda de las autoridades de lo que consideran que es lo mejor con excesivas cargas administrativas que no justifican que realmente el estudiante y profesor aprendan. Lo maravilloso del proyecto de aula es que resulta una

sorpresas, es decir, no es predecible y es cuando se explota la creatividad tanto del docente como de los estudiantes. Este proceso emancipador permite cuestionarse sobre aquel "currículo preestablecido" y donde deja claro que el docente no es capaz de generar los propios, cuando en realidad sí, y además de esto están contextualizados.

Ahora bien, durante el proceso de formación se ha ido identificando con elementos teóricos el aporte de este colectivo en el ámbito escolar dentro del estado. Se nombra como "performatividad paródica de la identidad" (Martínez, 2016), ya que en la medida de la participación activa logra transformar su identidad colectiva e individual. A partir de la validez de determinadas "estrategias identitarias" (Spivak, 2003; Butler, 2001), se articula una política de resistencia que permite al individuo desarrollar su capacidad de agencia (Mahmood, 2008), así como la resignificación de su identidad, lo que conduce a la modificación paulatina de estructuras sociales" (Martínez, 2016, p. 171). Este concepto se observa cuando las acciones como lo son la compartencia de saberes pedagógicos entre pares, transforma a quienes lo brindan y a quienes los reciben. El elemento de "compartencia" permite que quienes logren vivir la experiencia desde la función de docente y al mismo tiempo de estudiante logre progresivamente cuestionar las prácticas metodológicas tradicionales para aventurarse tal y como lo hacen los del colectivo en sus espacios escolares, siempre y cuando haya acompañamiento.

La suma de estas acciones en colectivo tiene grandes implicaciones para transformar las relaciones de poder, desde la autoformación derivada de utilizar la pedagogía por proyectos como metodología en las aulas, no solo entre los profesores, también directamente con los estudiantes.

Los niños y niñas al opinar y argumentar los proyectos que desean trabajar en el aula están involucrando sus saberes contextuales, es decir, con los elementos que la familia y la comunidad brinda. Implícitamente, bajo las fases de la PpP se está llevando a cabo una contextualización sociocultural para que los estudiantes logren interesarse en cuestiones que involucren a la comunidad. Por ejemplo, al realizar el contrato colectivo en algunas experiencias los niños y niñas trasladan las asambleas a las que asisten como acompañantes de sus padres a casos concretos dentro del salón o, como en la socialización del proyecto, hacen uso de la radio comunitaria, anuncios, festividades propias de la comunidad. Al mismo tiempo los profesores se envuelven desde su papel educativo en actividades que permiten ganarse el respeto de los comuneros y/o ancianos de la comunidad al visibilizar el trabajo a favor de que los estudiantes vivan cotidianamente los saberes comunitarios

Además, es importante mostrar las condiciones contextuales que no siempre son las más favorables, se participa solo con los recursos con los que se cuenta y/o se gestionan para culminar con el proyecto, dicha actividad se vuelve tan cotidiana en el salón que logran comprender la importancia de la gestión para las demandas que de manera colectiva emanan. También deja en evidencia las necesidades más básicas que todos los contenidos oficiales solicitan cumplir, por ejemplo, cuando en un proyecto los estudiantes piden comer un caldo de pollo, los niños demuestran entonces que su prioridad académica se asocia con su necesidad de comer tras un contexto de marginación y de los cuales muchas veces pasan desapercibidos dentro del aula, sin embargo, para la PpP no, pues resulta el eje de todas las actividades académicas por realizar.

Cuando los estudiantes tienen la palabra y el profesor toma el silencio, se presenta un espacio distinto de mirar a la autoridad, es decir, logran reflexionar cómo existen profesores que se interesan por un espacio donde el lenguaje es indispensable para formar seres humanos. Desde estos elementos retrospectivos, los profesores generan procesos de emancipación cuando la realidad se les presenta de manera distinta y son parte de la formación de la misma, entonces se comprende que también se es un sujeto político intercultural dentro de su espacio, por pequeño e invisible que este sea. Cuando se comparten los saberes pedagógicos que surgen de las experiencias dentro de las aulas con los estudiantes, padres y madres de familia, la formación aparece como un elemento de contribución y no de evaluación que atemoriza y genera más inseguridades que acompañamiento.

Desde la lucha del movimiento magisterial en Oaxaca, se ha permitido que la participación de los profesores sea de manera autónoma, propiciando espacios estratégicamente para que al mismo tiempo de estar dentro de la disidencia se esté afuera con propuestas en una lucha pedagógica real y que se rijan de la práctica. Los docentes oaxaqueños que no cuentan con los recursos necesarios para su actualización y formación pero que lo desean, buscan espacios que les brinde seguridad ya que quien enseña también se encuentra en las aulas como ellos, reciben el mismo ingreso y participan sindicalmente a la par que todos, a diferencia de los "talleristas" que no viven los contextos diversificados y son enviados por instancias oficiales, mismas que por cuestiones políticas no son recibidos en los espacios del magisterio oaxaqueño.

Ahora bien, en el contexto oaxaqueño las prácticas culturales de organización comunitaria son herencias introyectadas casi de manera invisible pero que se

presentan con particularidad dentro de colectivos. La reapropiación de las prácticas comunales como la asamblea o el tequio, se han convertido en elementos preponderantes para mantener vigente el colectivo, ya que bajo la consigna de “hablar haciendo” es como se ha dado continuidad al proyecto. Las reuniones semanales son necesarias, las decisiones se dan con base en un consenso y nadie decide por nadie, toda decisión se piensa desde y para el bien del colectivo. Se dice que frente a estas prácticas comunitarias-pedagógicas se construye, como afirma Martínez (2016), “desde la resistencia, la subversión o resignificación, elementos que se inscriben en la capacidad de agencia” (p. 172), en este caso de las autoridades oficiales, politizando así una identidad colectiva.

Considerar a la PpP a través de un colectivo de docentes en función, procura acercamientos en el papel que se busca tomar como sujetos investigadores de las mismas prácticas docentes y en relación a la interculturalidad, porque desde los mismos agentes de proyectos educativos reconsiderando elementos de la comunalidad dentro del espacio escolar. La PpP desde Josette Jolibert (2009) logra dar sistematización a los proyectos, los cuales pueden ser favorables y dar aportaciones para resignificar a la comunidad respetando sus conocimientos.

La escuela como un centro que se nutre de elementos endógenos como exógenos y los profesores a través del contagio logran introducir en sus actividades académicas elementos comunitarios. Dietz (2011) ya señalaba la importancia de distinguir los conceptos de “comunalidad” y de “comunalismo”:

[...] mientras que la comunalidad se refiere al habitus comunitario definido por Maldonado (2002,

2004a, 2004b) como praxis internalizada de origen mesoamericano, el comunismo representaría un modelo normativo-reivindicativo de “hacer comunidad” (Pérez Ruiz, 2005) —un modelo que procura fortalecer y privilegiar los recursos endógenos tanto organizativos como simbólicos, tanto políticos como pedagógicos ante la imposición de modelos exógenos y colonizadores (Dietz y Mateos, 2011, p. 144-145).

El trabajar entre pares tiene una connotación especial para el docente, identifica en ellos a su propia gente, que conoce y vive sus propias problemáticas y necesidades, con el manejo de un discurso de la palabra que les permita entenderlo sin esforzarse mucho les genera condiciones favorecedoras para la construcción de nuevos aprendizajes.

El acompañamiento entre pares, se ha ido convirtiendo en una de las prácticas más recurrentes entre docentes. El estar conformados en una red pedagógica permite registrar experiencias y diseñar rutas de mejora que son bien recibidas por los colectivos docentes, en ese acompañamiento pedagógico que en muchas de las ocasiones se trabaja a contraturno o requiere de un esfuerzo doble del profesor que debe combinar sus días de trabajo con sus permisos personales para poder realizarlo.

La RED LEO ha podido mantenerse después de muchos obstáculos y vicisitudes que al final han sido necesarios para permitir y forzar en algunos momentos su fortalecimiento interior, definitivamente sus integrantes son maestros que le apuestan a un proceso de autoformación continua que se nutre también de la compartencia pedagógica que solo es posible obtener en actividades fuera de la currícula académica.

[...] hay maestros que desarrollan actividades fuera de la escuela, maestros que, además de su formación universitaria, se caracterizan por su constante autoformación, desarrollan su propia disciplina de estudio, asumen el trabajo pedagógico con un contenido social contextualizado y mantienen contacto directo con núcleos familiares, grupos sociales, instituciones, organizaciones, autoridad y con la sociedad civil (Cerón, Cuellar, Londoño y Ordoñez, 2006, p.34).

El trabajo ha sido desarrollado desde un centro de trabajo hasta con colectivos de zonas escolares con cerca de trescientos docentes. En los asistentes ha sido posible observar plena disposición al trabajo y en ocasiones resistencia al cambio, actitudes que en muchos de los casos se van transformando en el proceso. A medida que se va generando en ellos una confianza al darse cuenta que quien está junto a ellos es un docente que está compartiendo conocimientos y experiencias personales de su propio actuar pedagógico, que no llega solo a teorizar sino a vivir y transformar.

Referencias

- Cerón, E., Cuellar, L., Londoño, L., y Ordoñez, L. (2006). El cincho. En Castro, G., Pisso, F., y Unda, M., (coords.). *Expedición Pedagógica Nacional. Recorriendo el cauca pedagógico*. UPN.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP.
- Jolibert, J. y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial.
- Martínez, A. (2016). Tejiendo identidades estratégicas: Asamblea de mujeres indígenas de Oaxaca, En *Revista electrónica NÓMADAS*, núm. 45 (pp. 169-187). <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n45/n45a12.pdf>

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN EL POSGRADO EN PEDAGOGÍA EN LA FES ARAGÓN: UNA PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN DESDE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON MAESTROS RURALES EN LA ZONA ESCOLAR 015 EN EJUTLA DE CRESPO, OAXACA

Rolando Sánchez Gutiérrez
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Universidad Nacional Autónoma de México
México

El caso de los estudiantes universitarios del Posgrado en Pedagogía en la FES Aragón representa una experiencia que permite repensar la formación para la investigación y la intervención educativa a partir del diálogo y el encuentro con el otro. El enfoque de este proyecto se basa en una perspectiva intercultural de formación docente que busca desarrollar intercambios de experiencias y trabajos de intervención e investigación educativa para comprender otras culturas académicas.

La experiencia entre estudiantes universitarios y profesores de educación básica de la zona escolar 015 con sede en Ejutla de Crespo, Oaxaca, a partir de un proyecto

de intercambio académico entre estudiantes universitarios y docentes, permitió comprender la importancia de establecer lazos interinstitucionales y la posibilidad de desarrollar proyectos para la formación docente.

Esta perspectiva de formación permite establecer un diálogo de saberes y la negociación cultural en contextos de diversidad, además de ofrecer opciones metodológicas para recuperar los conocimientos comunitarios a través de la investigación-acción y el trabajo etnográfico entre alumnos y profesores.

Pensar en un proyecto de formación de maestros, con la intervención directa de los estudiantes en formación para la investigación e intervención educativa, apuesta a un cambio en la cultura académica instituida e implica una apuesta a generar rupturas con las prácticas rutinarias que solo se centran en investigar e intervenir en lo más próximo e inmediato, sin asumir riesgos que generen tensiones y desafíos en investigaciones en el campo educativo en contextos de diversidad cultural.

Esta experiencia muestra la importancia de la búsqueda de un encuentro mutuo entre actores educativos y estudiantes en formación inicial para la investigación educativa.

Palabras clave: formación docente, interculturalidad, diálogo de saberes.

Contextualización²

La Heroica Cd. de Ejutla de Crespo se ubica en la zona sur de la república mexicana, en los Valles Centrales del estado de Oaxaca y representa uno de los quinientos setenta municipios de dieciséis grupos étnicos que conforman su geografía cultural y lingüística. Ejutla es un término náhuatl que se define como *exotl*, “ejote”, y *tla*, “abundancia”, en su esencia su significado es “El lugar donde abunda el Ejote”.

Por otro lado, el complemento del nombre de la localidad se da a partir del caudillismo de un sacerdote católico llamado Manuel Sabino Crespo nacido en la localidad de Taniche el 3 de enero de 1778, quien se unió al movimiento insurgente de independencia para luchar contra la corona española, muriendo fusilado el 19 de octubre de 1815.

La Villa de Ejutla se caracterizó por su fuerte oposición a la dictadura de Antonio López de Santa Ana en el año de 1854, y tras la caída del dictador, en el año de 1889 el congreso le asigna el nombre de Heroica Cd. de Ejutla de Crespo, Oaxaca, en honor al sacerdote caudillo revolucionario Manuel Sabino Crespo.

A pesar de su definición en lengua náhuatl, los habitantes de la localidad en su mayoría son hablantes del zapoteco de los Valles Centrales. Entre sus principales actividades productivas están presentes la agricultura, la ganadería, la artesanía de palma y de carrizo y el comercio de sus productos tanto en la

² Información obtenida de los profesores de la localidad y contrastadas en *La enciclopedia de los municipios y delegaciones de México*.

cabecera municipal como en la capital del estado. Entre sus referentes culturales se encuentran la música de viento, banda y su baile tradicional el *Jarabe ejuteco*. En cuanto al ámbito educativo se dividen en escuelas urbanas, rurales e indígenas. Los profesores de esa zona, en su mayoría son originarios de la región de los Valles Centrales, otros provienen de otras regiones como el Istmo de Tehuantepec y de la Mixteca.

El problema de la formación docente

La formación docente representa uno de los pilares fundamentales para potenciar la educación de nuestro país, de ello depende el papel de los docentes como agentes de cambio social, cultural y educativo. Como dos referentes principales encontramos a las escuelas formadoras de docentes y los Programas de Formación Continua de Maestros de la SEP. En el primer caso con un plan y programa de estudios para la formación de maestros y el segundo con un proyecto de asistencia virtual que busca superar el problema de la actualización docente mediante cursos en línea.

Si bien en las escuelas formadoras de docentes impulsan una formación ligada a la práctica educativa, también es cierto que existe la continuidad de un proyecto de estado que prioriza en primer plano el conocimiento y la enseñanza de las disciplinas, cuestión que genera que los profesores adopten métodos de enseñanza centrados en asignaturas y no apuesten a la investigación y aplicación de metodologías globalizadoras como fundamento para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, los Programas de Formación Continua de Maestros que en su mayoría son cursos en línea, de acuerdo con los planteamientos de los docentes en servicio, no aportan en lo absoluto ninguna propuesta para mejorar el proceso educativo, se omite la interacción y participación activa de los docentes y solo busca cubrir algunos requisitos administrativos para extender la constancia de actualización docente.

Hemos recibido cursos en línea, solo nos hacen rellenar algunos formatos, nos piden realizar algunas actividades sobre algunas teorías, resúmenes y algunas orientaciones sobre cómo organizarnos en la escuela, pero no le encuentro mucho sentido porque nada más nos hacen trabajar de más, pero en realidad no me sirve para mejorar mi actividad en el aula con mis alumnos, a nosotros nos exigen realizar el curso en línea y mostrar la constancia, entonces, cubrimos el requisito y nos evitamos problemas con los directivos o autoridades educativas, pero en realidad no me aporta nada (Entrevista a profesor 2018).

El proyecto de formación continua de maestros se reduce a un curso en línea que no tiene claros los objetivos de la formación docente, la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, situación que conduce a los docentes a no encontrar sentido a esa modalidad de actualización y solo se realiza como un requisito administrativo y burocrático para justificar ante sus autoridades educativas.

La UNESCO (2014) señala que, dentro de las políticas para el desarrollo de la calidad de la educación en América Latina, los docentes no ocupan una posición estratégica,

tanto a nivel académico como en el diseño de políticas educativas. Entre los principales factores que inciden se encuentran presentes el costo que implican los proyectos de formación, la cobertura para atender presencialmente a los profesores y la falta de un proyecto claro de formación docente que defina una política educativa sobre el tipo de sujeto a educar.

La preocupación por la formación y actualización docente es casi nula, en gran medida debido a la falta de construcción de un proyecto interinstitucional que vincule tres factores: la docencia, la intervención y la investigación educativa. De esa premisa surge el proyecto denominado “La búsqueda de nuevos horizontes hacia la comprensión de prácticas educativas interculturales,” que consiste en construir un espacio de encuentro entre estudiantes universitarios y docentes en servicio, con el objetivo de identificar las problemáticas que enfrentan los docentes y la importancia de asumir una tarea militante en el proceso de investigación, mediante la construcción de proyectos de intervención educativa que permitan compartir experiencias y metodologías didáctico-pedagógicas que aporten al saber docente distintas formas de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Metodología

La formación docente como campo de conocimiento, se encuentra en constante transformación, las nuevas metodologías que se integran para su estudio e investigación requieren generar construcciones teóricas y metodológicas, de tal manera que contribuya a desarrollar otra noción de la misma, ausente en las discusiones actuales que solo se remiten a lo instrumental, sin dejar

claro lo que implica formar para la docencia en el ámbito de la interculturalidad. Por lo tanto, se propone como parte fundamental una perspectiva cualitativa de investigación a partir de un estudio crítico de las dimensiones políticas, pedagógicas y epistemológicas (Santos, 2010) de lo que implica la formación docente en dos momentos metodológicos:

Una revisión hermenéutica (Ricoeur, 2001), a partir del análisis documental para conocer los antecedentes, las distintas investigaciones y propuestas de formación docente, y las discusiones que se han generado en la actualidad sobre el tema. Esta primera etapa permitirá situar el objeto de estudio y conocer qué aspectos del tema han sido abordados en su carácter político, pedagógico y epistemológico para plantear una propuesta de formación docente desde prácticas de alteridad investigativa.

En un segundo momento se plantea el desarrollo de una investigación de corte etnográfico (Hammersley y Atkinson, 1994; Velasco y Díaz de Rada, 1997; Bertely, 2000; Guber, 2001; Pérez-Taylor, 2016) que permita dialogar, interactuar y visibilizar las voces excluidas en la construcción del proyecto de formación continua de maestros en el actual modelo educativo, situando la mirada en los contextos escolares de comunidades rurales en la zona escolar 015 de la heroica Cd. de Ejutla de Crespo en los Valles Centrales del estado de Oaxaca, como una forma de comprender la producción de saberes docentes (Mejía, 2014) a partir del intercambio pedagógico de formación docente entre estudiantes universitarios de posgrado y docentes en servicio. Abordando la triada: docencia, intervención e investigación educativa, como un modelo de formación docente, de investigadores y de formación de formadores.

Momentos de intervención e investigación educativa

En un primer momento se conformó el equipo de Pedagogía por Proyectos con estudiantes de posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM, con el cual se desarrolló un proyecto de intervención educativa con la finalidad de que los docentes se apropiaran de dicha metodología para aplicarlo en el aula con sus alumnos, lo que tuvo como resultado un intercambio de experiencias educativas que visibilizaron trabajos de aula, de campo y de investigación entre alumnos, padres de familia y docentes, su impacto detono en una exigencia: integrar otras opciones metodológicas para la enseñanza en el aula.

Una de las fortalezas de este primer momento metodológico fue conocer las impresiones de los docentes, además de comprender su posición política frente a la política educativa del Estado, la resistencia no va en el sentido de oponerse al cambio educativo, la resistencia forma parte de un reclamo histórico que evidencia la negación a los docentes de formar parte en la construcción de reformas y modelos educativos.

Derivado de las exigencias pedagógicas de formación docente, en un segundo momento se desarrolló un encuentro entre estudiantes universitarios de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional adscritos en la especialidad de Pedagogía sobre la diferencia y la interculturalidad para discutir de fondo la problemática de la formación continua de docentes en servicio. Quienes retomaron la propuesta de articular un colectivo interdisciplinar para dar seguimiento a la segunda etapa del proyecto denominándolo "La búsqueda de nuevos horizontes hacia la comprensión

de prácticas educativas interculturales”, cuyo objetivo se centró en desarrollar prácticas de alteridad investigativa desde el ámbito de la intervención educativa.

De esta propuesta se llevaron a cabo siete talleres: “El uso de las tecnologías para la enseñanza en el aula”, “Educación para el desarrollo sustentable”, “Estrategias para la atención a niños con necesidades educativas especiales”, “Manejo de valores y equidad de género para la educación en la familia”, “La matrogimnasia como medida para fortalecer los valores de convivencia en los niños” y “La sistematización de la práctica docente: una perspectiva desde la pedagogía por Proyectos”.

Dichos talleres se realizaron con un aproximado de ciento setenta integrantes de la zona escolar, entre docentes, padres de familia y autoridades municipales y educativas.

Referencias

- Beca, C. y Cerri, M. (2014). *Políticas docentes como desafío de educación para todos más allá del 2015*. OREALC-UNESCO.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Consejo Nacional de Población y Vivienda (1994). *La Población de los Municipios de México 1950-1990*. UNO, Servicios Gráficos.
- Del Castillo, G. y Valenti G. (2017). *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando? Debate informado*. Flacso.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2001). *Censo General de Población y Vivienda 2000*.
- Pérez-Taylor, R. (2016). *Transdisciplina, complejidad y antropología*. UNAMIIA.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder. Sociología de las ausencias*. TRILCE, Extensión Universidad de la República.
- Secretaría de Gobernación, Centro Nacional de Estudios Municipales, Gobierno del Estado de Oaxaca. (1988). *Los Municipios de Oaxaca, Enciclopedia de los Municipios de México*. Talleres Gráficos de la Nación.
- Secretaría de Gobernación, Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. (2002). *Sistema Nacional de Información Municipal*

LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS COMO ALTERNATIVA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA

Gabriela Calderón Pérez
Zona 015, Ejutla de Crespo, Oaxaca
México

Mi nombre es Gabriela, soy maestra frente a grupo atendiendo a trece estudiantes que cursan el segundo grado en la Escuela Primaria Plan Sexenal, ubicada en el municipio de Taniche, perteneciente al distrito de Ejutla de Crespo del estado de Oaxaca. Es una comunidad semiurbanizada donde florece las tradiciones y costumbres acompañada de música, bailes, gastronomía, el tequio y el trabajo. Esta comunidad cuenta con un edificio histórico; conocida como La Hacienda de Taniche donde nació Don Manuel Sabino Crespo, un ejemplar del movimiento de independencia. Me siento honrada de trabajar en esta comunidad, sobre todo por la convivencia sana y satisfactoria con los habitantes.

Palabras clave: Pedagogía por Proyectos, formación docente, el teatro en el aula.

En el transcurso de mi trayectoria como docente he logrado realizar un análisis de la práctica educativa la cual es considerada “como la actividad intencionada, sustentada en el conocimiento previo, las vivencias,

experiencias, circunstancias o acontecimientos vividos por los sujetos del proceso educativo, que les proporcionan conocimientos, habilidades, valores y motivaciones para actuar en la transformación y mejora del proceso educativo" (Ramos *et al.*, 2016, p. 54). Como docente he tenido que enfrentar ciertos obstáculos, como cumplir al pie de la letra los planes y programas, utilizar los libros de textos, la forma de enseñar, la planeación, entre otras; a todo esto, en su momento se tenía que decir que "sí" con la finalidad de no generar problemas. Pude observar que en las reuniones como Colectivo Docente los temas de importancia eran la organización de los festivales como el Día del Niño, Día de las Madres, la clausura, etcétera, dejando de lado el aspecto pedagógico: estilos de aprendizaje, estrategias de enseñanza, evaluación, avances y dificultades de cada grupo, entre otras más. Una tarde emprendí una pregunta, ¿es necesario continuar obedeciendo las reglas o cambiar el panorama del trabajo del docente? Así que decidí estudiar la maestría, lo cual me permitió contrarrestar lo que solía vivir en la escuela y lo que tenía que hacer como maestra. He pensado que es trascendental continuar con la formación profesional porque nos guía a través de herramientas y técnicas para llegar a la esencia de lo que se quiere y puede hacer, así como criticar, analizar, proponer y optar por la forma de enseñar, además, es importante esta formación porque nuestro ambiente de trabajo son los niños, ellos suelen absorber todo lo que se les enseña y aprenden de nosotros.

Recuerdo el texto *Los profesores como intelectuales* de Henry Giroux, fue una lectura interesante, me generó controversia respecto al trabajo docente y el poder luchar por nuestros ideales, menciona que "los profesores han de crear la ideología y las condiciones estructurales que

necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto del poder” (Giroux, 1990, p. 36), nos invita a que como docentes seamos capaces de crear y diseñar nuestros propios contenidos temáticos considerando los intereses, necesidades y características de los estudiantes, quienes son la pieza clave en la educación, además de luchar contra las injusticias, enfrentar los miedos, a socializar, a criticar, proponer y transformar la realidad y lo fundamental, ser felices por lo que somos y hacemos para poder proyectarlo a nuestros estudiantes.

Es por esto por lo que decidí explorar y ejecutar una propuesta de trabajo que fuera innovadora para no continuar bajo el control de un sistema, de un plan y programa y dejar de lado los libros de textos, los cuales solo han permitido que el docente sea el activo mientras el estudiante suele ser el pasivo. Como maestra siempre he pensado en una educación emancipadora, que permita al estudiante interactuar con su realidad, dándole la oportunidad de elegir lo que quiere aprender a través de sus conocimientos previos que le permitirán construir el nuevo conocimiento hasta lograr llegar a los aprendizajes significativos que le ayuden a conocer y criticar el mundo que lo rodea.

La Pedagogía por Proyectos la aprendí durante mi formación como profesora, al trabajar en una escuela multigrado, lo cual me dio las herramientas metodológicas para resolver problemáticas de aprendizaje con mis estudiantes. La Pedagogía por Proyectos es una alternativa para trabajar en el aula que me ha ayudado a superar varias expectativas, una de ellas en el proceso de la lectoescritura, por lo regular cuando he atendido el primer grado suelo trabajar

con la metodología del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES), pero esta vez, no me funcionó, por lo que me aventure a trabajar por proyectos iniciando en enero de 2018, los resultados fueron satisfactorios.

[...] cuando un niño aprende a leer y escribir está dando un paso gigantesco en su evolución social. Es un cambio cualitativo que lo inserta definitivamente en el ámbito social, pasando de su propia singularidad inmediata y concreta a las incipientes responsabilidades-deberes-derechos que le exigirá tarde o temprano el mundo de las ideas y acciones concertadas [...] (Jolibert, 1985, p. 9).

Respecto a esto, pude observar en el rostro de los estudiantes la alegría de leer y escribir enunciados y textos breves, además de no poder engañarlos al momento de leer un enunciado: “Maestra ahí no dice eso”. Los estudiantes han logrado superar problemas de lectura y escritura, lo cual me deja satisfecha por el esfuerzo que han hecho con el apoyo de sus padres de familia y la metodología por proyectos empleada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La Pedagogía por Proyectos se presenta como una estrategia global que consiste en dar sentido a todas las horas que los estudiantes pasan en la escuela, al permitirles proponer, decidir, gestionar y evaluar las actividades de clase que corresponden a sus deseos, a sus necesidades y a los recursos disponibles, para proporcionar y favorecer la construcción de conocimientos y aprendizajes considerando siempre el interés del alumno, a través de la pregunta clave: ¿qué

es lo que les gustaría hacer o aprender? Con ella se puede obtener un abanico de actividades a realizar. En la investigación-acción que realizó Josette en conjunto con otros docentes plantean la interrogante:

¿Por qué elegir una pedagogía por proyecto?

Porque da sentido a las actividades del curso, las que adquieren significado para los niños ya que responden a sus necesidades y han sido planificadas por ellos; ayuda a los alumnos para que organicen su trabajo escolar, jerarquicen las tareas, las definan, tomen acuerdos, ejecuten, busquen información, etcétera; permite a los alumnos poder tomar sus propias decisiones, asumirlas con responsabilidad, vivenciarlas y evaluarlas; permite a los alumnos realizar un trabajo cooperativo, favoreciendo las relaciones intergrupales e incrementando la socialización y autoestima; facilita la apertura de la escuela hacia la familia, el barrio y la comunidad sobre la base de una red de comunicaciones y acciones (Jolibert, 1985, p. 37).

En la actualidad, poner en marcha la Pedagogía por Proyecto con estudiantes de un solo grado, me ha dado buenos resultados, porque ha permitido que los niños sean escuchados, además de recuperar sus gustos e interés de aprendizaje, me permite observar la alegría con la que trabajan, el entusiasmo con el que debaten sus ideas, así como la responsabilidad al cumplir con la tarea encomendada. He podido observar que se han apropiado tanto de la metodología que son capaces de organizar las actividades, asignar a los responsables, buscar los recursos y las fechas previstas para el proyecto de acción

a emprender. He considerado que para llevar a cabo un proyecto es necesario contar con una planeación, la cual es una herramienta indispensable en el trabajo. No cuento con un formato fijo al momento de plasmar las actividades, he recurrido a las ideas de organización de un proyecto de acción de las experiencias del equipo de profesores de Valparaíso y Puchuncaví; quienes han desarrollado con sus alumnos varios proyectos.

Se inicia con la elección de un tema a partir de un centro de interés, considerando las técnicas Freinet (texto libre, dibujo, clase paseo, visita escolar, lectura de un texto, correspondencia escolar, etcétera), después se realiza una votación para elegir el proyecto, de ahí viene la organización de las actividades considerando cinco momentos: primero se lleva a cabo la planificación del proyecto donde se escribe lo que queremos lograr, la lluvia de ideas para decidir lo que vamos a realizar, los objetivos pedagógicos de la docente, los recursos humanos y materiales y las definiciones de las actividades necesarias, aquí se realiza un cuadro para repartir las responsabilidades y la calendarización a través de un contrato; como segundo momento es la realización de las actividades, después la culminación del proyecto, posteriormente la evaluación terminal y por último la evaluación de los aprendizajes realizados. Es necesario realizar la evaluación, porque nos permite valorar los avances y dificultades que se presentaron, asimismo, apreciar el aprendizaje adquirido por el alumno en el desarrollo del proyecto.

Un proyecto te permite investigar, analizar, conocer, interpretar, contrastar el mundo, sobre todo salir del aula e ir más allá de la pizarra, asimismo te da la pauta a revelarte ante el conductismo, creando puentes entre

el humanismo y el constructivismo; quienes visualizan al estudiante como un ser activo, con una libertad de expresión, capaz de opinar y verter lo que le gusta o no, también es capaz de aceptar sus errores y modificar su conducta para una sana convivencia.

Este trabajo se ha fortalecido gracias a la orientación de los maestros y doctores de la UNAM, quienes son piezas fundamentales en la realización de estos proyectos, principalmente por la labor de formación en las pedagogías críticas en contextos comunitarios.

Una de las estrategias implementadas y que llamó mi atención fue “El teatro guiñol en las aulas”, esta fue una experiencia grata que tuve en el taller donde los docentes de la UNAM compartieron metodológicamente desarrollando una interacción entre los docentes y el texto escrito hasta llegar a la presentación a través del teatro. He considerado que el teatro es un arte, que te permite expresar sentimientos, actitudes y habilidades a través de los diálogos, también es esencial en el desarrollo personal y de convivencia del estudiante, considerando las características de las niñas y los niños, porque necesitan de momentos para jugar, cantar, imaginar escenarios y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje, desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la corporeidad y tienen mayores oportunidades de interacción con los demás.

Las artes están pasando desapercibidas en las aulas, la más importante, el teatro; es tarea del docente lograr despertar y rescatar esta manifestación artística, que mejor que a través de la Pedagogía por Proyectos, transformando un cuento, una leyenda, un texto informativo a un teatro guiñol. Para García Lorca:

El teatro es uno de los más expresivos y útiles instrumentos para la edificación de un país, y el barómetro que marca la grandeza o un descenso. Un teatro sensible y bien orientado en todas sus ramas, desde la tragedia hasta el vodevil, puede cambiar en pocos años la sensibilidad del pueblo; y un teatro destrozado, donde las pezuñas sustituyen a las alas, puede achabacinar y adormecer a una canción entera... Un pueblo que no ayuda y fomenta su teatro, si no está muerto, está moribundo; como el teatro que no recoge el latido social histórico, el drama de sus agentes y el color genuino de su paisaje y de su espíritu con risa o con lágrimas, no tiene derecho a llamarse teatro, sino sala de juego o sitio para hacer esa horrible cosa que se llama matar el tiempo (Castro, 2009, p. 1).

Para no olvidar las gratas palabras de Lorca, se llevó a cabo el proyecto “El mundo de los insectos” recuperado del libro informativo *Insectos: un mundo pequeño* de la autora Claire Llewellyn, despertó el interés en los alumnos cuando uno de ellos compartió la información en la actividad del café literario, como producto final del proyecto fue la presentación de un teatro guiñol denominado *Los insectos alocados*, lo cual me permitió analizar mi experiencia desde el abordaje del proyecto hasta su culminación con la participación de mis alumnos en una obra que recreo nuestras experiencias vividas. Los estudiantes lograron aprender a investigar a través de libros e internet los nombres de los insectos, su reproducción, habitat, anatomía, alimentación, entre otros datos, además de trabajar en equipos al elaborar un guion, un programa

de mano, un cartel, a diseñar y confeccionar sus títeres, así como la escenografía, los cuales son elementos importantes en la presentación de un teatro. También aprendieron a realizar un debate acerca de los daños que ocasionan los insectos a las plantas, así como los beneficios que se reciben de ellos además de plantear y resolver problemas que van acordes a su contexto: la venta de chapulines y chicatanas. Los alumnos han demostrado un buen desempeño en el desarrollo de los proyectos, han mejorado la redacción de sus textos, se han convertido en excelentes investigadores, han perfeccionado su expresión oral y han logrado involucrar a los padres de familia en las actividades, apoyando con el cumplimiento de las tareas y materiales. Los padres de familia han externado los beneficios que sus hijos y ellos mismos han logrado obtener a través de la Pedagogía por Proyectos.

Un aspecto fundamental que destacar en este trabajo es principalmente la experiencia que se vive en contextos comunitarios a través de la Pedagogía por Proyectos, lo cual me motiva a compartirla en el Congreso de la Red FEIAL. Quiero conocer y aprender el trabajo, la metodología, estrategias y formas de evaluar de la experiencia de maestros de otros países.

Referencias

- Castro, L. R. (2009). El teatro de guiñol como una experiencia educativa y lúdica. *Revista digital para profesiones de la enseñanza*.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Jolibert, J. et al. (2015). *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Ediciones de Lirio.
- Ramos, B. J. M. et al. (2016). ¿Cómo realizar la sistematización de la práctica educativa? *Docencia e investigación*. (26). 53-75.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica, SEP.

TECNOLOGÍA INCLUSIVA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD

Arcelia Bernal Díaz
María Teresa Barrón Tirado
Jesús Sebastián Bustos Jiménez
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Universidad Nacional Autónoma de México
México

En la actualidad se desarrollan materiales didácticos tecnológicos para incluir y desarrollar las habilidades cognitivas de niños con discapacidad a través del juego porque es una manera sencilla de estimular las habilidades como son la memoria, la atención, los sentidos, movimientos y relaciones visoespaciales. Esta investigación se centra en el trabajo interdisciplinario de Ingeniería en Computación con fundamentación pedagógica; para el diseño de materiales didácticos innovadores a través del juego con el propósito de integrar a los niños a su vida cotidiana; se diseñó material didáctico tecnológico en forma de cubo cuyo funcionamiento es encender distintas figuras gracias a cuatro ledes de distintos colores con sonido, haciendo que los niños aprendan secuencias de colores, con el propósito de mejorar sus habilidades cognitivas, motrices y visuales.

Palabras clave: inclusión, juego, tecnología, discapacidad, cognitivos.

Introducción

Dentro del acontecer escolar, la integración educativa es un aspecto de importancia, no solo implica el ingreso de alumnos con discapacidad a salones de clase, demanda un cambio radical tanto en las prácticas educativas como en las creencias, es “un avance significativo y relevante para acabar con la exclusión y discriminación de ciertos alumnos potenciando la equidad y la igualdad de oportunidades” (Mountaner, 2010, p. 1).

La “inclusión educativa” pondera la diversidad de necesidades de sujetos sociales (de cualquier edad) para incrementar la participación de ellos en actividades culturales, comunitarias y asimismo del aprendizaje. Pretende, desde la esfera de la enseñanza, mitigar la exclusión e incluso eliminarla (UNESCO, 2003; 2009). Se demuestra cómo las actitudes de la sociedad dirigen las acciones, el nivel de compromiso y los servicios proporcionados a grupos tradicionalmente excluidos, se parte de una postura que reconoce (y acepta) las diferencias como característica intrínseca de los individuos. Ello es uno de los pilares que sostienen la aplicación de la “lógica de la heterogeneidad”, puesto que las diferencias forman parte de la realidad áulica y escolar, es menester el aprender a convivir con esta sin tratar de reducirla. Muntaner (2010) refiere la creación y desarrollo de itinerarios categorizados y diferenciados, además de programas paralelos enfocados al desarrollo de estrategias didácticas tecnológicas especialmente adaptadas a esta circunstancia, que permita incrementar la capacidad del profesor y del grupo con el propósito de

responder a la diversidad, sin “categorizar ni clasificar a los alumnos” (p. 5).

Los cuatro principios básicos de la inclusión para realizar la intervención son: no reducir la diversidad, pues esto no es posible. El segundo enfatiza que se debe aprender a trabajar con esta. En consecuencia, el tercero apunta a mejorar la práctica docente. El último implica comprender estos escenarios no como un reto, sino como fuente de enriquecimiento.

Es posible argumentar que la respuesta educativa que emerge al aplicar la lógica de la heterogeneidad promueva un modelo enfocado en la atención a la diversidad. No discrimina cada caso en aras de atenderlo de manera eficaz, o en proyectar y ejecutar actuaciones de tipo paralelo, más bien, promueve una actitud de apertura, por lo que Muntaner (2010) se guía bajo tres premisas:

1. Abandonar la idea de que la diversidad es adversa.
2. Aceptar las capacidades del estudiantado sin condición alguna.
3. Respetar las diferencias, enfocados en la semejanza y no en el tratamiento único: la educación inclusiva pretende responder a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes, por tanto, “desarrolla sistemas y escenarios que responden a la diversidad de tal manera que se valora a todos los alumnos por igual” (Muntaner, 2010, p. 10).

Una arista esencial para la creación de culturas inclusivas es la “dimensionalidad axiológica”, puesto que, se encuentra en las políticas, las prácticas educativas y planes de acción. Both (2006) señala que la igualdad, la participación, aprendizaje, comunidad, respeto a la diversidad, sustentabilidad y confianza, son valores vitales,

además las cualidades de compasión, alegría, coraje y la honestidad son importantes (Both, 2006; Muntaner, 2010). Ello conlleva el reto de desarrollar estos escenarios que atiendan a la diversidad.

El juego, de acuerdo con Lifter (2002), es considerado como un contexto de producción cognitiva. Desde este enfoque, es participe de la construcción de la inteligencia, por los procesos afectivos que subyacen a este, así como la variedad y complejidad de los procesos cognitivos presentes en él (Valiño, 2005).

Es posible pensar al juego como contenido de la cultura, es decir, se pueden crear sentidos sobre lo real (Sarlé, 2011), lo cual implica un proceso sustentado entre el vínculo de educación y aprendizaje.

A través del juego se transita de la vivencia a la experiencia gracias a un proceso de reflexión generado por la conciencia de la primera (Caniza y Enright, 1996).

Las funciones cognitivas son un factor clave puesto que están implicadas tanto la orientación, como los movimientos, la memoria, la atención y las habilidades visoespaciales, además de la capacidad de los individuos de darles significado a las imágenes a través del lenguaje. La cognición alude a la transformación de la "información sensorial", donde se produce una posterior elaboración de la "información" para la aplicación de esta (Bernal, Barrón, Davalos y Llanos, 2017).

Es importante considerar la utilización de materiales didácticos de índole tecnológica para la atención de las necesidades de los niños con discapacidad. Se debe tomar en cuenta el nivel del infante a fin de poder implementar secuencias con estrategias lúdicas mediante la orientación verbal necesaria y el modelado de conducta que se desea que este aprenda (Valiño, 2006),

considerando los procesos cognitivos que se desarrollan a través del juego, que principalmente implican: dirigir la atención e identificar el estímulo, memoria, tocar y presionar. (Bernal, Barrón, Davalos y Llanos, 2017).

Objetivos

Diseñar material didáctico tecnológico para facilitar el desarrollo de las habilidades cognitivas de niños con discapacidad.

Desarrollar las habilidades cognitivas de niños con discapacidad a través del juego con material didáctico tecnológico para su inclusión en la sociedad.

Desarrollo de la investigación

El diseño de esta investigación es experimental, porque se construye un instrumento con un circuito integrado programado que se puede instalar en dispositivos móviles, el cual cuenta con los siguientes periféricos: luces de colores, figuras y sonido cuyo funcionamiento es a través de secuencias de colores, figuras y sonidos para mejorar las habilidades motrices, visuales y auditivas de los niños con discapacidad.

Se desarrolló un dispositivo el cual genera secuencias aleatorias de figuras 2D iluminadas por ledes de colores y sonidos, las cuales se deben repetir en el orden correcto, identificación de colores, de las formas y de las figuras. Esto se hace a través de un *software* implementado en el dispositivo a través de un microcontrolador.

Al advertir que en los niños con discapacidad se presentan dificultades técnicas para el desarrollo de habilidades cognitivas y motrices (Bernal, Barrón,

Davalos y Llanos, 2017) se diseñó un instrumento en colaboración entre la ingeniería y la pedagogía, para facilitar el desarrollo de habilidades cognitivas, reconocimiento y destreza manual, basado en secuencias de figuras 2D con luz y sonidos que estimulan las áreas de atención, memoria y motricidad a través del juego.

El proyecto fue diseñado y elaborado por estudiantes de Pedagogía y de Ingeniería en Computación de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón fundamentado en la tecnología de los microcontroladores arduinos e implementados en el lenguaje de programación C.

El prototipo consiste en una caja de acrílico grabada en la cara principal de la caja con cuatro figuras 2D, las cuales corresponden a un led de distinto color al igual que un sonido particular para cada uno.

Al inicio del juego se da a elegir el nivel de dificultad al niño con discapacidad, posteriormente el sistema lanza una secuencia aleatoria de figura-sonido que el niño deberá repetir en el orden correcto, en caso de fallar se invita a intentarlo nuevamente.

Este diseño es una herramienta que permite una estimulación sensorial para el niño y de esta manera ayuda en las habilidades cognitivas y agilidad de respuesta motriz.

Resultados

Durante el proceso de este proyecto se pudo observar la importancia de desarrollar un *software* educativo para niños con discapacidad, quienes están en riesgo de exclusión, independientemente si es de carácter físico o mental; como consecuencia se pueden “cerrar múltiples ventanas de oportunidad ya sea laboral, académica o inclusive personal” (Bernal, Barrón, Davalos y Llanos, 2017, p. 36).

Al referirnos a los aspectos didácticos para la construcción de los procesos cognitivos de los niños, fueron la identificación de los colores, las secuencias, la velocidad de las mismas, motricidad fina y gruesa, percepción visual-auditiva y visoespacial, se observó que los niños con discapacidad realizaron las diversas actividades y se les dificultó, sin embargo, siempre mostraron una actitud positiva de curiosidad y deseos de manipular el instrumento. Hemos observado que a través de la tecnología y estrategias didácticas se pueden mejorar los procesos cognitivos de niños con discapacidad y así poder construir una sociedad inclusiva (Bernal, Barrón, Davalos y Llanos, 2017).

Las pruebas del dispositivo se llevaron a cabo en el Programa Psicopedagógico de la FES Aragón con una gran aceptación por parte de los alumnos, los logros cuantificados fueron la motricidad gruesa y fina a través de la presión de los botones del dispositivo, identificar los colores y las figuras en un lapso de tiempo aproximado de cuatro meses. A continuación, se muestran imágenes del funcionamiento del dispositivo. En la figura 1.1 se muestra el dispositivo; así como su funcionamiento en la fase de inicio (figura 1.2) y reproducción de secuencia de colores (figura 1.3).

Consideraciones finales

En este proyecto se desarrolló el material didáctico tecnológico para niños que presentan discapacidad física o mental, para posteriormente llegar a desarrollar diversas habilidades cognitivas. Construir este dispositivo fue un reto para poder transformar las ideas en estrategias didácticas y romper esas barreras que representa el tener alguna discapacidad, asimismo permitió el trabajo interdisciplinario entre el ámbito pedagógico y la Ingeniería en Computación, el cual forma parte de un proyecto de inclusión para los niños con discapacidad.

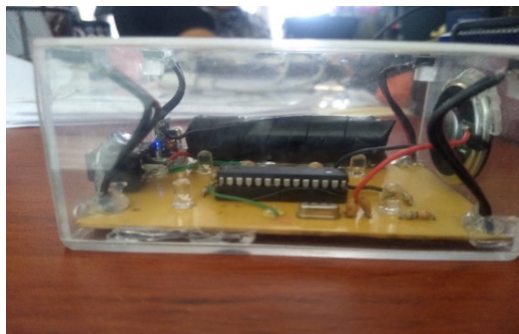
Los autores agradecen a la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Investigación realizada gracias al Programa UNAM-PAPIIT <IT102218>

Referencias

- Bernal, A., Barrón, M., Davalos, C., y Llanos, O. (2017). Tecnología para la inclusión de niños u jóvenes con problemas cognitivos. *xxv Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa* (pp. 32-37). JUTE.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de inclusión en acciones. En M. Verdugo y B. Jordan de Urríes, *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. vi Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad (pp. 211-218). Amarú.
- Caniza, S. y Enright, P. (1996). ¿Qué se juega cuando jugamos? La intervención diagnóstica en la clínica de la Psico-Pedagogía Inicial. *Escritos de la Infancia* (7) 5, 1-9.
- Lifter, K. (2000). *El juego y sus relaciones con el lenguaje y las conductas sociales en niños con y sin trastorno generalizado del desarrollo*. x Reunión Interdisciplinaria sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencia.
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. Hurtado y F. Soto, *25 años de integración escolar en España. Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. (pp. 1-9). Consejería de Educación Formación y Empleo.
- Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Infancias Imágenes*, 10(2), 83-92. doi: <https://doi.org/10.14483/16579089.4451>
- UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión*, documento conceptual. UNESCO. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23194/superar_la_exclusion_mediante_planteamientos.pdf
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO23187/directrices_politicas_inclusion.pdf
- Valiño, G. (2005). *Intercambio para el fortalecimiento de políticas en educación inicial*. Encuentro Regional de Educación Inicial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 1-10. <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL001428.pdf>
- Valiño, G. (2006). *Sobre el juego podemos pensar: ordenando criterios para seguir jugando en el jardín de infantes*. Trayecto Formativo: Una aproximación a la problemática del Nivel Inicial.

Figura 1.1 Vista frontal del material didáctico



Fuente: Bernal Díaz, 2019.

Figura 1.2 Inicio del dispositivo



Fuente: Bernal Díaz, 2019.

Figura 1.3 Reproducción de la secuencia de colores



Fuentes: Bernal Díaz, 2019.

EDUCACIÓN EN HOSPITALES: PLANEACIONES DIDÁCTICAS CONTEXTUALIZADAS

Gustavo Alejandro Anaya Gómez
Miriam del Rosario Pérez de León
Facultad de Humanidades C-VI
Universidad Autónoma de Chiapas
México

En el presente escrito se aborda el desarrollo de un trabajo de educación en hospitales, realizado en el hospital pediátrico de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Su finalidad es desarrollar diversas planeaciones didácticas contextualizadas con base a la situación de los alumnos que asisten a clases en el programa “Sigamos Aprendiendo... en el hospital”. Esta propuesta se sustenta en el paradigma sociocrítico, con la finalidad de dar solución a problemáticas educativas y sociales en las que se encuentran los alumnos participantes en la educación básica dentro de esta institución de salud. La aplicación de estas diferentes planeaciones didácticas, atribuyeron en el aprendizaje significativo de los alumnos que se encuentran marginados en el ámbito académico regular debido a condiciones de salud.

Palabras clave: planeaciones didácticas, educación hospitalaria, práctica docente, educación inclusiva.

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene por objetivo proponer y compartir las experiencias obtenidas en el desarrollo de planeaciones didácticas con enfoque pedagógico hospitalario con la finalidad de contribuir al desarrollo de la práctica docente con alumnos hospitalizados en el Hospital de Especialidades Pediátricas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

El trabajo fue realizado con alumnos del área de diálisis del hospital colaborando con los docentes del programa “Sigamos Aprendiendo... en el hospital” durante el cuarto bimestre escolar, haciendo uso de estrategias metodológicas para atención de grupos multigrado y al mismo tiempo empleando el paradigma sociocrítico posteriormente a haber empleado un diagnóstico de corte fenomenológico para indagar acerca de los significados de la educación de los alumnos y al mismo tiempo trabajar con base en ello para el desarrollo de las planeaciones didácticas.

El desarrollo de esta investigación permitió generar una propuesta de diversas planeaciones didácticas con la finalidad de integrar de mejor manera las competencias y conocimientos de los alumnos, con base en el currículo de educación básica de la Secretaría de Educación Pública y prestar atención puntual a las necesidades educativas de los alumnos junto al rezago educativo.

Educación en hospitales

La práctica docente en contextos hospitalarios es una actividad demandante debido a las diferentes cualidades que se debe presentar para afrontar las situaciones que se viven dentro de estas instituciones. La atención en hospitales se considera dentro de la atención especial, la cual refiere principalmente al trabajo con diferentes alumnos que presentan obstáculos para permanecer en contextos educativos formales lo cual conlleva a la marginación e incluso pérdida de grados académicos y formación educativa debido a la inasistencia a estas instituciones.

La práctica educativa en instituciones hospitalarias ha sido un trabajo emergente surgido principalmente desde la pedagogía social, educación especial e informal con la finalidad de atender a la creciente población que se encuentra en situaciones complicadas de salud y le impide acudir a instituciones educativas formales, actualmente existe la pedagogía hospitalaria, la cual es considerada como una especialidad de la pedagogía social, esta se ocupa “[...] del estudio y de la realización práctica de la Educación individualizada de grupos en una situación problemática: la enfermedad y a la hospitalización” (Ochoa y Lizasoáin, 2003, p. 19).

El desarrollo de trabajos en instituciones de salud en México tiene pocos antecedentes debido a la reciente incorporación de esta propuesta en los planos gubernamentales de la nación, fue hasta el año 2005 que durante el periodo presidencial de Vicente Fox Quesada se inició con el trabajo educativo en hospitales:

[...] se puso en marcha un programa que surgió con la colaboración de la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Salud, así como con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, con la colaboración del sector privado. El programa lleva el nombre Sigamos Aprendiendo en... el Hospital, el cual inició operaciones el 9 de marzo de 2005 (Chaves, 2011, p. 86).

El trabajo del docente hospitalario conlleva una ardua capacitación y superación de diferentes duelos que conducirán al desarrollo de diferentes actividades didácticas para convencer al alumno a seguir estudiando y motivar la reinserción escolar. Se pueden plantear diferentes etapas de un docente hospitalario, las cuales consistirían principalmente en el convencimiento del alumno a estudiar, el trabajo de diagnóstico para trabajar con el alumno con base en sus capacidades cognitivas y académicas que presenten.

De igual manera se debe reconocer la diversidad cultural con la que se enfrentará el docente hospitalario, principalmente, y referente al trabajo realizado en el Hospital de Especialidades Pediátricas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, existe una agrupación de alumnos de diferentes regiones del estado, esto requiere una constante adecuación de los contenidos académicos para generar una mejor asimilación de estos con los alumnos.

Los docentes, pedagogos, así como diferentes profesionales deberán tener pensamientos creativos, adaptativos, resilientes y una amplia formación en diferentes disciplinas para la atención puntual de los alumnos y así generar espacios de aprendizajes significativos.

Planeaciones contextualizadas

La propuesta de planeaciones didácticas para alumnos hospitalizados se desarrolló con la adecuación del currículo de Educación Básica. El trabajo docente en el Hospital de Especialidades Pediátricas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas se desarrolla con base a la tematización de los contenidos relevantes de los bimestres que conforman el currículo de educación básica, estos son septiembre-octubre, noviembre-diciembre, enero-febrero, marzo-abril y mayo-junio.

Para la realización de las planeaciones didácticas se empleó el método de proyectos integradores de las diferentes asignaturas de los alumnos, en donde encontramos: Español, Matemáticas, Exploración de la naturaleza, Ciencias naturales y Formación cívica y ética, teniendo así la atención oportuna y desarrollo de las diferentes competencias y aprendizajes esperados de los alumnos.

La atención educativa en el programa “Sigamos Aprendiendo... en el hospital” se emplea con grupos multigrados, es decir, un grupo con características diversas en donde encontramos la edad, capacidad intelectual, grado académico, multiculturalidad, intereses y cognición social de la vida debido a los lugares de origen de los alumnos.

Las planeaciones didácticas implementadas por los docentes deben ser pertinentes para lograr llevar la adecuación con estos niños, nos encontramos entonces con estrategias didácticas para la inclusión en donde el contexto hospitalario no será una limitante para llevar a cabo la educación formal para los niños internados, quienes se encuentran atendidos por un grupo interdisciplinario de profesoras del programa. Una condición necesaria para

lograr el funcionamiento del programa es generar una adecuación curricular ligada a estrategias de enseñanza pertinentes para lograr la inclusión de los niños, estas estrategias deben considerar un aprendizaje significativo para los alumnos en donde puedan desarrollar aprendizajes de una manera exitosa, considerando sus barreras de aprendizaje como aspectos culturales, de lenguaje, de costumbres, condiciones físicas y de salud, canalizaciones, inyecciones y revisiones periódicas, diversos estudios médicos como quimioterapias, diálisis y operaciones que limitan su rendimiento académico.

Hospital de Especialidades Pediátricas

El 29 de noviembre del 2006 se crea el decreto de construcción y legislación de este centro de especialidades, gestionado por el entonces presidente de los Estados Unidos Mexicanos Vicente Fox Quesada. Se encuentra ubicado en la zona oriente de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, capital del estado de Chiapas, en el Boulevard SS Juan Pablo II y Boulevard Antonio Pariente Algarín S/N, colonia Castillo Tielmans.

El Hospital de Especialidades Pediátricas brinda atención a niños y niñas de cuatro a dieciséis años de edad, a través de las cinco áreas de atención: oncología, enfermedades lisosomales, lactantes, hemodiálisis y diálisis. La mayoría de los niños provienen de diferentes ciudades del estado de Chiapas, en las que resaltan, Chiapa de Corzo, Comitán, San Cristóbal, Ocosingo, Villaflores, Tapachula, Ciudad Hidalgo, Venustiano Carranza, entre otras. Por la situación en la que se encuentran estos niños, no pueden asistir a la escuela regularmente, por lo que el programa sigamos aprendiendo en el hospital se creó como un vínculo entre la Secretaría de Salud y la Secretaría de Educación con

el propósito de brindar educación de calidad, combatir el rezago educativo de niños, niñas y jóvenes; así como facilitar la integración a la escuela y permitir la certificación de estudios escolarizados y no escolarizados directamente en el hospital con la implementación de programas educativos.

Estrategia metodológica

La investigación que se realizó fundamenta el paradigma sociocrítico debido a que se enfocó en la autorreflexión crítica de la realidad del contexto hospitalario y cómo es que los docentes adecúan su práctica con los niños que se encuentran excluidos de su ambiente natural, por ello se asumirá la postura humanista y sensible, partiendo de la acción y reflexión de los integrantes de la comunidad.

El paradigma sociocrítico, de acuerdo con Arnal (1992), adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones se originan “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p. 98). Su objetivo principal es la transformación social, dando respuesta a problemas específicos presentes en el seno de los grupos sociales, pero con la participación de los miembros, considerando el caso específico de los alumnos del programa “Sigamos Aprendiendo... en el hospital”.

Dentro del enfoque cualitativo existe una variedad de concepciones o marcos de interpretación, pero en todos ellos hay un común denominador que podríamos situar en el concepto de patrón cultural (Colby, 1996 citado por Sampieri, 2010, p. 10), que parte de la premisa de que toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender situaciones y eventos, la metodología cualitativa tiene el propósito de interpretar o revelar el significado más que el

de establecer principios generales y suelen incluir el estudio a profundidad de casos específicos a fin de descubrir cómo ocurren los eventos o hacerlos comprensibles. Se hace uso de la metodología fenomenológica como el estudio de las estructuras de la conciencia que posibilitan su relación con los objetos, la tradición fenomenológica como parte de la interpretación es ontológica, una forma de existir, ser y estar en el mundo, donde la dimensión fundamental de la conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa a través del lenguaje. Entendemos que la fenomenología, según Forner y Latorre (1996, p. 10): “es una corriente de pensamiento propia de la investigación interpretativa que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal como se perciben”.

El uso de este método nos permitió conocer a los sujetos involucrados y poder interpretar su rol, función y actividades que lo identifican en el contexto que participan.

Referencias

- Ochoa, B. y Lizasoáin, O. (2003). *Intervención psicopedagógica en el desajuste del niño enfermo crónico hospitalizado*. EUNSA.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. LABOR.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Forner, A. y Latorre A. (1996) *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. EUB. <http://vufind.uniovi.es/Record/916707>
- DeWalt, K. M. y DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. AltaMira Press.

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

Jonathan López Hernández

Edna Karina Ortiz Nava

María Teresa Barrón Tirado

Programa de Posgrado en Pedagogía

Facultad de Estudios Superiores Aragón

Universidad Nacional Autónoma de México

México

Esta investigación parte de la educación inclusiva, que tiene como propósito integrar a las personas con discapacidades, en este caso del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), área de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en donde se incorporó en la licenciatura de Derecho a una persona con ceguera, partiendo del principio de que todos los estudiantes (en especial los estudiantes con discapacidad) deben recibir orientación sobre las asignaturas, revisando para cada caso las competencias, habilidades o destrezas, así como objetivos establecidos para cada asignatura y las dificultades que pueden derivarse en función del tipo de discapacidad (Naranjo, 2015), esta modalidad de universidad abierta, cuenta con un programa de tutorías, que tiene por objetivo realizar acciones de acompañamiento en aras de evitar cuestiones como el rezago y la deserción escolar (UNAM, 2014).

El estudiante tenía comprensión lectora y manejo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) especializadas; la metodología empleada fue con un enfoque cualitativo de la investigación-acción, porque parte de una problemática para establecer estrategias didácticas, como fueron la digitalización de los textos y exámenes, para que el alumno realizara la comprensión lectora para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, lo anterior le permitió incorporarse a este sistema y lograr avanzar en los diversos semestres.

Palabras clave: inclusión, diversidad, TIC, tutoría, discapacidad.

Introducción

El modelo educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) Aragón permite identificar las actividades que tienen la función de consolidar el conocimiento, apoyar, orientar, actualizar, motivar y favorecer la permanencia del estudiante para posibilitar una experiencia educativa de calidad; a través de su programa de tutorías incorpora acciones de acompañamiento pedagógico y administrativo, estructuradas por recursos y metodologías, a fin de brindar un seguimiento permanente y oportuno a la trayectoria académica de los futuros profesionistas (UNAM, 2014).

El presente trabajo analizó el caso particular de un estudiante con ceguera y su inclusión al proyecto educativo del SUAYED, cuya principal característica es el uso de plataformas virtuales de aprendizaje.

Desarrollo de la investigación

La pluralidad es uno de los rasgos distintivos de la sociedad, la atención a la diversidad se entiende como un reconocimiento de lo humano, por tanto, la diferencia es constante en el ámbito educativo. Desde la perspectiva de la heterogeneidad, una propuesta de intervención parte del desarrollo de estrategias didácticas, para incrementar la capacidad de respuesta sin caer en la necesidad de etiquetar al estudiantado, tal postura remite a un aprendizaje mutuo; se busca aprender a trabajar con ellos, admitiendo que no se puede reducir a una debilidad sino a un enriquecimiento para la experiencia educativa de los actores involucrados. (Muntaner, 2010).

Lo que se pretende es garantizar la igualdad de oportunidades, “proporcionar fórmulas diferentes para personas diferentes” (Odina, 1999, p. 26), en la interacción de las aulas virtuales de aprendizaje, se requiere un acompañamiento, a través de la participación de los sujetos involucrados. (UNAM, 2014).

Se habla de la educación inclusiva en diversos aspectos, es por esto que desarrollaremos una distinción entre inclusión e integración, porque cada una tiene perspectivas distintas de la realidad educativa, que implica plantear modelos de intervención distintos.

La integración tiene dos características claves, que la definen: por una parte, hay un modelo educativo determinado, que acoge a los alumnos diversos, diagnosticados o categorizados como al de n.e.e., provenientes de culturas y con lenguas distintas o con determinadas características físicas, sensoriales, emocionales o cognitivas, que con la aplicación de la lógica de la homogeneidad estaban fuera del sistema y que ahora son integrados (Muntaner, 2010, p. 6).

En contraparte, la inclusión educativa remite a cuestiones como el acceso del estudiantado, sus logros y participación, prestando especial atención a quienes están en riesgo de exclusión (Plancarte, 2017). En virtud de lo anterior, es menester atender las diversas necesidades educativas del alumnado, y ante ello está el reto de reformular las prácticas escolares, sus políticas e incluso transformar la cultura (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Booth, 2006; Plancarte, 2017).

En este orden de ideas, para la UNESCO (2009), la educación inclusiva es uno de los vectores clave para una sociedad igualitaria y justa, y ello se ve reflejado en su estrategia "Educación para todos" (aprobada en 1990), donde sostiene la premisa de que esta es un derecho humano universal (UNESCO, 2009; Plancarte, 2017).

Los alumnos, a lo largo de su vida, adquieren un "sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales la gente comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre actitudes hacia la vida" (Geertz, 1973, p. 88); el cual recibe el nombre de cultura y aparece en el contexto simbólico, que rodea de manera permanente y perceptible, el crecimiento, desarrollo de individuos y de grupos.

Muntaner (2010) señala que la cultura inclusiva se desarrolla a partir de crear comunidades escolares seguras, que estimulen a los sujetos implicados en esta y que además fomenten la colaboración. Los valores inclusivos son un aspecto clave para la toma de decisiones, así mismo para el desarrollo de un pensamiento abierto y analítico de la realidad. La inclusión entraña apertura a la diversidad, cuya directriz es la transformación del sistema educativo, a fin de que pueda responder a esta, atendiendo a las necesidades de aprendizaje del estudiantado, considerando que estas son producto de

una esfera individual (que conlleva diversos intereses, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje), y el entorno sociocultural (Blanco, 2008). Cada estudiante “es único e irrepetible y se concibe como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje” (Muntaner, 2010, p. 9).

El estudiante entra en contacto con conceptos que adquieren un sentido para él a partir de la cultura, por lo cual el docente deberá desarrollar y diseñar propuestas de intervención en su práctica educativa, analizar lo que sucede en el salón de clase de manera objetiva, para poder transformar su realidad, tomando una postura crítica de la realidad en la que se vive.

La educación inclusiva requiere de prácticas docentes que atiendan a la diversidad del alumnado, el docente deberá partir del diagnóstico, realizar un perfil individual para lograr una interacción con el aprendiz de acuerdo con los planes y programas.

El docente deberá desarrollar una enseñanza personalizada, que tiene en cuenta los intereses de cada uno de los alumnos, los diferentes estilos de aprendizaje, lo que implica que el docente adquiera conocimientos de diversas estrategias que pueda implementar en el aula. El uso de TIC nos permite acercarnos a la realidad educativa, posibilitan una atención a la diversidad, coherente con las demandas didácticas, que pueden facilitar la inclusión de estudiantes en actividades generales de su grupo y de su aula.

Metodología

Se analizó el caso de un estudiante ciego, inscrito en la licenciatura de Derecho en la Facultad de Estudios

Superiores Aragón, en el modelo SUAYED, con el enfoque cualitativo desde la investigación-acción; de acuerdo con Elliot (2000) el propósito consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico de su problema), por tanto “adopta una postura exploratoria, frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (p.5), la investigación-acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación de problema, por ejemplo profesores y alumnos, profesores y director.

Elliot (2000) refiere que la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en este caso, desde las tutorías con una persona con ceguera en el SUAYED.

Se realizó la intervención con el alumno a través de la tutoría como actividad pedagógica que lleva a cabo el equipo docente del grupo, para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades de los estudiantes. Se le brindó orientación académica de un docente (tutor), con el fin de apoyarlo en las asignaturas que estaba cursando dentro de la licenciatura, asesorías, adecuaciones curriculares, evaluación, entre otras actividades.

El SUAYED pretende proporcionar acompañamiento, dar seguimiento al estudiante en su formación, en este caso la tutoría es aquella capacidad que posee el profesorado para acompañar al estudiantado, transitando con él los procesos de “alumbramiento conceptual”, implica ayudarlos a resolver sus problemas personales de “aprendizaje de autonomía” y en este acto nadie puede quedar excluido. “Todos estamos invitados a mantener el diálogo como la fórmula más eficaz de la relación de ayuda. La tutorización es, pues, un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital” (Arnaiz e Isus, 1995, p. 12).

Resultados

El acompañamiento al estudiante con ceguera facilitó su desempeño académico, quien contaba con habilidades de comprensión lectora y uso *software* especializado para el manejo de las tecnologías de información.

El tutor asignado de la carrera de Derecho, realizó el seguimiento de la trayectoria académica; en el ámbito pedagógico se adecuaron las actividades de evaluación, a través de la digitalización de ejercicios y exámenes para su resolución, con la finalidad de leer y comprender a través *software* especializado en narración (el estudiante informaba previamente sobre las asignaturas que tenía que acreditar), asimismo se supervisó el desarrollo de sus actividades, para lograr la aprobación de sus materias e interactuar en las aulas virtuales, las cuales permitieron ejercitar sus saberes teóricos con los prácticos desde la perspectiva educativa. Actualmente el estudiante concluyó ocho semestres y se encuentra cursando el último año de su carrera.

Conclusiones

El camino hacia la inclusión educativa implica un proceso de cambio paulatino, se tiene que ir construyendo una cultura de atención a la diversidad educativa, en este caso, con recursos de las tecnologías de la información se realizó una práctica de tutoría, a través de digitalizar los textos necesarios (lecturas, exámenes); junto con el acompañamiento, se logró que sus prácticas fueran exitosas. Asimismo, se consiguió equidad por medio de adecuaciones en la plataforma y materiales didácticos, con el uso de tecnología enfocada a las necesidades del estudiante con ceguera, lo cual le permitió acreditar ocho de los diez semestres que conforman la licenciatura en Derecho.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Arnaiz, P. e Isus, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Grao.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf> (2008).
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista Educación*. 347, 33-54.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida, convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urrés (coords.). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Amarú.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En: Arnaiz, P. Hurtado, M. D. y Soto, F. J. (coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación Formación y Empleo.
- Plancarte, C. P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*. 10(2), 213-226.
- UNAM. (2014). *Modelo Educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM*. http://www.cuaed.unam.mx/consejo/interiores/MODELO_SUAYED.pdf
- Odina, T. A. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar, un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. CIDE.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

LA RECUPERACIÓN DE CONOCIMIENTOS REGIONALES EN UN PROYECTO SOCIOEDUCATIVO EN EL VALLE DEL MEZQUITAL

María Guadalupe Guzmán Villa
Imelda Calva Zúñiga
Escuela Normal “Valle del Mezquital”
Progreso de Obregón, Hidalgo
México

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación que desarrolla la red del cuidado de la salud a través de la alimentación y de productos naturales, integrada por tres universidades del país y la Escuela Normal “Valle del Mezquital” (ENVM), financiada por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP). Durante el sexto semestre de la licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, en la Escuela Normal “Valle del Mezquital”, se colaboró en este proyecto para fortalecer nuestra formación sobre una correcta alimentación para la prevención de enfermedades emergentes, y de formarnos profesionalmente a través del diseño e implementación de proyectos de intervención socioeducativos en las prácticas profesionales, donde se promueve el uso de conocimientos regionales sobre productos naturales de la región del Valle del Mezquital.

La realización de las prácticas profesionales se desarrollaron en la comunidad indígena de Cerro

Colorado Municipio de Chilcuautla, Hidalgo, lugar con una gran riqueza de biodiversidad en flora y fauna que las personas aprovechan para su alimentación, las flores de cactáceas, como las de izote, maguey, sábila, mezquite, calabaza, garambullo y nopal, se emplean para preparar tortitas o sabrosos guisados; tunas, quelite, xoconostle, huitlacoche se mezclan en caldos y mole; los gusanos y los chinicuiles de maguey, los *xam`ues* del mezquite de sabor fuerte se usan para preparar salsas o comerlos directamente.

De igual manera, estos recursos alimenticios son preparados dentro de las escuelas para los alumnos. Retomamos esta parte importante sobre la alimentación en las escuelas de práctica, ya que investigaciones recientes aportan conocimientos sobre las propiedades que tienen algunos alimentos que se producen en la comunidad y el aspecto cultural que se pone de relieve en la cocina tradicional, considerando, entre otros alimentos, el maíz negro y el nopal, que es lo que actualmente pretendo trabajar con los alumnos y otros agentes educativos.

Palabras clave: conocimientos regionales, proyecto socioeducativo, cocina tradicional.

Introducción

En una comunidad indígena la alimentación también es un aspecto que configura la identidad. Generación tras generación comparten no solo los alimentos, sino el modo de prepararlos, servirlos y presentarlos, estas acciones van marcando en la memoria de los sujetos concepciones que expresan como actos propios que proyectan sus identidades.

El interés por los temas relacionados a la alimentación parte de la importancia de que los pueblos indígenas pueden mejorar el aprovechamiento de los recursos naturales para su consumo y de rescatar su sabiduría y sus conocimientos regionales en la cocina tradicional; esta investigación tiene como primer objetivo caracterizar el perfil alimentario de los alumnos y padres de familia del Centro de Educación Preescolar Indígena "Gabriela Mistral", ubicado en la comunidad de Cerro Colorado, específicamente se describe la forma en que obtienen sus alimentos e identifican los más importantes, además se señalan sus métodos de cocción, las formas de preparación, así como sus hábitos alimentarios.

Desde los aportes de Martínez (2008), se consideran los hábitos alimentarios como el conjunto de actitudes que toma la persona ante el consumo de los alimentos; son parte de las características culturales de una zona o un país; las influencias culturales y comunitarias no solo determina los alimentos que han de comerse, sino también los patrones que rigen las comidas, el número diario de ellas, el modo de hacerlas y los utensilios que han de emplearse.

La comunidad indígena de Cerro Colorado se caracteriza por el consumo de vegetales silvestres y cultivos, las carnes de animales del monte y productos de la pesca la consumen frita con mayor frecuencia; dependiendo del tipo de animal, no se utilizan condimentos excepto la sal, y en ocasiones ajo y cebolla obtenidos en comercios. Las comidas son complementadas con alimentos de origen industrial como la harina de trigo, arroz, pastas etcétera, adquiridos en las localidades más cercanas, ya que la comunidad se encuentra en una zona geográfica alejada de las zonas urbanas.

Metodología

Se utiliza la metodología cualitativa, específicamente se recurre a la investigación-acción (Elliot, 1996), en este trabajo se expone la primera fase, cuyo objetivo fue elaborar un diagnóstico de los hábitos alimentarios de los alumnos y padres de familia del Centro de Educación Preescolar Indígena. Para obtener la información se utilizó la observación participante, notas de campo y entrevistas semiestructuradas, con base en el análisis de los datos recolectados se identificaron las formas de obtención de alimentos, los métodos de cocción, los procesos de elaboración y la descripción de sus hábitos alimentarios. Los datos obtenidos indican que gran parte de sus alimentos provienen de sus cultivos, del monte se obtiene carne de animales silvestres y frutos. Para la realización del estudio se consideró lo siguiente:

- Las formas en que se obtienen los alimentos
- Las formas en que se preparan los alimentos que implican la cocción
- Las formas de consumo de los alimentos y su frecuencia, comprendiendo los horarios de comidas al día

La entrevista semiestructurada se aplicó a madres de familia (mujeres de entre veinte y treinta años), las autoencuestas estuvieron apoyados por los padres de familia (niñas y niños de entre cuatro y seis años), la observación participante y notas de campo se realizaron en los momentos en que los alumnos consumían algún alimento.

Resultados

Formas de obtención de los alimentos: la mayor parte de los alimentos de la comunidad de Cerro Colorado provienen de sus cultivos, entre los que se encuentran el maíz, frijol, calabaza, quelite, xoconostle, huitlacoche, jitomate, cada uno de los cuales es sembrado de acuerdo con la época del año. También provienen de los árboles frutales que cultivan como duraznos, granadas, higos y tunas.

Alimentos obtenidos de la caza: por lo general van al monte a la media mañana o a la tarde y colocan las trampas, de la caza suelen obtener carne de animales como el conejo y la ardilla, también van de pesca, debido a que el río Tula se encuentra cerca de la comunidad.

Recolectan alimentos como los chinicuiles, que son gusanos rojos que producen las plantas de maguey después de las lluvias de otoño, de sabor fuerte, se usan para preparar salsas o comerlos directamente; los *xam`ues* son insectos que viven en los mezquites y son asados en comal para consumirlos en una salsa que preparan en molcajete y de igual manera se dan por temporadas.

Otros alimentos que complementan su alimentación son la harina, fideo, arroz, sal, azúcar, entre otros, como el huevo y la leche que por lo general son adquiridos de la despensa más cercana o que reciben de programas sociales; obtienen también carne de animales domesticados como el cerdo, la gallina y el pato.

El alimento más importante para los padres de familia y alumnos es el maíz, ya no solo se utiliza para elaborar tortillas, también preparan diversos tipos de comida. Otro alimento primordial es el nopal; mencionan que acompañan la mayoría de sus comidas con este

alimento o lo pueden comer solo, además disponen de este vegetal casi todo el año.

El nopal es el ingrediente principal que apareció en sus guisos, preparados en gran variedad de formas o bien hervido o asado sin necesidad de acompañarlo con otro alimento. En conjunto, se puede advertir que aún persiste la cocina tradicional, porque da cuenta de los saberes que se han transmitido de madres a hijas, mismos que se van interiorizando a través de las prácticas alimentarias y culinarias que se viven con la familia, como otro elemento heredado en ese ámbito y como marca de identidad cultural.

Hábitos alimentarios

La población escolar estudiada generalmente realiza tres comidas: desayuno, comida y cena, pero en algunos casos, solo realizan dos comidas, que es una especie de almuerzo y cena, en cada una de ellas se consume algún guisado acompañado de tortillas de maíz. Normalmente consumen alimentos a la hora del almuerzo, que es la comida más importante del día, tratan de comer “todos juntos”. La principal encargada de la preparación de los alimentos es la mujer.

Existe variedad de alimentos durante el año que provienen tanto de los cultivos como de la caza, la recolección y los que les proveen los programas sociales; de noviembre a marzo es el periodo de abundancia de alimentos silvestres en el campo y en el cerro.

Estos hallazgos nos han permitido tener una aproximación comprensiva de la sabiduría de un pueblo indígena que facilitó el análisis de las conductas alimentarias, se destaca cómo las condiciones

geográficas y culturales le posibilita a esta comunidad tener un cierto acceso y un repertorio de alimentos con los que cuentan a lo largo del año y que la fuente principal de estos alimentos es el monte, sobre todo en determinadas épocas del año. Este estudio devela que en esta comunidad siguen manteniendo su sistema tradicional de caza y recolección combinada con la agricultura, mostrando la existencia de una estrecha relación de interdependencia entre el ser humano y su ambiente.

En estos resultados se puede advertir, además, la presencia de un vínculo o lazo que se liga al territorio, que se revela en la persistencia de alimentarse de lo que provee la madre naturaleza y de lo que ellos mismos cultivan. Asimismo, de costumbres arraigadas en su modo de cocinar, como parte de su sabiduría popular y de la presencia de lo afectivo, en su interés de comer “todos juntos”. En este sentido, el proyecto que se pretende desarrollar con la comunidad escolar pretende ensalzar estas cualidades; coincidimos en que la alimentación debe ser pensada como un hecho social complejo, que pone en juego tanto aspectos materiales como simbólicos, según refiere Álvarez (como se citó en Meléndez y Cañez, 2009).

Conclusiones

Esta información nos permitió conocer los hábitos alimentarios de la comunidad escolar y contemplar un panorama más complejo de lo que significa la alimentación, no solo como un hecho biológico, sino como un elemento central de una cultura, por lo que a partir de estos referentes, el desafío es diseñar,

implementar y evaluar un proyecto socioeducativo que permita, por una parte, recuperar los conocimientos regionales de la comunidad y por otra, propiciar que los alumnos y padres mejoren sus hábitos en el consumo de alimentos a partir de su cocina tradicional y poner de relieve la dimensión afectiva que aparece como un hecho relevante de lo que significa la hora de la comida, así como de otros procesos materiales e inmateriales que se ponen en juego en los hábitos alimentarios de los alumnos de preescolar indígena.

Finalmente es importante señalar que una de las finalidades de este trabajo es fortalecer nuestra formación personal y profesional como futuras docentes de contexto indígena para asumir y promover la salud a través de una buena alimentación y de esta manera contribuir a un problema de salud pública que enfrenta nuestro país como lo es la obesidad, compartiendo la cocina tradicional indígena.

Referencias

- Contreras, J. (1993). *Antropología de la alimentación*. Eudema.
- Crivos, L.; Martínez, M. et al. (2002). *Comer y cocinar en una aldea Mbya*. Misiones, AR. <http://enciclopediademisiones.com/enciclopedis/>
- Elliot, J. (1996). Las características fundamentales de la investigación-acción. En *El cambio educativo desde la investigación-acción* (pp. 67-87). Morata.
- Meléndez, J., y Cañez, G. (2009). La cocina tradicional regional como un elemento de identidad y desarrollo local: el caso de San Pedro El Saucito, Sonora, México. *Estudios sociales (Hermosillo, Son.)*, 17(spe), 181-204. <http://www.scielo.org.mx/pdf/estsoc/v17nspe/v17nspea8.pdf>

CURRÍCULUM, INVESTIGACIÓN ACCIÓN CRÍTICA: LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS Y EMPODERAMIENTO

Fernando Barragán Medero
David Pérez Jorge
Facultad de Educación
Universidad de La Laguna
España

Currículum y cultura

La noción de currículum implica siempre una selección interesada política, económica y socialmente útil para los grupos de poder ilegítimos y por tanto la exclusión no solo de la diversidad de los pueblos, sino también la imposición de un currículum hegemónico opresor, homogénero y que erradica la diversidad y el enriquecimiento cultural. Ninguna cultura está legitimada *per se* para emitir juicios de valor sobre las demás, ni éticos ni de ninguna índole. La idea de relatividad cultural introducida por Lévi-Strauss en *Race et histoire* (1952) cuya vigencia es indudable, deja claro que no es posible eliminar la diversidad de las culturas.

La noción de una cultura europea separada del mundo que estaba al sur del Mediterráneo fue una concepción mítica. Las contribuciones al saber de este período antiguo provenientes de esta región vecina, incluían la astronomía de Mesopotamia, el calendario egipcio, y las matemáticas griegas que fueron enriquecidas por los árabes (Gundara, 1998, p. 99).

En consecuencia “Afrontar la construcción de los currículos interculturales”, señalaba Campani (1998, p. 115), “[...] implicaba pues la asunción de un compromiso de crítica y de radicalidad para reconsiderar libre de prejuicios el modelo formativo actualmente existente”.

La revisión de las definiciones realizadas por la antropología o la sociología no ha resultado efectiva desde el punto de vista de la construcción del currículo. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003, p. 259) han planteado la distinción entre lo que denominan ámbitos de la cultura: la “cultura instrumental” y la “cultura expresiva”. La primera referida a “las destrezas, competencias y conductas sociales necesarias para vivir y contribuir a la sociedad de manera satisfactoria”. La segunda, al “ámbito de los valores, las cosmovisiones y los modelos de relaciones interpersonales que dan sentido y sostienen la conciencia del yo”. Resulta evidente —desde nuestro punto de vista— que esta escisión es artificial, ya que las conductas sociales no se pueden entender al margen de los valores.

Como recoge Gimeno (1994), las invariantes que plantea Lawton (1983) son nueve: estructura social-sistema social, sistema económico, sistema de comunicación, sistema de racionalidad, sistema tecnológico, sistema moral, sistema de creencias, sistema estético y sistema de maduración. Por su parte, Bennett (1986) propone un método más sistematizado que incluye: lenguaje y comunicación, estructura social, sistema económico, sistema político, sistema religioso, expresión estética, conocimiento científico y tecnología, formas de protección y medios de enculturación o educación. Sin embargo, ambas propuestas excluyen el género como una invariante imprescindible, desde nuestro punto de vista, y contienen un sesgo

androcéntrico y etnocéntrico que impide la inclusión de todas las invariantes culturales y las formas que pueden adoptar en diferentes culturas y que de hecho conviven en numerosos países de Europa, América, África o incluso Asia. Por ejemplo, hablar de “conocimiento científico” excluye con toda seguridad aquellos sistemas de pensamiento – creados culturalmente– que ofrecen alternativas constructivas para la medicina, la salud o la educación.

Recordemos que la exclusión de las culturas en el currículum es una forma explícita de violencia institucional, educativa y social. Igualmente es necesario revisar las relaciones de género y sus construcciones.

Xenofobia, estereotipos y prejuicios

Uno de los problemas fundamentales que hemos de plantear es cómo establecer una relación conceptual entre los contenidos de xenofobia, estereotipos y prejuicios y su vinculación con la violencia.

De acuerdo con Yzerbyt y Schadron (1996, p. 113) la noción de estereotipo evoca la de prejuicios y discriminación, y la explicación más comúnmente aceptada los definía como “un conjunto de creencias compartidas sobre las características personales, generalmente rasgos de personalidad”, pero también los comportamientos propios de un grupo de personas (Leyens, Yzerbyt y Schadron, 1992). En este mismo sentido, desde el feminismo aristocrático del siglo XVIII, Du Châtelet (2009, p. 101) afirmaba: “Quien dice prejuicio dice una opinión aceptada sin examen, porque no lo resistiría. El error nunca puede ser un bien, y es con seguridad un gran mal en las cosas de las que depende la orientación de la vida”.

De la misma forma creemos necesaria la revisión de los términos “culturas indígenas” y definir las como “culturas originarias”, aunque al parecer la palabra “indígena” equivale a “originario” en países como Ecuador o Perú. Creemos que se deberían denominar con su nombre igual que no tenemos uno a la cultura opresora dominante que diga que también somos indígenas (es el caso de las Islas Canarias). Sin embargo, indígena se emplea como sinónimo de aborígen (que significa sin origen). Una revisión necesaria con los propios pueblos que representan las culturas de México y otros países del mundo. La clave es quién define a quién y cómo quiere autodenominarse cada persona por la pertenencia a su cultura, en la que nació, la que encontró. Las culturas se denominan a sí mismas por el nombre, pero no se llaman indígenas. En Europa los Inuit (Dinamarca), los Sami (Finlandia) o la cultura gitana (España) no se denominan “originarios” ni “indígenas”.

La investigación-acción crítico emancipadora

Las investigaciones no pueden desarrollarse al margen de los contextos sociales, culturales y políticos en que se están implementando y que ejercen una influencia directa o indirecta sobre los centros educativos, los cuales no son unidades que se puedan aislar o sustraer a lo que acontece dentro y fuera de la institución educativa.

Es por ello que nos ha parecido ineludible recordar una frase que cita Samir Amin (2004, p. 33), al referirse a la hegemonía de los Estados Unidos, “Henry Kissinger lo resumía en una arrogante y memorable frase: ‘la globalización es simplemente un sinónimo de dominación norteamericana’”. Con una frase esperanzadora, también afirma Amin (2004, p. 34), que “el siglo XXI no será de Norteamérica”; “La estrategia

hegemónica de los Estados Unidos y sus aliados de la OTAN es hoy en día el principal enemigo del progreso social, la democracia y la paz”. Y como ha señalado de forma radical Bellamy:

En 1971, en el prólogo de la edición norteamericana de la obra de Pierre Jalée *El imperialismo en los años setenta*, Harry Magdoff señalaba: “como norma, los académicos correctos y educados prefieren no utilizar el término ‘imperialismo. Lo encuentran de mal gusto y poco científico”.

Hoy en día, de repente, todo esto ha dejado de ser cierto. Los intelectuales estadounidenses y la élite política abrazan de buen grado una misión abiertamente ‘imperialista’ o ‘neoimperialista’ para los Estados Unidos [...] (2004, p. 79).

En la actualidad, el reforzamiento de la xenofobia y el racismo en Estados Unidos y su correlato en algunos partidos políticos de Europa y América es evidente, poniendo en peligro no solo los derechos humanos sino todos los logros de progreso e igualdad conseguidos con el esfuerzo público. La vuelta al sexismo y la misoginia representan una amenaza —una expresión explícita de violencia— para promover la integración colectiva de las culturas.

Siguiendo a McKernan (1999), la investigación-acción ha surgido en Estados Unidos con base en el movimiento de la Ciencia de la Educación del siglo XIX; el pensamiento educativo experimentalista y progresista; el movimiento de la dinámica de Grupos en la Psicología Social; la actividad reconstruccionista de desarrollo del currículo de la “era

Corey” de posguerra en Estados Unidos y el movimiento del profesorado-investigador. Sin embargo, no deja de ser una concepción *uscéntrica*³ puesto que Elliot (1990) apelaba a los orígenes aristotélicos de los métodos de indagación empleados en la investigación-acción.

La investigación-acción crítico emancipadora busca “[...] liberar a las personas que sufren prácticas represivas e injustas, intenta liberar a las personas participantes y darles mayor autonomía por medio de la reflexión colectiva. Dar poder al grupo de investigación asumiendo responsabilidades para la toma de decisiones” (Carr, 1989, p. 76).

Se han establecido diferentes relaciones conceptuales entre diseño del currículum e innovación. En el artículo “La implementación del currículum”, Snyder, Bolin y Zumwalt (1992) plantean la existencia de tres aproximaciones en la implementación del currículum; La perspectiva de la fidelidad, la adaptación mutua y la construcción del currículum que enfatiza una visión compartida del currículum entre el profesorado y el alumnado. Pero nuestro interés reside fundamentalmente en el desarrollo de la implementación basada en la perspectiva de “[...] *mutual adaptation seen as that process whereby adjustments in a curriculum are made by curriculum developers and those who actually use it in the school or classroom context*” (Snyder, Bolin y Zumwalt, 1992, p. 410)

3 Utilizando el acertado término que emplea Gore (1996, p. 67) haciendo un juego de palabras entre *us*, como United States, y “*us*”, nosotros o nosotras.

Entre las características de la investigación-acción en el currículum se señalan (Mckernan, 1999, p. 50) que puede servir para mejorar situaciones sociales problemáticas —como las que nos ocupan— y en años recientes “la investigación acción se ha aplicado a problemas relativos al desarrollo del currículum, el desarrollo del personal profesional y la formación permanente, en particular dentro del campo de la autoevaluación”

La relación entre la investigación-acción y la etnografía evoca la función de quienes dirigen el proyecto al referirnos a la denominada acción del “franqueo de fronteras”.

A la capacidad de comunicarse con eficacia con distintos grupos culturales y en el seno de ellos se ha denominado *franqueo de fronteras* (Schensul, Schensul, González y Caro, 1981) [...] Franquear fronteras con éxito requiere estar familiarizado, o al menos tener la capacidad de llegar a estarlo, con los comportamientos, fines y creencias de todos los grupos o instancias con competencias en el proyecto (Goetz y LeCompte, 1988, p. 118).

La función de cada persona ha de quedar definida en la confección del proyecto, aunque posteriormente puedan ser modificadas. El franqueo de fronteras —muy al contrario de lo que pudiera parecer— no significa “contaminación”, sino que supone que el profesorado no te perciba como un intruso, valora el apoyo y el hecho de que nos pongamos en su situación: por ejemplo, en algunas ocasiones participamos como “verdaderos profesores o profesoras” haciendo algunas actividades en el aula. El empoderamiento es por ello la capacidad para la toma de decisiones, sin imposiciones de nadie ni de ninguna clase.

Referencias

- Amin, S. (2004). La economía política del siglo XX. *Revista Socialista Independiente*, 2, 21-35.
- Barragán, F. et al. (2006). *Violencia, Género y Cambios Sociales*. Aljibe.
- Bellamy, J. (2004). La élite política se declara imperialista. *Revista Socialista Independiente*, 2, 79-95.
- Bennett, C. H. (1986). *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*. Allyn and Bacon.
- Campani, G. (1998). Currículum e multiculturalismo en la escuela secundaria: la cultura histórica. Aspectos de debate en Francia e Inglaterra. En Xavier Besalú et al. *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 105-116). Pomares-Corredor.
- Carr, W. (1989). Action Research: Ten years on. *Journal of Curriculum Studies*, 21(1), 85-90.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Gimeno, J. (1994). *Currículum y diversidad cultural*. Donosita. Ibaeta Pedagogía Euskal Eriko Unibertsitatea.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Gore, J.M. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Morata-Fundación Paideia.
- Leyens, J.; Yzerbyt, V. y Schadron G. (1992). The social judgeability approach to stereotypes. En W. Stroebe y M. Hewstone (Edit), *European Review of Social Psychology*, 3, 90-120.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Morata.
- Du Châtelet, M. (2009). *Discurso sobre la felicidad*. Cátedra.
- Schensul, J.J; Schensul, S.L.; González, M y Caro, E. (1981). Community-Based Research and Approaches to Social Change: The Case of Hispanic Health Council. *The Generator*, 12(2), 13-36.
- Snyder, J.; Bolin, F. y Zumwalt, K. (1992). Curriculum Implementation. In P.W. Jackson, *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 402-435). Macmillan Publishing Company.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Morata.
- Yzerbyt, V. y Schadron, G. (1996). Estereotipos y juicio social. En R. Bourhis y J. Leyens, *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 113-137). McGraw Hill.

Línea 4

Procesos de formación,
actores y prácticas de
educación bilingüe
e intercultural

LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LAS ESCUELAS NORMALES INTERCULTURALES. MODELO 2018. ¿QUÉ LO HACE PERTINENTE?

Juan José Lecona González
Sebastian Lecona Rosas
Gerardo Islas Garrido
Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez”
México

Introducción

En el marco de las políticas para la Reforma Integral de la Educación Básica, del 2011 a la fecha la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) ha conducido la transformación de los programas de estudio de las distintas licenciaturas que se ofrecen en el sistema. La versión vigente de los planes de estudio se identifica como Modelo 2018 y se fundamenta en el acuerdo 14/07/18 con fecha de 3 de agosto de 2018 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2018).

Del 2016 al 2018 han sido diversas las estrategias destinadas a consolidar una propuesta que responda a intereses políticos y a las demandas surgidas de la crítica a la baja calidad educativa, al magisterio nacional y a las escuelas normales (Lecona, 2019).

Esta ponencia hace referencia al programa de estudio para la licenciatura en Educación Primaria Indígena

con Enfoque Intercultural Bilingüe y pone a la reflexión de los asistentes al *IV Congreso Internacional "Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina"*, las condiciones del plan de estudios del 2004 a la fecha con base en tres líneas de estudio:

- El histórico del perfil de egreso del plan de estudios del 2004 al 2018
- El fundamento del plan de estudios 2018 sobre educación intercultural
- La consulta a los maestros de México documentada en las "Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas", "Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica", "Modelo Educativo para la Formación de Docentes 2016" y el resolutivo del 2.o Parlamento Nacional del Magisterio Indígena (Lecona, 2019)

Es importante mencionar el referente de dos documentos que se consideran básicos en la formación de maestros con adscripción en contextos indígenas y/o de diversidad étnica, lingüística y cultural:

- Reforma integral de la educación básica indígena de la Dirección General de Educación Indígena
- Buenas Prácticas sobre Educación Indígena de UNICEF México

Sobre el perfil de egreso del programa educativo

Un referente fundamental para entender el desarrollo del programa educativo se centra en el perfil de egreso del 2004 al 2018, en donde se identifican tres estándares diferentes:

El perfil de egreso del plan de estudios 2004 (anexo 1) en el que se destaca lo siguiente:

- El campo de Formación Específica Intercultural Bilingüe integrado por seis cursos que aportan formación teórica, metodológica y pedagógica al desarrollo de la práctica docente.
- Claridad en los alcances al perfil de egreso que sustentó estrategias de formación integral.
- La evidencia de los alcances de la competencia didáctica a través de la Propuesta Pedagógica como opción a la titulación.
- Productos de titulación que muestran la intervención docente intercultural bilingüe en contextos con diversidad étnica, lingüística y cultural.

El perfil de egreso del plan de estudios 2012 (anexo 2) en el que destaca lo siguiente:

- Los alcances al desarrollo de las competencias profesionales y docentes interculturales bilingües

evidenciados al egreso de las generaciones 2014, 2016 y 2018 (anexo 3).

- Falta de pertinencia entre los trayectos formativos y la formación específica intercultural bilingüe y su impacto en el desarrollo de las competencias docentes interculturales.

El perfil de egreso del plan de estudios 2018 (anexo 4) en el que destaca lo siguiente:

- Desaparece el trayecto de formación específica intercultural bilingüe y las competencias docentes interculturales.

Sobre el fundamento del plan de estudios 2018

En el acuerdo 14/07/18 con fecha de 3 de agosto de 2018 (DOF, 2018) en el que se sustenta el plan de estudios para la formación de maestros indígenas con enfoque intercultural bilingüe destacan los siguientes argumentos:

Una de las estrategias para el fortalecimiento y transformación de las escuelas normales en el fin de garantizar que se consoliden en la formación de los maestros de México es la educación indígena e intercultural, por lo tanto, el plan de estudios debe fortalecer la formación de los maestros que utilicen la lengua indígena y garantizar la comunicación con los niños y niñas de estas poblaciones y los aprendizajes escolares. Por lo tanto, el plan de estudios debe:

- Desarrollar competencias para la atención a la diversidad cultural, lingüística y étnica de los alumnos de educación primaria.
- Transformar las prácticas educativas convencionales, que han resultado ser asimétricas y discriminatorias.

Esto significa, formalmente:

- Profundizar en la interculturalidad, como una nueva modalidad pedagógica.
- Garantizar el derecho de ser educado en el contexto de sus propias prácticas, sociales y culturales.
- Promover el respeto y la igualdad entre distintas culturas y lenguas y generar un bilingüismo equilibrado.
- Atender la desigual lingüística y la investigación de las culturas indígenas u originarias del país.

Para efecto se plantea a la educación intercultural como el principio para materializar la equidad, así como:

- Responder al derecho de recibir educación en la lengua materna.
- Promover el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa.
- Favorecer la consolidación de la identidad cultural y recuperar experiencias y conocimientos de las culturas indígenas.

- Sistematizar saberes y prácticas culturales de los pueblos indígenas a través de la investigación y de la participación de la comunidad.
- Dignificar a las culturas indígenas a través de la reconstrucción de su historia.
- Generar condiciones pedagógicas para garantizar la participación de todos los alumnos a partir del reconocimiento de la diversidad y la valoración cultural.

Sobre la consulta a los maestros de México

Los siguientes documentos reúnen información relevante desde donde se puede definir el rumbo de las políticas nacionales que dicten el contenido curricular de los programas educativos destinados a la formación de los maestros de México.

Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017), en donde destacan:

- Directriz 2, “Robustecer el vínculo entre la escuela y la comunidad, como ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas, y base de la pertinencia y la calidad de la educación que reciben”
- Directriz 3, “Establecer un modelo curricular que favorezca la interculturalidad en toda la educación obligatoria y garantice su pertinencia cultural y lingüística para la población indígena”

- Directriz 4, “Garantizar el desarrollo profesional de docentes y directivos acorde con las necesidades educativas y los derechos de la niñez indígena”

Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica (INEE, 2015), en donde destacan:

- Directriz 1, “Fortalecer la organización académica de las escuelas normales”
- Directriz 2, “Desarrollar un Marco Común de educación superior para la formación inicial de docentes”

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el Modelo de Educación Normal 2016 (SNTE, 2016): en el eje “Modelo Educativo para la Formación de Docentes 2016” referente a los apartados Perfil profesional de los futuros docentes y Organización y estructura curricular, se menciona que las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria e Intercultural Bilingüe no se han generalizado en las Escuelas Normales cuyas entidades cuentan con servicios de educación inicial, preescolar y primaria indígena; que no hay asignaturas que atiendan la enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas y que los docentes en formación requieren de esas competencias para trabajar con éxito en los contextos de diversidad cultural y lingüística.

Resolutivo del 2.o Parlamento Nacional del Magisterio Indígena (SNTE, 2016): en lo referente a la educación para la población indígena en el nuevo modelo educativo, se solicita la cobertura total de educación intercultural para los jóvenes de pueblos originarios en los niveles de preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior y la formación de grupos de trabajo que capaciten y

promuevan la aplicación del enfoque de la educación intercultural y bilingüe en todo el sistema educativo.

En lo referente a la formación inicial, continua y evaluación docente se solicita fortalecer las competencias lingüísticas en la lengua originaria, la atención a grupos multigrado en contextos indígenas y desarrollar competencias con enfoque intercultural bilingüe.

Ahora bien, para cerrar este trabajo es necesario mencionar el contenido relevante de dos documentos fundamentales:

“Buenas Prácticas sobre Educación Indígena” de UNICEF México (UNICEF: 2014)

- El documento revela que acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda 2010, más de quinientos cincuenta mil niños y niñas que hablan alguna lengua originaria están excluidos del Sistema Educativo Nacional, lo que representa el 27.4 %.
- El porcentaje de analfabetismo de la población hablante de lengua indígena de cinco a diecinueve años es de 28 %.
- Un tercio de las escuelas primarias generales son de tipo multigrado, mientras que dos tercios de las escuelas indígenas pertenecen a esta modalidad.
- Se reconocen elementos endógenos al entorno escolar que debilitan el vínculo de los niños y las niñas con las escuelas y, en buena medida, son elementos asociados a la exclusión escolar, a la

desigualdad educativa, a la ausencia de una currícula pertinente en términos culturales y la falta de recursos didácticos en lenguas indígenas.

Los hallazgos documentados que destacan y sobre los cuales se pueden fincar proyectos educativos relevantes son:

- Se corrobora la necesidad de mejorar la formación del personal docente para que disponga de mayores recursos para solventar las necesidades de aprendizaje de la población indígena y estén en condiciones de promover la educación intercultural dentro y fuera del aula.
- Se identifica la falta de disponibilidad de servicios educativos culturalmente pertinentes, la falta de capacitación del personal docente y la ausencia de recursos didácticos interculturales y bilingües.
- Hace falta mejorar la función docente, institucionalizar el enfoque intercultural en el proceso formativo e incentivar el diseño de recursos técnico-pedagógicos que rescaten las situaciones de vida de los pueblos originarios y sus manifestaciones culturales.
- Se detectó que la lengua indígena es discriminada dentro de los procesos

de la escolarización y, en el mejor de los casos, su uso tiene un sentido instrumental.

Ahora bien, la UNICEF establece un marco de acción constituido en la educación intercultural bilingüe, destacando lo siguiente:

- La educación intercultural debe ser parte de la concepción de los planes y programas educativos.
- La educación intercultural debe ser un elemento presente en todos los niveles escolares.
- La educación intercultural como estrategia para enfrentar las múltiples adversidades de las comunidades indígenas para ejercer su derecho a la educación y como fundamento de las prácticas para enseñar lengua indígena y atender grupos multigrado.

Reforma integral de la educación básica indígena (Dirección General de Educación Indígena [DGEI], 2009). Este documento expone dos ideas fundamentales en el marco la política educativa progresiva, incluyente y con equidad:

- Generar estrategias didácticas flexibles e integradoras acordes con las características sociales, culturales y lingüísticas de las niñas, los niños

y jóvenes de las comunidades indígenas, para fortalecer los procesos de identidad, de valoración de la cultura propia y de otras culturas con el sustento de referentes como el respeto, equidad y la interculturalidad (DGEI, 2009).

- Fundamentar en la interculturalidad la creación de ambientes escolares en contextos indígenas pensados para la autoafirmación de la persona y el valor de su cultura, interacción, comunicación, reflexión del lenguaje y el intercambio de conocimientos en la lengua indígena y en español.

Con base en esto y para promover cambios curriculares en la educación básica indígena a partir de la reforma educativa, se propone:

- Retomar los saberes de la comunidad para integrar el conocimiento de los pueblos originarios en los planes didácticos y recuperar el uso de la lengua y las culturas.
- Trabajar los marcos curriculares y materiales didácticos con fundamento en la equidad de género, la interculturalidad, el bilingüismo y los derechos humanos.
- Reconocer metodologías pedagógicas que permitan recuperar

los conocimientos de los pueblos originarios y favorecer el diseño, implementación y evaluación de planeaciones estratégicas acordes a la realidad de las comunidades en donde se usa la lengua indígena.

Conclusiones

Con esta base y en afán de hacer un pronunciamiento fundamentalmente propositivo, exponemos:

- Integrar al plan de estudios el campo o trayecto de formación específica intercultural bilingüe y que sea transversal al desarrollo del perfil de egreso.
- Garantizar que la formación de maestros atienda la realidad de las comunidades en donde se realiza el servicio educativo (escuelas multigrado y diversidad étnica, lingüística y cultural).
- Considerar como opción a la titulación la intervención social, cultural y didáctica que permita evidenciar los alcances de la competencia didáctica de los futuros maestros en situaciones de conflicto que impliquen el uso de la lengua originaria, el rescate de saberes comunitarios y el tratamiento de los contenidos escolares.
- Fortalecer curricularmente la identidad étnica y profesional de los futuros maestros.

Referencias

- CRESO. Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Perfil de egreso. <http://www.creson.edu.mx/?r=oferta%2Fview&id=14>
- Lecona, J. (2019). Escuelas Normales Interculturales ¿es pertinente su modelo? En *Voces Normalistas. Diálogos con la educación*. <https://vocesnormalistas.org/2019/11/06/escuelas-normales-interculturales-es-pertinente-su-modelo/>
- DOF. (3 de agosto de 2018). *Acuerdo por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- (2009, 31 de agosto). *Acuerdo número 492 por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria intercultural bilingüe*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5110285&fecha=31/08/2009
- (16 de agosto de 2011). *Acuerdo número 651 por el que se establece en el plan de estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247fab/a651.pdf>
- Dirección General de Educación Indígena. (2009). *Reforma integral de la educación básica indígena*. Secretaría de Educación Pública.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2016). *El SNTE y el modelo de educación normal 2016*. (2016). *Pronunciamiento de Sonora al magisterio indígena y conclusiones*.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Licenciatura en Educación Primaria Enfoque Intercultural Bilingüe según el documento Fundamentos y Estructura Curricular*. Plan de estudios 1997.
- Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe. Plan 2018. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/125>
- UNICEF México. (2014). *Buenas Prácticas sobre Educación Indígena*.

ANEXOS

Anexo 1. Perfil de egreso. Plan de estudios 2004

<p>Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Fundamentos y Estructura Curricular. Plan de Estudios 1997.</p>	<p>Rasgos del Perfil de egreso</p>	<p>Habilidades intelectuales específicas</p>
		<p>Dominio de contenidos de enseñanza</p>
		<p>Competencias didácticas</p>
		<p>Identidad profesional y ética</p>
		<p>Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela</p>
	<p>Características que se espera desarrollen los futuros maestros como parte de la formación específica.</p>	<p>El dominio de la lengua indígena</p>
		<p>Reconocimiento y valoración de los saberes y conocimientos</p>

		<p>construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas</p>
		<p>El conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas</p>
		<p>La comprensión de los procesos que se conjugan para la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua</p>
		<p>La competencia didáctica</p>

Elaboración propia con base en Secretaría de Educación Pública (2009).

Anexo 2. Perfil de egreso. Plan de estudios 2012

Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe	Competencias Genéricas	Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.
		Aprende de manera permanente.
		Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.
		Actúa con sentido ético.
		Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos.
		Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.

	Competencias Profesionales	<p>Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.</p>
<p>Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica</p>		
<p>Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.</p>		

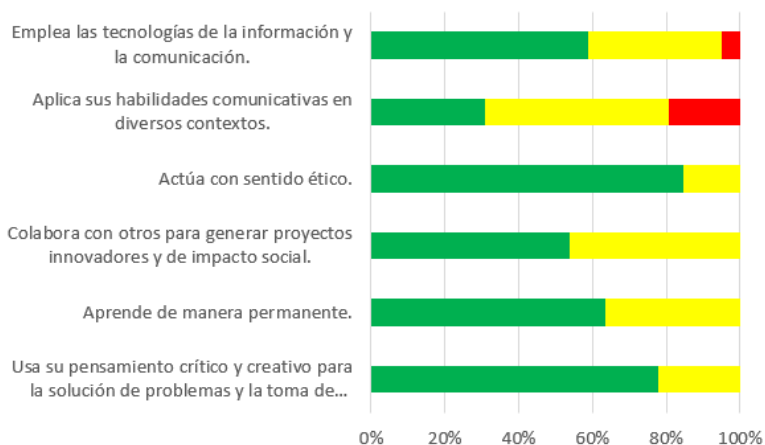
		<p>Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.</p>
		<p>Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.</p>
		<p>Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.</p>
		<p>Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.</p>
		<p>Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.</p>

	<p>Competencias Docentes Interculturales Bilingües</p>	<p>Investiga la diversidad cultural y lingüística del contexto de sus alumnos para desarrollar prácticas educativas con base en la identidad, lengua, formas de conocer y valores de estos.</p>
<p>Emplea el enfoque intercultural para promover la autonomía y el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en todos los alumnos, creando ambientes equitativos, inclusivos y colaborativos de aprendizaje.</p>		
<p>Desarrolla competencias comunicativas en los alumnos para que interactúen de manera eficaz y reflexiva en contextos de diversidad.</p>		

Elaboración propia con base en CRESO (2012).

Anexo 3. Alcances: Perfil de egreso Generación 2016. Plan de estudios 2012

Competencias genéricas 6.º sem.



Elaboración propia con base en plan de estudios (2012).

Competencias profesionales LEPIB 6.º sem.



Elaboración propia con base en plan de estudios (2012).

Competencias profesionales LEPIB 6.º sem.

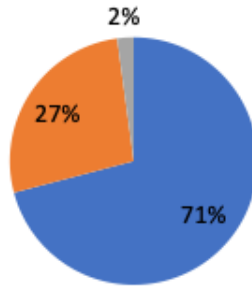


Elaboración propia con base en plan de estudios (2012).

Alcances: Perfil de egreso Generación 2018. Plan de estudios 2012

Competencias Genéricas

- Competencia que se refleja de manera conceptual, procedimental y actitudinal.
- Competencia que está en desarrollo de manera conceptual o procedimental.
- Competencia que no se ha fortalecido.

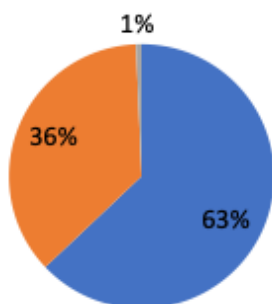


Elaboración propia con base en plan de estudios (2012).

Alcances: Perfil de egreso Generación 2018. Plan de estudios 2012

Competencias Profesionales

- Competencia que se refleja de manera conceptual, procedimental y actitudinal.
- Competencia que está en desarrollo de manera conceptual o procedimental.
- Competencia que no se ha fortalecido.

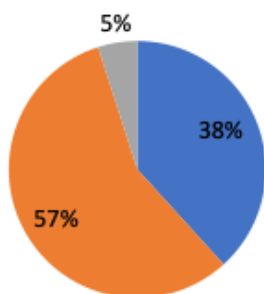


Elaboración propia con base en plan de estudios (2012).

Alcances: Perfil de egreso Generación 2020 al cierre del 6.o semestre. Plan de estudios 2012

Competencias Interculturales

- Competencia que se refleja de manera conceptual, procedimental y actitudinal.
- Competencia que está en desarrollo de manera conceptual o procedimental.
- Competencia que no se ha fortalecido.

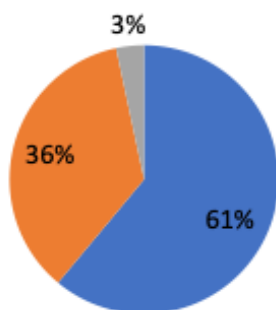


Elaboración propia con base en plan de estudios (2012).

Alcances: Perfil de egreso Generación 2020 al cierre del 6.o semestre. Plan de estudios 2012

Competencias Genéricas

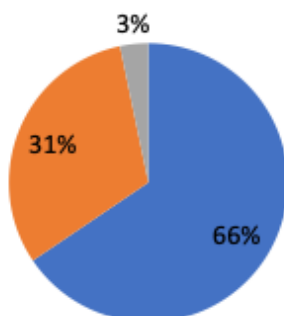
- Competencia que se refleja de manera conceptual, procedimental y actitudinal.
- Competencia que está en desarrollo de manera conceptual o procedimental.
- Competencia que no se ha fortalecido.



Elaboración propia con base en plan de estudios (2012).

Competencias Profesionales

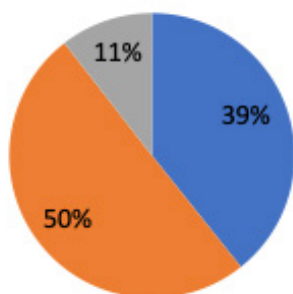
- Competencia que se refleja de manera conceptual, procedimental y actitudinal.
- Competencia que está en desarrollo de manera conceptual o procedimental.
- Competencia que no se ha fortalecido.



Elaboración propia con base en plan de estudios (2012).

Competencias Inerculturales

- Competencia que se refleja de manera conceptual, procedimental y actitudinal.
- Competencia que está en desarrollo de manera conceptual o procedimental.
- Competencia que no se ha fortalecido.



Elaboración propia con base en plan de estudios (2012).

Anexo 4. Perfil de egreso. Plan de estudios 2018

<p>Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe</p>	<p>Competencias Genéricas</p>	<p>Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo</p>
		<p>Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.</p>
		<p>Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.</p>
		<p>Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.</p>
		<p>Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.</p>

	Competencias Profesionales	<p>Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.</p>
<p>Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.</p>		
<p>Emplea sus conocimientos lingüísticos, socioculturales y pedagógicos para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje en el medio indígena.</p>		

		<p>Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.</p>
		<p>Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.</p>
		<p>Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.</p>

		<p>Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.</p>
		<p>Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.</p>

Elaboración propia con base en SEP/DEGESPE 2018

POLÍTICAS PARA LA INTERCULTURALIDAD EN LA UPN

Salvador Geovanni Madrid Jurado
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco
México

Las nuevas formas de gobernanza en México que surgen con la entrada del siglo XXI están caracterizadas por tener un enfoque importante hacia la protección de los derechos humanos en extremo, bajo el nombre de interculturalidad; que se desplaza desde el concepto político-social de una sociedad moderna basada en la equidad y la inclusión, donde los bienes y servicios del estado sean distribuidos dependiendo la necesidad de cada población. Esto se observa en la realidad como parte de políticas y programas de carácter social, mejor conocida como acción afirmativa.

El objetivo nacional de identidad se ve transformado por una constante búsqueda por el reconocimiento e integración de grupos sociales que históricamente han sido desplazados y discriminados. Es decir; las poblaciones indígenas y afrodescendientes, las personas con discapacidad, las personas autoadscritas a la comunidad LGBT, así como también la atención a los derechos de las mujeres. Con esto se abandona la ideología que devino del siglo XX y que se gestó durante siglos anteriores. Inalcanzables proyectos y políticas que promueven la limpieza étnica y que fue el foco principal de discriminación, justamente aquellas acciones políticas que sientan las bases del racismo actual.

La interculturalidad en la Universidad Pedagógica Nacional

La manifestación de la interculturalidad en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en su Unidad 092 Ajusco es prematura a las políticas implementadas a principios del siglo actual. Desde su comienzo de operación en el año 1978 la UPN tiene por objetivo profesionalizar la educación en México, esto abre un nuevo panorama para el sistema educativo en todos los entornos, incluyendo el medio indígena principalmente.

En la actualidad la licenciatura continúa con actividades y “ciertamente la licenciatura muestra a lo largo de su historia una compleja relación entre lo indígena y lo no indígena, entre docentes formadores no indígenas y estudiantes indígenas, entre la formación profesional de indígenas y la formación profesional para ellos” (Rebolledo, 2014, p. 9).

La universidad, por medio de la licenciatura en educación indígena (LEI), hace un intento por aminorar y crear condiciones favorables para los estudiantes dentro de las instalaciones, la licenciatura cuenta con apoyos de acción afirmativa, donde se les otorga ciertos beneficios específicos para los estudiantes de la LEI con el objetivo de acortar la brecha de las desigualdades y crear un ambiente equitativo, también ofrece cursos específicos para realizar prácticas de campo, eventos culturales con la intención de otorgar apoyo a estudiantes que han cambiado sus formas de vida y su contexto social para emigrar a estudiar en la Ciudad de México. Por eso la universidad es apoyada en ocasiones por organizaciones externas para crear programas de ayuda, ya sea académica, tecnológica, de transporte, económica, entre otros. El objetivo de este tipo de acción afirmativa es apoyar a estudiantes para su éxito y terminar sus estudios de licenciatura.

Pueblos originarios

Las instituciones escolares son las principales en adoptar la interculturalidad como parte de la formación a partir de propiciar el ingreso a personas de origen indígena en todos los niveles escolares, el mantenimiento a partir de la creación de espacios para la orientación y capacitación, con el objetivo principal del éxito escolar.

En el nivel superior estas políticas tienen una importante transformación alrededor de las Instituciones de Educación Superior (IES), ya que surgen, a partir del movimiento intercultural, distintas IES con el nombre de Universidades Interculturales, once en total que son creadas en diferentes estados de la república, cuyo objetivo es poner atención a jóvenes generalmente indígenas que aspiren a un nivel superior, orientadas al desarrollo de los pueblos y comunidades originarias para la profesionalización en el medio indígena. Estas IES crean programas curriculares enfocados principalmente al entorno indígena, son atractivas para aquellos estudiantes que tengan el deseo de ingresar a una institución con estas características, por tal motivo se establecen de manera estratégica en zonas específicas donde existe una alta presencia de grupos indígenas.

Aunque estas experiencias no son únicas, la interculturalidad también se muestra en las universidades tradicionales o de abolengo a partir de la creación de programas específicos para la atención a estudiantes provenientes de los medios indígenas, estudiantes con discapacidad, la atención a la población LGBT, la atención a los derechos de las mujeres, por decir algunos. Se crean espacios de orientación académica, servicios y se promueven programas de asistencia para estas poblaciones con la intención de acortar la brecha de desigualdad.

Los pueblos originarios: el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES)

El programa de acción afirmativa por excelencia ejecutado en las IES públicas es el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Pública (PAEIIES), cuyo objetivo es fortalecer los recursos académicos de las IES para dar una atención adecuada a los estudiantes de origen indígena.

Dentro de la UPN dicho programa de acción afirmativa apoyó de manera aunada a la LEI, en donde a diferencia de otras IES, los estudiantes estaban bien identificados y reconocidos como un grupo de atención específica, aunque no solo se atiende a los estudiantes de la LEI, la atención del programa se concentra en la licenciatura. Tal como lo expresa Flores Crespo (2005):

[...] la Universidad Pedagógica Nacional es un caso difícil de asir a diferencia de otras instituciones, en esta universidad se trabaja ya con estudiantes indígenas [...] Todos los estudiantes están inscritos al programa [...] A diferencia de las demás instituciones, los estudiantes no están aislados y dispersos en facultades, si no están juntos y cohesionados (p. 24).

El PAEIIES desde sus orígenes hasta hace poco, recibía, por parte de la fundación Ford, recursos económicos y materiales para la coordinación del programa y que este tuviera un impacto positivo en la población universitaria, es decir, la actividad principal del PAEIIES era el apoyo en asesorías a los estudiantes indígena para la orientación en su desarrollo académico en su estancia en la universidad, de manera complementaria el programa también era promotor de la cultura de los pueblos originarios dentro de la universidad.

Actualmente, el programa ha cambiado de nombre a solamente Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI), con un financiamiento escaso dentro de UPN, disminuyendo de forma radical sus actividades, operando como un espacio de orientación académica en tanto a otorgar información sobre becas o la aplicación de diversos proyectos, así como un espacio de consulta y esparcimiento para los estudiantes.

Una atribución importante y que hasta la actualidad tiene el PAAEI es la conexión de estudiantes con la coordinación de la licenciatura para identificar y reconocer las necesidades de los estudiantes, el programa es una herramienta útil que intermedia para reducir distancias entre la licenciatura y los estudiantes, teniendo un contacto personal y constante, aprovechando el espacio y el apoyo que se ofrece.

Discapacidad

Dentro de las IES se establecen tipos de interculturalidad diversas, si bien la interculturalidad tiene la principal intención de generar inclusión a grupos que históricamente han sido ignorados por políticas anteriores, las personas con discapacidad son parte de esta exclusión, principalmente al no generar condiciones favorables en infraestructura para su movilidad. En la mayoría de las instituciones de carácter público han tenido transformaciones en tanto a la implementación de rampas de acceso, elevadores especializados, implementación de programas de acción afirmativa a personas con debilidad visual, entre otros tipos de acciones para generar igualdad de condiciones entre la población en general.

Acción afirmativa para la discapacidad: Centro Quetzalcóatl y rampas de acceso

La infraestructura de la UPN, Unidad Ajusco 092, considerada una pieza con un valor arquitectónico importante, ha sufrido varias modificaciones a partir de una necesidad por parte de los usuarios que tienen complejidad de desplazamiento dentro de las instalaciones.

Rampas de acceso

Es por eso que la UPN se ve en la necesidad de realizar ajustes que permitan que cualquier tipo de estudiante, académico, trabajador o visitante tenga un libre desplazamiento dentro de las instalaciones. Que los estudiantes estén en igualdad de condiciones y que se proteja su derecho al acceso general a la educación superior, es decir, su formación profesional.

Se han realizado diferentes experimentos con personas en sillas de ruedas, donde se les solicita el desplazamiento por todas las instalaciones del plantel. Se ha concluido que la UPN tiene una atención a la discapacidad inconclusa, ya que no cumple con todas las necesidades de este sector. En primera instancia el suelo de las rampas es inestable y de muy poca adaptabilidad para las sillas de ruedas, también no existe una entrada principal, ya que las rampas comienzan en el segundo bloque de entradas, en la entrada principal no existen rampas.

Centro Quetzalcóatl

La UPN cuenta con un espacio para personas con debilidad visual, surge en el año 2005 a partir de un convenio entre la Universidad Pedagógica Nacional, la Unión Europea y la

Fundación ONCE para América Latina. La función principal es dotar de herramientas tecnológicas como informáticas para apoyar a débiles visuales en la enseñanza de inglés entre otras actividades.

Los cursos llevados en el Centro Quetzalcóatl son la capacitación tiflotécnica, elaboración de materiales diversos, asesoría y capacitación docente, curso de idioma inglés, inteligencia emocional y taller de lectura y redacción.

Diversidad Sexual (comunidad LGBT)

La atención a la diversidad sexual está orientada principalmente en la conformación de proyectos de concientización para evitar la discriminación y la violencia, preceptos y prejuicios sobre la homosexualidad. El movimiento LGBT en México se conforma bajo principios de identidad, no discriminación, violencia y legitimidad; ha tenido importantes influencias para la modificación de las políticas nacionales, ganadas a partir de las movilizaciones sociales realizadas por este grupo, con exigencias relevantes para la igualdad, la no discriminación, abriendo nuevos temas de discusión que son parte principal para la agenda política.

A diferencia de otro tipo de manifestaciones de inclusión, la búsqueda de equidad en la comunidad LGBT se realiza por iniciativa no gubernamental, todo lo contrario, la búsqueda por derechos se realiza por colectivos defensores, como una exigencia urgente para una sociedad sin prejuicios, este movimiento realizado por colectivos es permeado e influenciado a las instituciones gubernamentales de todos los niveles de gobierno.

Acción afirmativa a la diversidad sexual: Amor es amor

El movimiento LGBT en la UPN es reconocido en septiembre del 2010 con el colectivo Amor es amor, que busca fortalecer y crear espacios de reflexión entre la comunidad universitaria sobre los derechos sexuales y reproductivos, así como concientizar a la comunidad sobre los derechos LGBT para evitar la discriminación.

Mediante foros, ponencias e intervenciones académicas en distintos espacios universitarios, el grupo Amor es amor aporta información e intervención con la implementación de talleres que acerquen a la comunidad universitaria interesada en temas como: diversidad sexual, salud sexual y reproductiva, discriminación, prevención de VIH/SIDA, entre otras.

A partir de jornadas culturales, ciclos de cine, entre otras actividades, la organización que surge a partir de un colectivo de estudiantes de preferencias sexuales diversas promueve el proyecto para ser reconocidos por la universidad, aunque con muy poca suerte.

La UPN no se niega a la apertura de la organización, pero existen trabas para ejercer cada actividad debido a los permisos que se deben cumplir frente a rectoría. También es importante señalar que a partir del apoyo docente se permite realizar un curso intersemestral sobre temas de diversidad sexual, solo que no se permite de manera expresa ponerle ese nombre, para ser registrado tendría que tener el nombre de "Derechos humanos".

Referencias

- Flores, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: líneas de investigación*. Universidad Iberoamericana-ANUIES.
- Madrid, S. (2017). *Políticas para la Interculturalidad en la UPN*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Matos, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*. UNESCO.
- Rebolledo, N. (2014). *La formación de profesionales de la educación indígena: Memorias, crónicas y voces de los formadores*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Velasco, S. (coord.). (2010). *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: Debates, tendencias, problemas, desafíos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Walsh, C. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Ediciones del signo.

FORMACIÓN DE DIVERSOS ACTORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE MANEJO FORESTAL CAMPESINO EN LA REGIÓN NAHUA DE ZONGOLICA, VERACRUZ, MÉXICO. UNA MIRADA DESDE LA INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN

Verónica de la Hidalga Ledesma
Universidad Veracruzana
México

La formación entre saberes de pueblos originarios y de académicos ha sido motivo de análisis durante los últimos años en diferentes países desde perspectivas epistemológicas de intercambio y diálogo de saberes. En esta ponencia se muestra una investigación sobre aportaciones pedagógicas y didácticas de educación entre la praxis de la cultura escolar y comunitaria en la formación de diversos actores estudiantiles, académicos, comunitarios y de organizaciones de la sociedad civil provenientes de regiones rurales y urbanas, sobre manejo forestal en la región indígena de la Sierra de Zongolica, Veracruz, México. Desde referentes

teórico-metodológicos de la etnografía y la educación colaborativa se analiza la construcción de conocimientos en colaboración entre diferentes actores y generaciones, identificando, entre otros, referentes epistemológicos, pedagógicos y didácticos en la valoración, resignificación y apropiación de los saberes desde diversos contextos culturales, lingüísticos y regionales, en la perspectiva de la interculturalidad en educación.

La investigación tiene también el contexto de la Universidad Veracruzana, desde donde se implementó la propuesta educativa en diálogo con actores organizados de la región de Zongolica.

Palabras clave:

Formación interactoral, intercambio y diálogo de saberes, manejo forestal campesino, interculturalidad en educación.

Introducción

Desde distintos foros, instancias internacionales y luchas sociales se ha demandado contener la reproducción de condiciones de desigualdad social, exclusión y discriminación cultural en diferentes países. Múltiples voces señalan la importancia de la educación para incidir en estas problemáticas, mismas que se reproducen en ámbitos sociales, como el escolar.

Para alcanzar estas transformaciones, desde las políticas educativas se propone la educación intercultural que plantea la crítica a la educación homogeneizante y discriminatoria que favorece relaciones de desigualdad social; considera necesario deconstruir su conformación y muestra rumbos y retos hacia diálogos de saberes entre diversos actores sociales para un buen vivir.

En México y Latinoamérica se ha investigado en instituciones de educación superior sobre la educación referida a las universidades interculturales, y en programas de educación formal sobre la visibilización de las poblaciones indígenas y afrodescendientes en demanda de derechos territoriales, humanos y lingüísticos, entre otros (Mato, 2017).

Entre los debates se identifica la “relación entre saberes académicos y ancestrales y las disputas que puede suscitar este diálogo intercultural, la cuestión del acceso y permanencia de los estudiantes indígenas y afrodescendientes”, Guayamás y otros enfatizan en no delimitar el campo de la interculturalidad a la educación “sino pensarla desde una perspectiva integral que considere otros aspectos como el acceso a la vivienda, la salud, el empleo, la justicia y, fundamentalmente, el territorio” (2017, p. 16).

En la Universidad Veracruzana (UV) se han promovido ejes estratégicos como la incorporación del enfoque intercultural en todos los programas educativos, asimismo, el considerar el eje de la sustentabilidad en la formación estudiantil, identificando la importancia de la biodiversidad en nuestro país y su paradoja ante su deterioro ambiental, planteando la pertinencia que tiene la educación como alternativa para revertir tal problemática.

En este contexto, académicas y académicos interesados en su formación y en la de los estudiantes han promovido iniciativas de formación intercultural y sustentable. En la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) y la Facultad de Pedagogía, entre otras, se generan

espacios de formación en educación intercultural y la sustentabilidad.

Constato también el interés de académicas y académicos de centros de investigación como el Instituto de Investigaciones Forestales (INIFOR) y el Centro de Investigaciones Tropicales (CITRO) que junto con comunidad académica de la UVI y el IIE y con actores comunitarios, han generado alternativas de educación desde la diversidad cultural y actoral relacionadas con la producción y el manejo forestal comunitario en la Sierra de Zongolica, territorio indígena en Veracruz, México.

En esta ponencia presento,⁴ de manera resumida, un estudio etnográfico en educación referente a la construcción de aprendizajes entre diversidad de actores y regiones, entre ellas, de pueblos nahuas. Mediante la implementación de diplomados, actores universitarios y comunitarios generaron contenidos formativos sobre el manejo forestal campesino, con una perspectiva integral del territorio mediante la facilitación de expertos académicos y comunitarios de distintas formaciones y praxis, experiencia educativa que expongo.

Gestión territorial en la formación de diversos actores educativos

En lo referente a la gestión del territorio serrano, para una comprensión de la transformación de las

4 Forma parte de una investigación más amplia, elaborada en mi formación en el Doctorado de Investigación Educativa en la línea de Educación Intercultural del IIE, UV.

territorialidades, la categoría de gestión territorial permite identificar dinámicas sociales e interculturales desde estructuras de poder y de resistencia. La gestión es entendida aquí como “el conjunto de decisiones que afectan y condicionan el acceso y uso de un recurso o un territorio. Incluye las que se toman en relación con acciones como ordenar, habilitar, administrar, manejar, preservar, proteger, aprovechar y conservar” (Alatorre *et al.*, 2015, p. 19).

La gestión territorial conforma la relación entre las territorialidades, la cultura y el poder. Desde la ecología política se muestran vínculos establecidos entre capital, trabajo y tecnología con la naturaleza, reivindicando el buen vivir en y del planeta.

[...] el nuevo discurso sobre la diversidad y del desarrollo sustentable-sostenible, los conceptos de territorio, de autonomía y de cultura se han convertido en conceptos políticos que cuestionan los derechos del ser y las formas de apropiación productiva de la naturaleza (Leff, Argueta, Boege y Porto-Gonçalves, 2002, p. 481).

En tal sentido, esta ponencia se enfoca al estudio relativo a la formación de diversos estudiantes sobre producción forestal en su relación con la gestión territorial desde diferentes enfoques relativos a la articulación territorial desde la perspectiva de cuencas en la interrelación trans-escala y de políticas forestales desde niveles locales, regionales y globales, los cuales permiten precisar diferentes concepciones de los espacios socioambientales desde la cultura, las identidades y el poder.

Asimismo, se muestran aspectos de la formación en innovación tecnoproductiva desde la praxis académica y comunitaria.

Si bien el estudio que se presenta trata un caso específico de educación superior en la diversidad cultural, permite identificar características y problemáticas formativas escolares con grupos diversos, elementos necesarios para la reflexión de nuestra praxis académica como formadores en el contexto de la diversidad y de las desigualdades sociales.

La práctica educativa: aspectos formativos estrategias pedagógicas y didácticas

La práctica educativa estudiada referida a la construcción colectiva de conocimiento respecto al acceso, uso y manejo de los recursos naturales, principalmente de la Sierra de Zongolica en su interacción con regiones urbanas aledañas, se conformó con diversidad de facilitadores y estudiantes.

Respecto al estudiantado se distinguen:

a) Productores nahuas de productos agrícolas para autoconsumo y comercialización. Realizan también actividades artesanales y prácticas rituales. Valoran sus saberes respecto a: su cosmovisión, productos considerados nativos, abonos sin agroquímicos, etcétera.

b) Productores agroforestales nahuas que integran sus conocimientos de innovación tecnoproductiva externa. Favorecen la producción de especies de monocultivo para la comercialización forestal.

c) Jóvenes productores nahuas con formación universitaria (estudiantes y profesionistas). Integran saberes propios y académicos para la producción agroforestal. Valoran saberes propios, desde una metacognición étnica. Generalmente han sido formados en la UVI.

d) Jóvenes mestizos con formación universitaria forestal y agrícola (estudiantes y profesionistas). Integran algunos saberes ancestrales o los identifican sin un interés personal de apropiación. Son principalmente estudiantes de la UV de zonas urbanas.

e) Profesionistas externos. Trabajan en esta región en proyectos sociales con interés tecnoproductivo forestal.

La formación de estudiantes tanto académicos como gestores gubernamentales, de organizaciones privadas y de la sociedad civil, así como coproductores agroforestales permitió el intercambio de saberes interactorales, interregionales e interculturales.

Respecto a los facilitadores educativos, confluyeron actores interdisciplinarios de ciencias naturales y sociales, tanto académicos de la UV como profesionistas colaboradores de instancias ambientales de la sociedad civil organizada. También participaron facilitadores educativos regionales profesionistas y comunitarios.

La propuesta educativa tuvo entre sus estrategias estructurales:

La planeación participativa para la construcción colectiva de diplomados. Propició el intercambio y diálogos entre facilitadores en una articulación interdisciplinaria e intercultural. La construcción pedagógica estructural tuvo referentes de propuestas iniciales desde el liderazgo de una organización campesina en diálogo con académicas de la UV, posteriormente se configuró con la praxis de actores académicos y comunitarios, de manera participativa y dialógica.

Estrategias pedagógicas y didácticas:

La construcción de los aprendizajes incluyó saberes previos del estudiantado y saberes de expertos académicos y comunitarios desde su praxis; permitió un estudio situado respecto a las características, problemáticas, iniciativas y posibilidades de la producción forestal y de los recursos naturales regionales, brindó una perspectiva multidimensional entre universos originalmente fragmentados (Zemelman, 1992).

Por otra parte, se favorecieron aprendizajes que permitieron una valoración y resignificación territorial por el estudiantado y facilitadores. En algunos casos las estrategias pedagógicas permitieron una articulación trans-escala, al identificarse interrelaciones locales y regionales, principalmente los relativos a la conformación de la sierra como cabecera de cuenca, la generación e implementación de políticas forestales, la diversidad cultural y la gestión territorial como un derecho (De la Hidalga, 2019). Dichas perspectivas permitieron identificar tensiones entre necesidades y condiciones

locales y la imposición de políticas públicas verticales desde perspectivas socioculturales relacionadas con el monocultivo y la privatización de los recursos naturales.

Acerca de la formación en innovación tecnoproductiva sobre la producción forestal se hizo uso de recursos didácticos diversos (maquetas, guías, videos semillas de la región y fotos, etcétera), materiales que permitieron una mayor comprensión del estudiantado a los contenidos temáticos. Algunos materiales como videos fueron elaborados por facilitadores con la participación de actores comunitarios y traducidos en náhuatl. En algunos casos los estudiantes pusieron en práctica en sus comunidades saberes aprendidos, por ejemplo, sobre el cuidado de los árboles mediante la poda; manifestaron también tensiones entre la praxis cultural de plantaciones de rápido crecimiento con árboles introducidos para su comercialización y la necesidad de continuar conservando las especies nativas como una continuidad cultural.

Otra estrategia pedagógica consistió en la participación de actores comunitarios como expertos educativos, lo que permitió identificar aspectos de la cultura náhuatl, como la producción biodiversificada, la organización comunitaria para la gestión territorial colectiva en la obtención de recursos como el barro y el agua y en la defensa territorial ante amenazas de privatización territorial.

La pertinencia de incluir actores educativos académicos y comunitarios trasciende la formación monocultural y permite la comunicación intercultural entre diferentes praxis y generaciones. Sin embargo, desde la perspectiva de algunos estudiantes, en una sesión no se consideró a la cultura comunitaria con respecto a la valoración de la biodiversidad cultural al promover el cultivo de una especie, y si bien el equipo facilitador promovió su visibilización del

náhuatl y se estableció un intercambio de saberes entre participantes nahuahablantes, su uso no se retomó para el aprendizaje de contenidos.

Recapitulando, las estrategias pedagógicas y didácticas relativas a la construcción colectiva del conocimiento generaron competencias interculturales cognitivas, actitudinales y comunicativas entre distintos actores educativos de estudiantes y facilitadores, con limitaciones de traducción intercultural para el aprendizaje.

El considerar a la comunidad como recurso pedagógico permitió un acercamiento del estudiantado a la realidad de actores regionales y generó intercambio y diálogos de saberes respecto a las problemáticas relativas a privatización de los montes y la defensa de la biodiversidad cultural. Se plantearon problemáticas estructurales económicas, políticas y culturales regionales existentes también en diferentes regiones urbanas y rurales del país en relación con la política neoliberal en detrimento de la diversidad biocultural y los bienes comunes.

Constato el interés de la comunidad académica por generar alternativas de educación en la diversidad hacia el intercambio de saberes y diálogo intercultural, así como en la búsqueda de la sostenibilidad ambiental y social a partir de proyectos formativos en diferentes espacios educativos escolares y comunitarios identificando posibilidades y limitaciones.

Referencias

- Guaymás, A.; Alor, B.; Leónidas, D.; Juárez, M. y Ramírez, N. (2017). Sobre este libro. En Daniel M. (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina* (pp. 15-18). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Leff, E., Argueta, A., Boege, E., Porto-Gonçalves, C. (2002). Más allá del desarrollo sostenible: La construcción de una racionalidad ambiental para la sustentabilidad: Una visión desde América Latina. En Ricardo S., Patricia R., Exequiel E. (eds.), *La transición hacia el desarrollo sustentable. Perspectivas de América Latina y el Caribe* (pp. 479-578). PNUMA/INE-Semarnat/UAM.
- Mato, D. (2017). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Democratización, interculturalización y descolonización. En Daniel M. (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina* (pp. 19-40). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Zemelman, H. (2003). *Los horizontes de la razón*. El Colegio de México.

HACIA UNA FORMACIÓN DOCENTE DECOLONIAL E INTERCULTURAL

Ramón Pérez Ruiz
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
México

El modelo de formación docente de corte funcional al sistema político del Estado-nación nunca es neutral. En este los docentes de educación indígena, no indígena o que trabajan en contextos de diversidad cultural, son llamados a reproducir lo que no producen. Los docentes como actores político-educativos reproducen generalmente los modelos sociales, económicos y culturales legítimos para el Estado (como sistema) a través de didácticas y pedagogías también funcionales al propio sistema, invisibilizando sistemáticamente los saberes construidos históricamente por los pueblos llamados "minorías étnicas", significando la negación epistémica de los "otros".

La educación significa, en este sentido, la dominación de una clase sobre otras, de una cultura sobre otras, que se expresa a través de la imposición cultural, pero esta no necesariamente es entendida como coercitiva o violenta, sino como un proceso de alienación en el cual los actores educativos participan en forma de prácticas escolares legítimas, donde el dominado no la percibe como arbitrariedad cultural, sino como un hecho social hacia el cual todos los sujetos deben encaminarse.

En este contexto pluricultural el reto es repensar la formación docente desde la perspectiva decolonial e intercultural crítica. Este reto constituye un derecho de los pueblos originarios, afrodescendientes y mestizos para ser visibilizados en las prácticas educativas. Visibilizar las epistemologías “otras” permite ver a los habitantes de una comunidad como actores sociales y epistémicos, con historias, con procesos y construcciones transmitidos generacionalmente y que, como saberes locales, deben constituirse como la base de nuevos y otros aprendizajes escolares. La vinculación de los saberes locales/comunitarios y escolares/universales permite *horizontalizar e interculturalizar* la diversidad epistémica y desde una pedagogía inductiva: desde abajo.

Palabras clave:

formación docente, interculturalidad crítica, decolonialidad, diversidad cultural e investigación.

Introducción

En las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005), donde los saberes son epistemológicamente multiculturales, se demanda una formación docente intercultural. ¿Pero qué conocimientos se promueven en las sociedades del conocimiento? La hegemonía de la razón eurocéntrica y colonial ha dado paso a la colonialidad del poder, del saber, del ser y cosmogónica (Walsh, 2009b), permitiendo sistemáticamente el proceso de aculturación a través de la historia; sin embargo, las historias de resistencia cultural desde la segunda mitad del siglo xx han obligado a las instituciones formadoras de docentes a “visibilizar” a las culturas, aunque con matices coloniales.

La interculturalidad no se limita aquí en su definición relacional o funcional sino crítica, de modo que permita entender las relaciones asimétricas de poder entre las culturas y las historias de dominación en sus diferentes manifestaciones, ya que la emancipación cultural obliga no solo a entender nuestras relaciones *inter*, de las relaciones de dependencia unas con otras, sino sobre todo, a analizar las estructuras de dominación que subyace en lo *inter*, por lo tanto, descolonizar la formación docente es una lucha por la libertad y emancipación de los pueblos e implica analizar las estructuras (filosóficas, epistemológicas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas) de los modelos de formación vigentes.

La formación docente en general necesita “re-formarse” con una filosofía y epistemología “otras”, con una pedagogía y didáctica también “otras”. El objetivo de este trabajo es aportar algunos elementos básicos para el proceso de “re-formar” la propia formación docente de matriz colonial implementado por las políticas de formación hasta nuestros días, considerando que no puede haber una verdadera transformación social y cultural sin la descolonización de la educación.

La formación docente se entiende, desde esta perspectiva, como un proceso situado de construcción de saberes y haceres, de apropiarse del conocimiento epistemológico, sociológico, psicológico, pedagógico y didáctico —amplio y profundo— de los “otros” con los cuales se interactúa directa o indirectamente en la labor docente, que haga posible desarrollar una praxis diferente y articulada con la realidad. ¿Pero qué elementos se necesitan para esta “otra” formación docente?

Algunos elementos básicos para una formación docente “otra”

La formación docente intercultural desde la perspectiva decolonial y crítica supone tres elementos básicos:

- a) Formación docente desde la interculturalidad crítica y decolonial

La decolonialidad pretende “derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad —estructuras hasta ahora permanentes— mismas que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico y en la inferiorización de algunos seres catalogándolos como menos humanos” (Walsh, 2009a, pp. 37-38). Significa para el docente entender la superioridad unicultural de pocos y la inferioridad multicultural de muchos que han sido dominados y explotados a través de la historia de la colonialidad/modernidad, de ahí la necesidad de la emancipación cultural como un atributo de toda formación docente descolonizada.

La interculturalidad es un concepto polisémico. Walsh (2009b) habla de tres perspectivas conceptuales: la relacional, la funcional y la crítica. Me referiré aquí a esta última, definida como la búsqueda de un espacio del proyecto “otro” de existencia basada en un plano de igualdad en la diferencia con los otros mundos igualmente legítimos. Tiene un sentido político reivindicativo contra la colonialidad del saber, del poder, del ser y cosmogónica, y cuestiona las estructuras del poder colonial. La interculturalidad es entendida entonces como un proceso de construcción de conocimientos “otros” desde una pedagogía también “otra”; significa

formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de los poderes de la modernidad/colonialidad/imperialismo (Walsh, 2006), y significa para los docentes la no reproducción de los cánones universalistas y eurocéntricos del saber. En definitiva, representa un giro epistémico basado en el pasado y en el presente de las realidades vividas de dominación, explotación y marginalización como consecuencia de la modernidad/colonialidad (Mignolo, 2006).

“Re-formar” la formación docente desde la perspectiva decolonial e intercultural crítica implica “transformar el currículum de formación docente, inspirado en un paradigma de reflexión crítica, de corte hermenéutico y de transformación social” (Lucio y Cortez, 2018, p. 27), es decir, desafiar la matriz colonial de la formación a través de procesos “otros” y centrada en el conocimiento del contexto laboral que, en consecuencia, supone la formación en investigación.

b) Profunda formación docente en la investigación participativa.

La afirmación anterior obliga formar al docente en procesos de investigación sobre conocimiento indígena como una de las bases de la formación (Groll, Keyser y Silva, 2013), es decir, supone la necesidad de “re-aprender” y ser parte del contexto comunitario y cultural donde se construyen dichos conocimientos.

Esto exige “re-aprender” consigo mismo e “inter-aprender” con los demás, a ser parte del contexto comunitario donde se construyen dichos conocimientos y entender las relaciones de dominación que subyacen históricamente entre las culturas. Tomar conciencia de

las asimetrías entre las culturas es un principio básico de un docente formado desde lo *inter* y decolonial, cuya tarea es la emancipación cultural de los pueblos.

Abogar por una formación docente intercultural descolonizada significa, metodológicamente, formar al docente en la investigación colaborativa, de modo que le permita, epistemológicamente, conocer el contexto desde adentro, con la mediación de los actores y el contexto y, posterior y pedagógicamente, visibilizar hacia adentro-afuera las prácticas sociales y culturales de los pueblos donde el profesorado labora, concatenando los saberes locales/regionales y escolares/universales. Esto significa ver a los abuelos y abuelas, a los padres de familia y a los educandos como constructores históricos de la realidad, de la cultura y de la sociedad.

En lo psicológico, pedagógico y didáctico, no bastan las habilidades técnicas adquiridas en las instituciones formadoras de docentes, sino conocer esas etnopedagogías presentes en las comunidades, entendidas como las formas culturales de construcción de saberes comunitarios transmitidos generacionalmente por los comuneros, por lo tanto, la formación docente es entendida como proceso permanente de emancipación cultural.

c) Explicitación de los saberes locales y universales desde una pedagogía decolonial.

Los saberes eurocéntricos reproducidos históricamente en nuestras escuelas forman parte de la colonialidad del saber. El reto es otro. La horizontalidad de los saberes implica la correlación cognitiva y epistémica entre lo

local/regional y lo escolar/universal. Darles legitimidad epistémica a los saberes locales es concebir a los miembros de los pueblos como actores sociales y constructores de su historia y de su devenir histórico.

Visibilizar los saberes de los pueblos del sur significa un giro pedagógico en la formación docente. Lucio y Cortes (2018) señalan que la pedagogía del oprimido y decolonial implica un estilo de enseñanza subversivo a los sistemas, modelos y métodos tradicionales de educación bancaria, homogeneizante y hegemónica. Parte de la cultura popular y rescata y aprovecha las vivencias, las experiencias, los conflictos y las demandas, como también las esperanzas e ideales de estos sectores subalternos, forjan una conciencia crítica para problematizar políticamente el entorno, por ejemplo: el acto de guardar semillas nativas o criollas como trabajo pedagógico en las escuelas es un acto político, pero no es solo adiestrar al alumno a “guardar semillas”, sino comprender políticamente por qué se guardan las semillas, en este sentido, “formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas” (Freire, 1996, p. 16). Por eso, la labor pedagógica del formador es “buscar la liberación de la persona de las alienaciones y asimilaciones de la conciencia dominadora” (Lucio y Cortez, 2018, p. 31).

Si los procesos pedagógicos reproducionistas suponen una metodología deductiva/vertical, aquí procede de modo inductivo/horizontal, desde abajo y hacia los lados, *horizontalizando* los saberes locales y universales, no la supremacía de uno sobre otro.

Conclusiones

La formación docente desde la interculturalidad crítica y decolonial supone necesariamente una pedagogía “otra” y combina la formación educativa con la política, misma que se entiende como una praxis política situada, en la cual los docentes adquieren derechos ejerciéndolos y ampliando con ello su margen de maniobra como actores colectivos frente al Estado-nación. Promueve el interaprendizaje, la investigación participativa y articula los conocimientos “otros” con los escolares y universales.

En definitiva, como afirma Quijano (citado por Mignolo, 2010), “si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización, una de las tareas urgentes que tenemos por delante es descolonizar el conocimiento” (p. 11), y agrega: “es necesario, más que necesario, urgente, poner de relieve el mecanismo y dismantelar la matriz colonial del poder” (p. 12). El profesorado crítico tiene el espacio (áulico, escolar y comunitario) para acudir a este llamado, la lucha liberadora sigue y solo puede haber cuarta transformación con la descolonización del saber, del poder, del ser y cosmogónica.

Referencias

- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Groll, M.; Keyser, U. y Silva E. (2013). Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural. En Bertely, M.; Dietz, G. y Diaz, M. (coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 151-179). ANUIES-COMIE.
- Lucio, R. y Cortez, A. (2018). *Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido*. En Paez, R.; Rondón, G. y Trejo, J. (eds.). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 17-46). CLACSO.
- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. En Catherine, W.; Álvaro, L. y Mignolo, W. (eds.). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 9-20). Signo.
- (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Signo.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. Ediciones UNESCO.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En Walsh, C.; Linera, A. y Mignolo, W. (eds.). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 21-70) Signo.
- (2009b). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf
- (2009a). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En Medina, P. (coord.). *Educación intercultural en América Latina*. UPN/Conacyt/Plaza y Valdés.

PERSPECTIVAS DE LA INTERCULTURALIDAD, A PARTIR DEL TRAYECTO FORMATIVO DE INVESTIGACIÓN EN UNA LICENCIATURA INTERCULTURAL

María del Pilar Romero Arenas
Victoria Hernández Carmona
Escuela Normal Oficial "Profesor Jesús Merino Nieto"
Ciudad de México
México

Los procesos de investigación permiten la adquisición de herramientas que permiten favorecer una educación bilingüe e intercultural, siendo las escuelas normales los espacios privilegiados para transformar una realidad educativa donde los más desfavorecidos se encuentran en desventaja, sin embargo, al no realizarse en los formadores de formadores ni en los normalistas, resulta difícil transformar nuestra realidad educativa.

Palabras clave:

trayecto formativo, interculturalidad, competencias, normalistas.

La adquisición de competencias en la formación profesional del normalista reflejado en el logro del perfil de egreso requiere de un trayecto formativo que considere a la preparación académica como un todo

integral, que atienda a la adquisición de competencias en forma vertical y horizontal durante el tiempo estipulado en la malla curricular, atendiendo a las necesidades del campo educativo de la región y del país. Sin embargo, al ser un proceso complejo y de largo alcance debe ser concebida atendiendo aspectos particulares y generales en su singularidad y complejidad.

[Un trayecto formativo] se entiende como la noción que describe un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes. En cada trayecto formativo es posible identificar los espacios curriculares como elementos articulados dentro del plan de estudios, entender su posición en la malla curricular y explicar el sentido de los saberes que interactúan en las unidades de aprendizaje de cada curso (DGESPE, 2018, s. p.).

Así, en los planes de estudio 2012 y 2018 de las licenciaturas en las normales se han contemplado las competencias y trayectos formativos que las favorecen.

En la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIB) se establecen diversas competencias, una de ellas tiene que ver con la investigación educativa, que “Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de su educación”.

Respecto al enfoque intercultural bilingüe se favorece con los cursos que tienen que ver con lenguas y culturas

de los pueblos originarios en dos sentidos, por un lado con el conocimiento de una lengua, ya sea náhuatl, mixteco, zapoteco, popoloca, etcétera; y por el otro, con el análisis de las culturas propias de los pueblos originarios, el estudio de su cosmovisión, considerando que al finalizar el periodo de formación de los normalistas, mediante una intervención didáctica, conozcan la cultura, puedan incidir de manera permanente en el aprendizaje de sus alumnos y puedan interactuar con ellos en su lengua materna.

De esta manera el normalista se concibe como un sujeto que se está formando para desempeñarse plenamente en la docencia o tal como se especifica en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) —en los perfiles de desempeño del plan 2012 de LEPIB, expresado en el Acuerdo 651, donde se define a las competencias como desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica—, una competencia “[...] permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico” (SEP, 2012, p. 11). Se pretende que en el desarrollo de las competencias investigativas en los normalistas se haga investigación, que hagan uso de una metodología específica que les permita generar conocimiento en el ámbito educativo y mejorar su propia práctica conociendo y favoreciendo la interculturalidad; por lo que, los formadores de formadores deben hacer investigación como parte de su quehacer cotidiano en educación superior, as lo indica la clasificación de competencias en Educación Superior (Zabalza, 2003;

Perrenoud, 2004; Cazares y Cuevas, 2007; Perrenoud, 2006).

Para llevar a cabo la presente investigación el Grupo de Investigación Académica de la Normal de Ixcaquixtla (GIANIX) revisó el plan de estudios 2012 de la LEPiB, para identificar su organización, además de las competencias genéricas y profesionales a alcanzar. Se realizó una compilación de las competencias de cada curso y del semestre en que aparecen; se cuantificaron por estratos, particularmente en los primeros semestres. Posteriormente, se delimitaron los aspectos teórico-metodológicos que orientaron la investigación, se fundamentó en una perspectiva cualitativa e interpretativa. El trabajo está constituido por las dimensiones: Proceso de investigación, Malla curricular, Antecedentes del alumno, Trabajo docente, Expectativas del alumno y Servicios que brinda la institución. La población hacia la que se dirige son los alumnos de 1.o, 2.o y 3.o de la LEPiB (ochenta y cuatro alumnos) y docentes normalistas. Finalmente se hace una reflexión sobre cómo se favorece la interculturalidad en los normalistas a través de la investigación.

Al realizarse el análisis de la dimensión de Malla curricular, particularmente en la competencia de investigación, cómo se desarrolla en el grupo, cómo se interpreta y desarrolla en el espacio escolar por parte de los docentes, asumiendo que el docente al realizar investigación tiene que hacerlo en estos espacios formativos multiculturales, se observan algunas inconsistencias en determinados ítems:

En la pregunta 1 se identifica una incongruencia, puesto que los docentes consideran que el proceso de investigación es esencial en la formación docente con

un 75 % de frecuencia, aunque la producción académica de la planta docente es mínima.

En la pregunta 10 nuevamente se presenta una inconsistencia, puesto que los docentes afirman que tienen claro lo que van a hacer durante el proceso de investigación (87.5 %), pese a que en la práctica no se lleva a cabo.

En la pregunta 11 se indaga la frecuencia con la que se analiza el avance de su experiencia profesional respecto a la competencia de investigación, resultando significativo que el 50 % de los docentes asumen que "a veces" hacen esa revisión en torno a cómo se va perfilando al desarrollo de sus competencias.

En la categoría de Malla curricular, respecto a la pregunta 1 y 2, se manifiesta que los docentes están conscientes de la importancia de la investigación educativa; en oposición el 50 % menciona que utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica docente (pregunta 3 y 4), esto constituye una preocupación, puesto que en el quehacer docente, y de acuerdo con los paradigmas actuales, es necesario revisar lecturas, hacer leer metodológicamente, uso de buscadores, lectura de artículos, búsqueda de páginas sobre experiencias innovadoras, ser un curador de contenidos, etcétera.

Respecto a cómo los resultados de la investigación educativa revisados permiten enriquecer los conocimientos en los diferentes campos disciplinarios y avanzar en la formación como investigador de la práctica docente en Educación Superior (ítem 5), se observa una contradicción, puesto que el porcentaje de "a veces" presenta un 41 %, "con frecuencia" 33.3 % y 20.8 % "siempre"; significando que aunque los formadores de

formadores reconocen que es importante la acción de investigar en el ámbito educativo, no lo llevan a cabo; esto puede ser el reflejo de diversas causas, tal como la falta de una cultura institucional que propicie esta actividad, la organización, el perfil y características de los docentes, la multiplicidad de funciones, etcétera.

En la misma línea, respecto a la socialización o publicación de las investigaciones realizadas (ítem 6), los resultados indicaron un 33.3 % “a veces” y un 20.8% “siempre”. De acuerdo con los porcentajes arrojados se percibe que los docentes consideran que sí presentan resultados de publicaciones a nivel institucional, esto es una gran contradicción porque la presentación de ponencia, libros o capítulos de libros en la institución es mínima.

Respecto a las actividades realizadas en los cursos y cómo han contribuido a desarrollar las habilidades como investigador (ítem 7), tiene mayor porcentaje la respuesta “a veces” con un 41.7 %. Se puede inferir que el mismo docente reconoce que las actividades que realiza o diseña en su planeación no tienen el alcance necesario para promover la competencia de forma permanente.

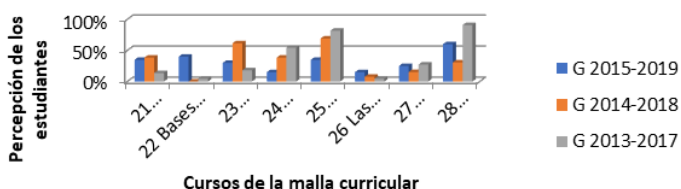
De la misma manera, al preguntarse si se favorece el desarrollo del perfil de egreso en los normalistas con las competencias del docente (ítem 8), el 58.3 % determina que “con frecuencia” y un 25 % determina que “siempre”; resultados que llevan a una reflexión, ya que ciertamente la malla curricular está contemplada para que las asignaturas propicien un escalamiento en las competencias y un componente esencial para que se lleven a cabo son las competencias del mismo docente.

Respecto a los resultados de cómo consideran que la Escuela Normal (EN) les ha brindado las condiciones

necesarias para hacer investigación (ítem 9), el 45.8 % de los docentes considera que solo a veces brinda las condiciones, cuestión que refleja el impulso institucional que se da a la investigación.

Gráfica 1

Cursos de LEPiB 2012 que han contribuido a utilizar los recursos de la investigación



Elaboración propia con base en los resultados obtenidos en el instrumento aplicado a estudiantes.

De acuerdo con lo expuesto, se observa que no se está propiciando ni realizando investigación en la Escuela Normal Oficial “Profesor Jesús Merino Nieto”, por lo que ante la ausencia de la misma es difícil que se favorezca la interculturalidad por medio de la investigación.

Referencias

- Albert, M. (2007). Métodos de investigación cuantitativa. La investigación cualitativa. México: McGraw Hill.
- (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Ary, D.; Razavieh y Asghar. (1990). *Introducción a la investigación pedagógica*. McGraw Hill.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.
- Cázares, A. y Cuevas, G. (2009). *Planeación y evaluación basadas en competencias*. Editorial Trillas.
- Coll, C.; Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Alianza.
- Darling, H. (2003). El desarrollo profesional de los maestros, nuevas estrategias y políticas de apoyo. *Cuadernos de discusión No 9*. SEP.
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6 (6), pp. 39-56.
- Dewey, J. (2004). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Colección Transiciones. Paidós.
- DOF. (2012). *Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*.
- (2012). iv.7 Organización de la malla curricular. En *Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*.
- Elliot, J. (1993). *Como Pensamos*. Editorial Grao
- Jimeno, S. y Pérez, G. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata
- Pérez, A. (1995). Pensamiento vocacional. Los Maestros y la Reforma Educativa. *Revista de Educación*, 307, pp. 219-239.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez Nuevas Competencias para enseñar*. Editorial Graó.
- (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Graó.
- (2007). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*.

- Editorial Graó.
- Pescador, J. (1983). La formación del magisterio en México. En *Perfiles Educativos*. 22 (2), pp. 3-16.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. CIS.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. EA.
- Rodrigo, M. y Palacios J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza.
- Pozo, I. et al. (2012). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Editorial Graó.
- Secretaría de Educación Pública. (1997). Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria. *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. SEP. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/planes/lepri>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Plan 2012. Programas de todos los cursos. SEP. https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepriib/malla_curricular
- Secretaría de Educación Pública-PTFAEN. (2003). Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. SEP. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/planes/lepri>
- Zabala, A. y L. Arnau. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Editorial Graó.

CONTENIDOS Y PRÁCTICAS RACISTAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MICHOACÁN: DOS ESTUDIOS DE CASO

Diana Tamara Martínez Ruiz
Mónica Lizbeth Chávez González
Nallely Torres Ayala
Rosa Isela Cleto Díaz
Andrea Celeste Franco Pantoja
Escuela Nacional de Estudios Superiores
Unidad Morelia
Universidad Nacional Autónoma de México
México

Se abordarán los resultados del trabajo de campo en torno a la presencia de contenidos racistas y xenófobos en el sistema de dos escuelas de educación básica en Michoacán. Nos concentraremos en el análisis de los contenidos educativos y prácticas escolares que construyen diferencias en jerarquía a partir de criterios racistas y que excluyen o fomentan la exclusión de ciertos individuos de derechos, actividades o beneficios que les permitan tener acceso a una buena vida.

Introducción

Para entender la relación entre el racismo y la escuela, es preciso partir de algunas precisiones conceptuales sobre los tópicos involucrados en dicha relación: raza,

racialización y racismo. Partimos de la premisa de que la raza no es un objeto real o algo que exista, sino una “invención” social, una idea que se construye en contextos específicos y que ha cambiado a lo largo del tiempo y el espacio. Pese a la maleabilidad del concepto, podemos señalar que se ha entendido por raza al “conjunto de individuos semejantes por sus caracteres morfológicos y funcionales agrupados naturalmente” (Gómez, 1940, p. xxiv), “a la genealogía sanguínea, genotípica o de color de la piel”, cuya clasificación puede entrecruzarse con aspectos socioculturales (Mignolo, 2007, pp. 41-42).

Por su parte, entendemos a la racialización como el proceso de marcación de diferencias en jerarquía de poblaciones, a la activación de la idea de que las razas existen, asignando un valor, positivo o negativo, a las manifestaciones de la diversidad humana pudiendo estar inscritas en el cuerpo de los individuos o en el sujeto moral (Arias y Restrepo, 2010, p. 58; Walsh, 2010, p. 99).

Finalmente, concebimos al racismo como las múltiples relaciones de poder y privilegio que parten de la idea de que las razas existen y que estas tienen valores distintos entre sí, por lo que los miembros de la colectividad que cuentan con rasgos positivos —inscritos tanto en la constitución física como en la constitución moral— pueden, e incluso deben, subordinar a los otros. El racismo también opera cuando los individuos ubicados en estratos bajos se convierten en seres humanos prescindibles y quedan excluidos de derechos, actividades o beneficios, situación que pone en riesgo su acceso a una “vida buena”, justificando su exclusión como una necesidad para garantizar la sobrevivencia del resto del grupo. Por último, también incluimos a aquellas prácticas que se instrumentan para cambiar el cuerpo-

marcado o condición moral hacia lo deseable (Arias y Restrepo, 2010; Foucault, 1996, pp. 206-207).

Ahora bien, para entender la articulación entre los constructos raza, racialización y racismo, debemos subrayar que su reproducción opera a través de un proceso de socialización, pues, como ha observado Van Dijk “el racismo no es innato, sino que se aprende mediante un proceso de adquisición ideológica y práctica”, de modo que el racismo requiere de un proceso de aprendizaje que es “en gran medida discursivo, y se basa en la conversación y los relatos de todos los días, los libros de texto, la literatura, las películas, las noticias, los editoriales, los programas de televisión, los estudios científicos, etcétera”, pero también mediante la observación y la imitación (2007, pp. 25, 30). Así, el racismo requiere de una sistemática acción educativa que ha operado durante siglos.

Según Saúl Velasco (2016) la educación formal produce y reproduce el racismo a partir de tres funciones esenciales: 1) actuando como una instancia que selecciona y clasifica a la población escolar, ubicando a los individuos con aptitudes y separándolos de los prescindibles; 2) desarrollando un currículum particular que reproduce la ideología racista, dependiendo el contexto específico; y 3) en la cultura escolar, esfera en la que la convivencia diaria muestra cómo se han interiorizado y cómo toman forma los contenidos racistas provenientes del currículum, pero también el que se reproduce en la educación no formal.

En Michoacán, históricamente se han ensayado proyectos de educación indígena que han abonado a la racialización de la población rural e indígena del estado. No obstante, este proceso no es exclusivo de los

ámbitos rurales, ya que en la actualidad la migración indígena-rural a las ciudades, así como el incremento de la pobreza urbana han construido procesos de exclusión social tomando como eje la pertenencia racial. En el marco del proyecto “Educación, Racismo y Xenofobia en Educación Básica en México”, estamos analizando dos estudios de caso que nos ha permitido abonar a un estudio respecto a las formas de abordar el racismo mirándolo de manera compleja, enfocando la atención no solo a la parte ideológica o discursiva, sino también a las prácticas escolares cotidianas en dos entornos: un contexto indígena en la localidad de Cherán y un contexto de marginación urbana como la colonia Leandro Valle en Morelia, Michoacán. El enfoque metodológico de esta investigación fue cualitativo, para esto se aplicaron las siguientes actividades: taller de cuentos, mapa de actores, entrevistas, observación participativa y cuestionarios.

La comunidad de San Francisco Cherán está situada en la meseta purépecha en el estado de Michoacán, esta participación se desarrolló a partir de un enfoque metodológico en investigación-acción. En este contexto, se trabajó de cerca con una escuela primaria federal bilingüe, de educación indígena, situada en la periferia de uno de los barrios centrales de la comunidad.

Actualmente cuenta con una matrícula aproximada de cincuenta y cinco alumnos, de los cuales nuestro alcance en actividades se centró en los grupos de 3.º a 6.º grado para fines prácticos. Por lo tanto, como parte de los hallazgos se muestra, por un lado, que esta escuela se caracteriza por recibir alumnos en su mayoría de zonas marginadas de la comunidad, con un nivel económico bajo, tendiendo a fomentar en los alumnos actitudes de

convivencia y aprendizaje en su totalidad del castellano, así como hábitos “correctos” relacionados con lo que dicen los textos y las normas sociales establecidas.

En cuanto a la etapa de reproducción de ideología racista a partir del currículo, se encontró que se sigue usando, a pesar de estar dentro de la categoría de “educación indígena”, material en castellano, así como también algunos libros en purépecha, teniendo arraigado desde algunos padres de familia que este último material no debería usarse porque no es útil para la formación de los niños y niñas, es decir, aparece en la familia la idea de que la lengua nativa no funcionará para poder insertar a los jóvenes en contextos urbanos o para poder tener un futuro mejor. Cuestión que se abordaba como ya se mencionó desde hace algunos siglos atrás.

Y por último, sobre la cultura escolar, que menciona Saúl Velasco, como parte de una esfera de convivencia en la cual se pudo observar desde una mirada más profunda gracias a la etnografía educativa y a diversas actividades que se realizaron con niños y niñas, resultaron importantes la hora de deportes, misma que supone la integración de todas y todos en las actividades físicas y de destreza, sin embargo, durante los ejercicios se observó que algunos niños se empujan con la idea de competir para ganar, y algunos, si pierden, reciben burlas y son llamados perdedores.

Dentro de las aulas, y fuera de ellas, aparece un rastro y demanda clara desde la época de los setenta, que es la falta de espacios para dar clase y el poco presupuesto asignado a escuelas periféricas e incorporadas a la educación indígena, cuestión que no ocurre en las escuelas del centro.

Por otro lado, para poder identificar las relaciones de convivencia, existen dos momentos clave, por un lado la hora de receso, donde la hora de “comprar” es importante, ya que solo se acercan los que traen dinero y los que no, esperan que baje la afluencia para pedir fiado o para que los profesores les inviten algo, jugando los docentes el papel de protector o “padre”, y también porque es donde conviven, por grupos, niños y niñas separados; y, por otro, la hora de la comida, es cierto, que en algunas ocasiones que “si no acabas el trabajo no sales a comer”, pero al menos en lo observado la mayoría de los que salen son los que no saben leer ni escribir y no entienden el ejercicio, por lo que el profesor les llama la atención y termina dejando salir al alumno, pero no genera estrategias para que el alumno avance.

Siguiendo con el espacio de la hora de comida, en él confluyen tres tipos de actores: alumnos, maestros y madres de familia, quienes elaboran la comida; es importante porque existe una relación de respeto entre profesores y madres, pero entre pares se lanzan bromas, chistes groseros y apodos.

Se trabajó también con la actividad de mapa de personas y creación de cuentos, marcando rutas específicas donde el inicio de los cuentos tenía frases como “había una vez un niño moreno/güero /rico/pobre”, en donde tenían que elegir qué personaje usaban y el desarrollo del mismo cuento, se identificó la presencia de algunos estereotipos que refieren a épocas coloniales, como el niño güero como héroe y el niño moreno como malo. Sobresalen temas de agresiones entre pares, ya sea de burla o exclusión por su situación social y agresiones en algunos casos a nivel familiar.

Por último, una actividad que nos permite mirar lo que veían más allá de su escuela, tiene que ver con el mapa de personas, mismo que se trabajó con estudiantes de 4.º grado, quienes se dividieron por equipos de manera que todos participarán y también que estuvieran a gusto trabajando; el ambiente en grupos de 5.º y 6.º era más tenso, ya que se golpeaban o en ocasiones se agredían verbalmente, burlándose o insultando con apodos como “chaparro”, “chismoso”, “chillón”, etcétera.

Por su parte, la Escuela Primaria General “Rafael C. Haro” se encuentra ubicada en la colonia Leandro Valle, perteneciente a la zona norte de la ciudad de Morelia, en una zona construida en asentamientos irregulares, en terrenos de lo que fue la zona natural protegida del Quinceo. Es un lugar donde la mayoría de las personas que viven ahí se encuentran en situación de pobreza y marginación (Vargas, 2018, p. 18). La primaria “Rafael C. Haro” en el turno vespertino está organizada por una planta docente de seis profesores, un director, una secretaria y un intendente. Tienen un grupo por grado, cada grado formado por aproximadamente veinticinco niños y niñas. En total cuenta con una población estudiantil de ciento cuarenta y ocho estudiantes.

Con el fin de hacer un diagnóstico general de las problemáticas y fortalezas que existen dentro de la escuela primaria se trabajó con tres grupos de diferentes grados, 4.º, 5.º y 6.º.

Los niños y niñas de esta institución escolar relacionan el ser niños con jugar, ir a la escuela, ser sensibles y amigables. Se identificaron rasgos de discriminación y violencia entre los niños por aspectos socioeconómicos y familiares, por ejemplo, una de las niñas entrevistadas

nos comentó que a un compañero le hacen burla porque su mamá se dedica a la prostitución.

Dentro de las entrevistas, comparando a los niños del centro de Morelia con los niños de la colonia Leandro Valle, comentaron que consideran que los niños del centro son más gorditos, chaparritos, tienen nariz grande, piel morena y orejas grandes. Llama la atención que los niños y niñas se identifican con ser “peleoneros”.

Hablaron sobre la violencia y racismo hacia los niños que viene de otros lugares a la escuela, de “ranchos”, son molestados por sus otros compañeros por la manera en que hablan, visten o por el lugar del que vienen, incluso los han golpeado. Cuando ellos hablan sobre racismo se refieren a los blancos para los negros y los gordos para los flacos, para ellos estas palabras son ofensivas.

Identifican grupos de personas “distintos” dentro de su colonia como lo son los discapacitados, los racistas, los groseros, los que no trabajan, los indígenas y los “güeritos”. Como parte de la observación, el salón de clases es uno de los lugares donde los niños suelen tener conductas violentas entre ellos y también hacia el profesor, se golpean para tomar la palabra, al profesor le gritan y las palabras altisonantes están presentes en todo momento.

Conclusiones

En los dos estudios de caso que se presentan (tanto en el ámbito rural indígena como urbano mestizo), las políticas educativas han dejado una huella fuerte de racismo, sin embargo, aún falta mucho por explorar y desenmascarar, por lo que creemos que no se identifica por medio de este acercamiento base el tema de racismo de manera pura, sino que aparecen temas como clasismo, violencia y discriminación. Resulta necesario mirar la realidad educativa situada para poder comprender cómo y desde qué nueva práctica opera el racismo dentro de las múltiples aristas de la práctica escolar y de las propias relaciones de convivencia, sin olvidar que este fenómeno tiene historia y forma parte de un sistema complejo.

Referencias

- Arias, J. y Restrepo, E. (2010). Historizando raza: propuestas conceptuales y metodológicas. *CyE*, II (3), pp. 45-63.
- Comas, J. (1972). *Razas y racismo. Trayectoria y antología*. SEP-SETENTAS.
- Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Altamira.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.
- Urías, H. (2007). *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*. Tusquets.
- Vázquez, B. (2008). *Modernización y educación para los indígenas en Michoacán. El Internado Indígena de Paracho "Vasco de Quiroga" (1935-1972)*. (Tesis de Maestría). Instituto de Investigaciones Históricas-UMSNH.
- Vargas, A. (2018). *Resumen de trabajo de Campo en Michoacán*. pp. 18, 19, 21, 22, 23.
- Velasco, C. (2016). Racismo y educación en México. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales* 61 (226), 379-407.
[https://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30015-0](https://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30015-0)
- Walsh, C. (2010). "Raza", mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados y presentes. *Crítica y emancipación*, II (3), pp. 95-124.

¿QUÉ ESTÁ PASANDO CON LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN PERÚ?

Francisco Oswaldo Alfaro Pérez
Universidad Chukyo
Japón

Contexto

El Perú es un país pluriétnico y multilingüe y de acuerdo con el último Mapa Etnolingüístico (MINEDU, 2018a), existen cuarenta y ocho lenguas andinas y amazónicas agrupadas en diecinueve familias lingüísticas, situación que implica esfuerzos por responder de manera efectiva y eficaz a la demanda educativa de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2008):

[...] las regiones con mayor población indígena serían: Apurímac, con 61,43 % (quechua); Huancavelica, 56,9 % (quechua); Cusco, 42,45 % (quechua); Puno, 19,74 % (aimara) y 31,17 % (quechua). En la zona amazónica destacan: Amazonas con 18,44 %; Ucayali con 7,59 %; y Loreto con 7,58 % (otra

lengua indígena). Esta misma población se encuentra distribuida en tres áreas geográficas: 70,1 % en la Sierra; 25,8 % en la Costa y 4,1 % en la Selva (pp. 19-28).

Con relación a la formación inicial de docentes para contextos de EIB en el Perú, de acuerdo con el informe del Ministerio de Educación (MINEDU, 2016a), la misma tiene sus antecedentes en la década de 1980 con la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) de Iquitos; posteriormente en 1993 se aprobó el Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural (MOFEBI), de aplicación experimental en diez institutos pedagógicos, el cual quedó puramente en el plano formal al no implementarse.

Objetivo

El objetivo del presente estudio fue identificar los principales logros, dificultades y desafíos de la formación inicial docente para contextos de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú.

Trabajo de campo

Para tener una visión general se hizo un trabajo de revisión bibliográfica y posteriormente se realizaron entrevistas semiestructuradas a las personas responsables de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) y de la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID) del Ministerio de Educación de Perú (MINEDU) en la ciudad de Lima. Asimismo, se entrevistó a la directora del programa de especialización en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de San Marcos.

Para recabar la información se realizaron entrevistas semiestructuradas, las cuales duraron una hora y media aproximadamente; las mismas fueron grabadas con la respectiva autorización de los entrevistados para posteriormente transcribirlas y analizarlas.

Resultados

A. Ministerio de Educación de Perú

La Educación Intercultural Bilingüe, de acuerdo con el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021:

[...] está orientada particularmente a la atención de los estudiantes de pueblos originarios, es una de las políticas prioritarias de equidad, por cuanto, garantiza la atención educativa de calidad a los miembros de estos pueblos, la pertinencia de la formación en contextos de diversidad y promueve la calidad de los aprendizajes (MINEDU, 2016b, p. 4).

De acuerdo con la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) existen treinta y seis institutos con carreras EIB, de los cuales veintiséis son públicos, siete son públicos por convenio y tres privados (MINEDU, 2016a). Asimismo, los representantes de DIGEIBIRA y DIFOID indicaron que actualmente se cuenta con un marco legal que permite acompañar de mejor manera la gestión institucional y académica de los institutos pedagógicos que cuentan con carreras de Educación Intercultural Bilingüe.

Logros

Entre los más relevantes se pueden mencionar los siguientes: a) contar con un equipo para asistencia técnica sobre Educación Intercultural Bilingüe dentro del Ministerio de Educación, b) la elaboración de un diseño curricular experimental aprobado en 2012, c) hay un replanteamiento de cómo se va a trabajar la EIB desde el MINEDU, porque es fundamental para conseguir cambios significativos, d) el buen posicionamiento de la formación inicial docente en todas las instancias, e) la reivindicación salarial del maestro a través de la Ley 30512, Ley de Carrera pública, la cual establece evaluación y ascenso por méritos y ubica a los docentes con mucho mejores sueldos, f) contar con el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, g) el otorgamiento de becas a mil trecientos cuarenta y ocho estudiantes de EIB en nueve institutos pedagógicos y cinco universidades a través del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), y h) la creación de laboratorios de lenguas en veintinueve institutos pedagógicos creando *software* en siete lenguas y la dotación de bibliotecas especializadas para los pueblos andinos quechuas, aimaras y amazónicos.

Dificultades y desafíos

Dentro de las dificultades y desafíos mencionados están: a) enfrentarse con algunas leyes como la No. 016-2007-ED (MINEDU, 2007), más conocida como la valla 14, que aumentó la exigencia para ingresar a cualquier instituto superior pedagógico haciendo inviable la formación de docentes interculturales y bilingües en el período

del año 2007 al 2012, b) la falta de docentes bilingües, lo cual conlleva al reto de cubrir la brecha de catorce mil quinientos docentes en las escuelas, para lo cual se estima que se necesitan de ocho a diez años, c) no todos los docentes hablan ni dominan las lenguas que deben enseñarse, d) la situación de los docentes bilingües es inestable ya que están por contrato y no tienen plaza permanente, e) se han detectado también algunas debilidades en el currículum, actualmente solamente hay uno solo para los niveles de inicial y primaria.

B. Universidad Nacional Mayor de San Marcos

La Universidad Nacional Mayor de San Marcos ejecutó el Programa Especialización en Educación Intercultural Bilingüe a través del Convenio DIFOID-MINEDU y CILA (Instituto de Investigaciones de Lingüística Aplicada)-UNMSM (Universidad Nacional Mayor de San Marcos) 2015-2017. De acuerdo con la información proporcionada por la directora del Programa de Especialización para Formadores de Docentes en EIB, dicho programa incluyó tres módulos; cada uno de ellos está integrado por cuatro grandes componentes: desarrollo personal, conocimiento disciplinar, pedagogía y didáctica con enfoque intercultural y gestión descentralizada.

En este marco, el programa dirigido a formadores de docentes de educación inicial y educación primaria en ámbitos bilingüe y rural-hispano se orientó a facilitar a los docentes formadores de los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP-EIB), a través de un compromiso académico basado en los resultados de investigación en las comunidades lingüísticas diversas que tiene el Perú.

El programa se desarrolló en tres sedes, teniéndose planificados bloques temáticos que se desarrollaron tanto en la modalidad presencial como virtual. Los temas abordados están relacionados el desarrollo personal y profesional de manera articulada con el objetivo de potenciar las competencias y capacidades de los formadores de institutos de formación docente (en su mayoría, miembros de comunidades originarias y con un buen dominio de lengua y cultura propias); para así garantizar una educación inclusiva y democrática.

Logros

Dentro de los logros del Programa de Especialización en Educación Intercultural Bilingüe se pueden mencionar los siguientes: a) la participación de ciento sesenta y cinco formadores de docentes de Educación Inicial y Educación Primaria de treinta y ocho Instituciones de Educación Superior Pedagógica de ámbitos bilingüe y rural-hispano de dieciocho regiones del país, b) la caracterización de las zonas de atención, ya que los formadores participantes pertenecen a instituciones que se encuentran ubicadas en las zonas rurales y bilingües del país, c) una buena parte de los profesores ahora están haciendo sus propios diagnósticos, preparando su propio material y diseñando sus planes, d) descubrir que no hay que ir con preconceptos o prejuicios y que agregar el contexto cultural fue muy importante porque no todas las comunidades son iguales y que ellos repliquen ese principio con sus estudiantes, e) la universidad ha abierto espacios para que algunos docentes graduados del programa de especialización puedan integrarse a los grupos de investigación de la Universidad Nacional de San Marcos para que continúen investigando.

Dificultades y desafíos

Trabajar el componente intercultural bilingüe también conlleva dificultades, entre las más relevantes se encuentran: a) los andinos ya no quieren hablar la lengua quechua y los padres quieren que sus hijos aprendan castellano nada más, o inglés, b) hubo retraso en el cronograma desde una semana hasta un mes en algunas regiones debido a que los docentes venían de muy lejos, por ejemplo, los que están en la parte de la frontera con Colombia y en otros casos por inundaciones, c) problemas de abandono del programa, pocos casos por enfermedad y la mayoría porque eran docentes por contrato: de doscientos veinte dos, terminaron solamente ciento sesenta y cinco.

Discusión

Con base en los resultados obtenidos se hará énfasis en tres aspectos que se consideran relevantes y que afectan el proceso de formación inicial de docentes bilingües.

1. El ingreso a la carrera de EBI

En este aspecto un factor negativo fue la aprobación del Decreto Supremo No. 006-2007-ED, el cual elevó a 14 puntos la nota mínima para aprobar el ingreso a los institutos superiores pedagógicos. Como consecuencia, en el 2007 solo ingresaron cuatro estudiantes a instituciones que forman profesores en educación primaria intercultural bilingüe; en el 2008, ocho; y en el 2009, cuatro. Ninguno siguió la especialidad porque esta no se abrió por falta de alumnos. La nota 14 o valla 14, fue una medida que buscaba disminuir el número

de Institutos Superiores Pedagógicos en razón a la sobreoferta de docentes y seleccionar a los estudiantes más idóneos, sin embargo, antes de tomar esta medida era indispensable que el Estado generara previamente las condiciones necesarias para que la educación básica regular en las zonas andinas y amazónicas cumpliera estándares mínimos de calidad. Esta situación conlleva a hacer más difícil la tarea de cerrar la brecha de déficit de profesores en EIB para todos los ámbitos. Dentro de los factores positivos están la definición del perfil de entrada y de salida del docente de EIB con mayor claridad y la creación de la beca EIB, la cual se otorga actualmente en siete institutos pedagógicos y cinco universidades del país, contando con más de mil trescientos jóvenes que estudian la carrera con Beca 18.

2. Currículo pertinente

Antes del año 2011 ya existía el Diseño Curricular Nacional, sin embargo, no se contaba con orientaciones que permitieran formular propuestas pedagógicas con un enfoque intercultural bilingüe. En ese sentido, Burga (2016) indica que a pesar de que la EIB existe como política desde el año 1972, hasta antes del 2012 era muy poco lo que se había hecho desde el Estado peruano para implementarla como política pública.

En el año 2012 se aprueba el Diseño Curricular Experimental para la Formación de Docentes en las Carreras de Educación Inicial y Primaria Intercultural Bilingüe, lo cual constituye un logro significativo planteando un nuevo modelo pedagógico. De acuerdo con el informe de la Defensoría del Pueblo (2013), a pesar de que se cuenta con el Diseño Curricular Regional, hubo

Direcciones Regionales de Educación y Unidades de Gestión Educativa que no los elaboraron aduciendo falta de presupuesto y capacitación en procesos pedagógicos interculturales, así como desconocimiento de la cultura y la lengua local.

3. Contratación de los docentes

En este caso, la contratación docente es vista desde dos ámbitos, para profesores de educación básica y para docentes formadores de los institutos pedagógicos. En el primer caso, para plazas con EIB constituye un elemento fundamental, pues es necesario evaluar las habilidades y conocimientos de los aspirantes, así como el dominio del idioma originario, pero lamentablemente ha habido fallos en este proceso, lo cual conlleva a tener docentes que no manejan el enfoque de EIB y tampoco dominan el idioma originario en el que deben ofrecerlo. Por otro lado, se determinó que algunos docentes a pesar de tener formación en EIB y dominio de alguna lengua originaria no optan por estas plazas (Defensoría del Pueblo, 2013), posiblemente porque las comunidades, en el mayor de los casos, se encuentran distantes de las ciudades.

Para el segundo caso, el 51 % de los docentes formadores son nombrados y el 49 % son contratados (MINEDU, 2016a). Esta situación repercute en la inestabilidad de los docentes contratados y en la fuga de docentes en busca de mejores salarios y condiciones de trabajo. Esto podría verse afectado positivamente con la Ley No. 30512 del Congreso de la República, en la que se establece que habrá evaluación y se asciende por méritos ubicando a los docentes con salarios más atractivos.

Consideraciones finales

En el presente estudio se investigó acerca de los logros, dificultades y desafíos de la formación inicial de docentes para contextos de la EBI.

Es indiscutible que el Ministerio de Educación en estos últimos años ha cambiado y renovado su perspectiva de la educación intercultural bilingüe en aras de responder de mejor manera a las necesidades en este campo.

Se considera de suma importancia contar con un plan nacional de EBI, consensuado por diferentes sectores de la sociedad civil, y un diseño curricular experimental que sienten las bases teóricas y los lineamientos a seguir; la aprobación de una ley que promueva la reivindicación salarial del docente de forma meritocrática y las alianzas interinstitucionales del Ministerio de Educación con universidades y otras instituciones como el programa de especialización para formadores de docentes.

Sin embargo, y a pesar de los avances, todavía hay muchas cosas por hacer, entre ellas se pueden mencionar: el reto de los institutos pedagógicos a implementar una gestión institucional y académica que logre superar obstáculos sin solución desde hace varios años: presupuesto, infraestructura y asistencia técnica oportuna; mejorar los procesos de contratación docente, asegurando que los docentes que ingresan al sistema posean conocimientos sobre aspectos interculturales y con dominio de los idiomas de la región donde van a enseñar; ampliar la formación inicial docente en los institutos pedagógicos y universidades que tienen carreras con EIB a pueblos indígenas que no han sido atendidos todavía, como el caso de los pueblos amazónicos que no cuentan con maestros de este perfil;

fortalecer la gestión descentralizada, construyendo e implementando modelos de gestión alternativos en las diferentes instancias del Ministerio de educación (Direcciones Regionales de Educación y Unidades de Gestión Educativa Local); y fortalecer sistemas de monitoreo y acompañamiento que no han sido posibles hasta la fecha por falta de presupuesto y de recursos humanos.

Referencias

- Burga, E. (2016). La política de Educación Intercultural Bilingüe: avances y retos pendientes. *Revista Tarea*, 91, 16-21.
- Congreso de la República del Perú (2016). *Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes*.
(2010). Comisión de Educación, Ciencia, Tecnología, Cultura, Patrimonio Cultural, Juventud y Deporte. *Dictamen recaído en los Proyectos de Ley números 4306/2010-CR y 3949/2009-CR, que con texto sustitutorio se propone modificar el Artículo 17° de la Ley N° 29394, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior estableciendo la nota aprobatoria en la escala vigesimal para el ingreso a la especialidad de educación intercultural bilingüe en los institutos superiores pedagógicos*.
- Defensoría del Pueblo (2013). *Avances y desafíos en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe 2012-2013*. Informe No. 163.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2008). *Censo Nacional de Población y Vivienda. Perfil Sociodemográfico del Perú*.
- MINEDU. (2018a). *Decreto Supremo No. 011-2018. Decreto Supremo que aprueba el Mapa Etnolingüístico: Lenguas de los Pueblos Indígenas u Originarios del Perú –Mapa Etnolingüístico del Perú*.
(2018b). *Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe*.
(2016a). *Las Instituciones de Formación Inicial Docente con Carreras EIB. Caracterización en Aspecto Institucional y Académico*.
(2016b). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (PLANEIB)*.
(2012). *Diseño Curricular Experimental para la Formación de Docentes en las Carreras de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe*.
(2007). *Decreto Supremo No. 006-2007-ED. Modifican el Reglamento General de los Institutos Superiores Pedagógicos y Escuelas Superiores de Formación Docente Públicos y Privados*.

Línea 5

Construcción
de conocimientos
comunitarios, identidad
cultural, territorialidad
y docencia intercultural

PROPUESTA DE POLÍTICA PÚBLICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN COMUNITARIA DE JÓVENES DEL BACHILLERATO “DIEGO RIVERA”, EN EL EJIDO CAÑADA COLOTLA, PANTEPEC, PUEBLA

Soledad Ruiz Hernández
Carlos Eduardo Nicio Martínez
México

Introducción

En este documento enunciaremos los avances del proyecto de investigación vinculada que estamos desarrollando, además del panorama en el que nos encontramos y hacia dónde vamos. Nosotros somos jóvenes estudiantes del 6.º semestre de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca, que nos estamos formando como gestores, y nuestra principal labor es trabajar con las comunidades, colectivos, asociaciones civiles u otros organismos que necesiten de nuestro apoyo y que permitan acompañarlos para atender las problemáticas que existen en nuestro entorno.

En la Licenciatura de Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) estamos adquiriendo los conocimientos necesarios para emprender un proyecto que puede ser en un futuro una forma de autoempleo, para responder a las problemáticas que se detectan a partir de un diagnóstico comunitario, del cual les hablaremos más adelante. Es importantísimo mencionar que estamos aprendiendo de este proceso, y no somos especialistas, pero sí estamos empleando las estrategias y formas de investigación adquiridas.

Esta investigación vinculada la estamos desarrollando entre dos: Soledad Ruiz Hernández y Carlos Eduardo Nicio Martínez, ambos estudiantes de la LGID y originarios del municipio de Ixhuatlán de Madero, en el estado de Veracruz. En mi caso, Soledad, mi lengua materna es el náhuatl, tengo 21 años y soy de una comunidad indígena que se llama Ahuacapa Segundo. En el caso de Carlos, su lengua materna es el tepehua, tiene 23 años y es de una comunidad indígena que se llama Pisanflores.

La Universidad en la que estamos estudiando es una entidad académica pública, que permite a los jóvenes como nosotros formarse como gestores interculturales empleando la forma de investigación vinculada a partir de estrategias de participación donde tanto la comunidad como el gestor aprenden e intervienen ante una situación para mejorar las condiciones de las provincias, todo esto alrededor de cuestiones de Derecho, sustentabilidad, lenguas, comunicación y salud, que son las cinco orientaciones que pueden guiar un proyecto.

Ejido Cañada Colotla y el desarrollo de la investigación vinculada

En la comunidad ejido Cañada Colotla, en el municipio de Pantepec, en el estado de Puebla, se realizó un diagnóstico comunitario en el año 2017, durante el 3.^{er} semestre, el cual responde al programa educativo de la universidad en la que nos encontramos, la LGID. Esta es la actividad que da parte a nuestro inicio en la construcción de un proyecto que aporte a la solución o potencialidad detectada en la comunidad.

La mayor parte de las actividades se realizan en semanas de campo, que consisten en cinco días para ir a la comunidad y avanzar con nuestra investigación o proyecto en el que estemos realizando las actividades. Como guía de investigación usamos la de investigación acción participativa (IAP). En este tipo de investigación, es el diálogo de saberes entre campesinos, campesinas, y científicos lo que permite construir un aprendizaje mutuo. Este diálogo de saberes “[...] busca promover la construcción social del conocimiento mediante el intercambio de ideas, sentires, imágenes, creencias, nociones, conceptos, prácticas, historias, deseos, vivencias y emociones para alcanzar la comprensión común y la plenitud de la vida” (Salas y las Redes de Sabias y Sabios del PASA, 2013, p. 135).

Por ello, se utilizaron técnicas de investigación participativas, tales como entrevistas, mesas de diálogo, talleres y reuniones, entre otras. Lo anterior se trabajó con jóvenes, mujeres y hombres, a fin de identificar cuáles son las problemáticas, necesidades, potencialidades, debilidades y destrezas, o cualquier otra situación que padezca la comunidad. La finalidad es que posteriormente se desarrolle un proyecto en conjunto (comunidad-estudiantes), donde se propongan alternativas de solución, ya que nosotros fungimos como mediadores o facilitadores del proceso,

para lograr hacer una intervención más pertinente, así como también una consulta bibliográfica que muestre acontecimientos similares que sustenten nuestro proyecto.

La situación problemática que resultó de las entrevistas individuales, es que hace falta más organización comunal que permita a la comunidad mejorar las condiciones de desarrollo que necesitan. Posteriormente, se realizó una asamblea después de una faena, en el área de la Casa de Salud de la comunidad. Esta reunión fue gestionada por el auxiliar de salud con la intención de presentar cuáles fueron las problemáticas que resultaron de nuestra investigación y priorizar la de mayor importancia. Las problemáticas que presentamos fueron:

- Introducción de un drenaje en la comunidad
- Clave a la Casa de Salud para convertirla en una pequeña clínica con un doctor permanente
- Un comedor para los alumnos del bachillerato
- Pavimentación de las calles
- La desorganización que se vive en la comunidad

Tras un debate de qué sería lo primordial para atender, algunos de los habitantes mencionaron que, más allá de infraestructura para la comunidad, lo principal es ponerse de acuerdo para resolver las situaciones que acontezcan: “el hablar con la verdad” —decían— era el medio para lograr un mejor entendimiento, un avance en los logros de la comunidad. En la comunidad por muchas generaciones se han atravesado diferentes dificultades en las que solo la sabiduría y la capacidad para tomar decisiones han sido factor para una buena resolución, hay que reconocer que los pobres tienen en su haber una experiencia considerable en el arte de la supervivencia y que conocen muy bien

los problemas a los que deben hacer frente. Además, a menudo existen posibilidades de organizarse, aunque no siempre se aprovechan. Es imprescindible estudiar la mejor manera de hacerlo. No compartimos la idea de utilizar la palabra pobreza, pero la idea central del texto sí: “por tanto, el líder no puede carecer de sentido crítico, ni legitimar jerarquías, y, menos aún, conformar redes de manipulación de poder” (Sánchez y Caldera, 2013, p. 68).

También compartieron que existía muy poca participación entre los habitantes por el constante roce entre los líderes comunitarios que acaparan el poder de manipular a las personas. Entonces señalaron que la organización comunitaria es la que había que fortalecer.

Para fundamentar nuestro proyecto realizamos posteriormente un diagnóstico regional, que consiste en aplicar la misma metodología de investigación a comunidades aledañas a la que estamos trabajando, esto durante el 4.º semestre en el año 2018. Eso nos permitió conocer el panorama de las formas de organización de dos comunidades, nos dimos cuenta que para que una comunidad logre organizarse resulta complicado, pues actualmente la composición social no es de personas originarias de la comunidad en cuestión. La realidad es que tratar con gente de diferentes edades, orígenes, religiones, lenguas e ideologías hace más complicados los procesos de diálogo y la toma de decisiones para beneficio de todos en cualquier lugar y para cualquier situación. Por ejemplo, para la unidad familiar es necesario que existan roles de trabajo para que la familia logre sus objetivos sin tanto problema o dificultades, para ellos es necesario que todos participen a partir de sus posibilidades, habilidades, conocimientos, pero es primordial ponerse a acuerdo.

El desarrollo de la investigación vinculada y el grupo de trabajo

En 5.º semestre avanzamos con el protocolo del proyecto y empezamos a identificar nuestro equipo de trabajo, es decir, a los actores sociales que se interesaran en colaborar con nosotros. En primera instancia se pensó trabajar con adultos, ya que en su mayoría son los que crean acuerdos para la comunidad, y se les atribuye un cargo comunitario como Juez de paz, Auxiliar de salud, diferentes comités, ejidatarios, entre otros; porque tienen una representación y por lo tanto más conocimiento sobre la situación que se vive en la comunidad.

La invitación fue gestionada pero no tuvimos respuesta de ellos, ya que nos justificaban que por cuestiones de tiempo no podrían apoyarnos porque tienen otras responsabilidades y compromisos que cumplir. Sin embargo, la división social de la comunidad es muy severa, hasta el punto en que las actividades colectivas eran vistas como una conspiración para realizar actividades con fines negativos. También existe la resistencia por tener algún acercamiento entre los mismos habitantes de la comunidad. Además, este tiempo no era el más adecuado, ya que todo el entorno estaba muy tenso por el tema del cambio de Juez de Paz, que es la figura que representa a la comunidad, y por la temporada de elecciones electorales del Gobierno federal. La situación estaba muy tensa.

Dada la situación optamos por identificar a otro equipo de trabajo, entonces nos vinculamos con los jóvenes del Bachillerato General Oficial "Diego Rivera" de la localidad, donde implementamos estrategias de investigación que nos permitieran conocer sobre qué

tanto saben de su comunidad. Se utilizaron técnicas de árboles de problemas, donde por equipos identificaron cuáles son las problemáticas, sus causas, consecuencias y posibles soluciones, esto desde su perspectiva.

Las problemáticas que resultaron fueron:

- Deserción escolar
- Embarazos no deseados
- Drogadicción
- Falta de organización

Fue aquí donde nos dimos cuenta que después de una priorización de problemáticas, la falta de organización comunitaria resultó ser una prioridad para los jóvenes, que a pesar de que ellos no asisten a las reuniones, saben y se dan cuenta de que los acuerdos que se tomen les afectan o benefician. Desde luego que es necesario saber que aún existe una diferencia en cuanto a juventud, porque: “[...] mayoritariamente se considera juventud rural a quienes por diferentes razones familiares o laborales se encuentran directamente vinculados al mundo agrícola” (Kessler, 2006, p. 19). Este es un dato importante, ya que las comunidades de las que provienen los alumnos del primer semestre del bachillerato son de lugares aledaños y hablantes principalmente de la lengua totonaku y tepehua.

En 6.º semestre se desarrolla el proyecto con planeación participativa como eje metodológico de la licenciatura donde se realiza la intervención. Es aquí donde se concretó el equipo de trabajo y se comprometen a trabajar para mejorar las condiciones que se viven en la comunidad, con un grupo integrado por seis jóvenes de 15 a 17 años de edad que estudian en el bachillerato pero no precisamente son

de la comunidad, excepto una joven, no obstante, están conscientes de que estas experiencias les servirán para su desarrollo personal y profesional, así como para adquirir conciencia comunitaria, de cambio, de animación y promoción para el cambio social; además de que “[...] la participación y planificación comunitaria constituyen un terreno fértil para fortalecer el carácter personal-colectivo de la comunidad” (Sánchez y Caldera, 2013, p. 70).

Conclusiones y logros

La problemática que se detectó durante el diagnóstico fue la falta de organización comunitaria, el tema en cuestión que se aborda desde la intervención en la solución de la problemática son estrategias participativas en la comunidad para generar mayor interés en la organización comunitaria desde la perspectiva de un grupo de jóvenes del Bachillerato General Oficial “Diego Rivera”. Hasta ahora hemos conformado el grupo de trabajo con seis alumnos del bachillerato, quienes han mostrado mucha disposición e interés en el proyecto.

Durante nuestra intervención generamos productos como medios de difusión masiva de las actividades. Estas son el grupo de Facebook “Staku”, en el que están todos los integrantes que conforman nuestro equipo de trabajo, y una página en Facebook que se llama “Xa Tej”. También logramos comenzar con la grabación de los alumnos y personas de la comunidad hablando de tres cuestiones en general: ¿cómo se organizan en tu comunidad para algún evento u actividad?, ¿cómo se organizarían mejor? y ¿qué crees que deberías cambiar de ti para lograrlo?

Referencias

- Salas, M. y las Redes de Sabias y Sabios del PASA (2013). Los sabores y las voces de la tierra. Visualizando la soberanía alimentaria en los Andes. International Institute for Environment and Development.
- Sánchez, C. y Caldera, Y. (2013). Planificación y participación comunitaria en el contexto universitario. *Investigación y Postgrado*, 28 (2), 61-79.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65842646004>
- Kessler, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 16-39.
<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245002.pdf>

PERTINENCIA DEL BICULTURALISMO: ESTUDIANTES INDÍGENAS, CONOCIMIENTOS BICULTURALES

Benjamín Maldonado Alvarado
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Universidad Nacional Autónoma de México
México

El texto tiene el objetivo de invitar a repensar el biculturalismo como característica social que debe atender la educación, no como modelo educativo. Se parte del hecho evidente de que en sociedades invadidas la imposición cultural implica la presencia desigual de una cultura ajena que penetra a la originaria, y los colonizados se encuentran en una situación bicultural que debe ser considerada en esos términos. Se planteará la idea de que la perspectiva intercultural en educación desvió el enfoque de la realidad del estudiante indígena hacia la necesidad nacional de reformular la educación. El respeto y valoración de la diversidad se privilegió sobre la necesidad indígena de reconocer los dos mundos en que transcurre su vida y de percibirlos en la matriz epistemológica a la que corresponden.

Palabras clave: biculturalismo, educación indígena, interculturalidad, saberes comunitarios.

Introducción

El 12 de diciembre de 2018, el presidente electo Andrés Manuel López Obrador firmó y entregó al Congreso de la Unión un proyecto de decreto para dar marcha atrás con la reforma educativa del régimen anterior. Ante la sorpresa de muchos, puso el dedo en la llaga al señalar que la educación indígena debe ser bicultural. El inciso e) que se adiciona a la fracción II del artículo 3.º constitucional dice: “En las zonas con población indígena se asegurará la impartición de educación bilingüe y bicultural para todos los educandos”. La reacción más inmediata fue de algunos interculturalistas que consideraban una locura esta propuesta y un estorbo a los avances alcanzados en la educación nacional durante el siglo XXI (por ejemplo, Mendoza, 2018). Pero incluso la propia Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) (2019) cuestiona el proyecto de decreto de AMLO porque, en su perspectiva, “representa un retroceso para los pueblos originarios al plantear una Educación Bicultural y Bilingüe debiendo ser Pluricultural, Intracultural-Plurilingüe e Intercultural-Bilingüe” (sic).

Más allá de la acusación de ser una pretensión de volver a un pasado de poca reputación, el lugar del biculturalismo en la educación indígena debe ser repensado en serio pues marca al menos dos aspectos importantes: 1) el fracaso de la política intercultural en educación, y 2) el reconocimiento de la realidad indígena como un mundo colonial biculturalizado.

La educación intercultural resultó no idónea

Desde principios de este siglo, la educación intercultural se convirtió en política del Estado mexicano principalmente para los pueblos indígenas. Se creó una coordinación dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para impulsar el enfoque intercultural en educación, que sustituyera a un decaído modelo bicultural en educación básica y que tratara de extenderse a los niveles medio superior y superior. La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) logró la apertura de universidades interculturales hoy cuestionadas en diversos aspectos y, reproduciendo los logros de organizaciones y maestros de Oaxaca, abrió bachilleratos y secundarias interculturales, sin lograr extender su influencia a primarias y preescolares, coto de la Dirección General de Educación Indígena.

Esta situación muestra un problema de fondo: sin aceptar su transformación radical en un Estado intercultural, que propicie y no suprima el diálogo entre culturas —o más bien para evitarlo—, el Estado mexicano arrinconó su “voluntad” de diálogo intercultural en la educación (Maldonado, 2016). Arrinconarla quiere decir reducirla a la educación, evitando que se extendiera con fuerza a otros ámbitos como el de los derechos, la salud, los medios de comunicación, el mercado, la religión, la democracia, el patrimonio natural y cultural, etcétera. Pero no solo significa encajonarlo en la educación, sino que también implica restarle fuerza y sentido dentro del ámbito educativo, por lo que la educación intercultural no se ha extendido en todos los subsistemas y niveles educativos, ni en todos los estados de la república.

La interculturalidad del Estado mexicano es una política demagógica, mediante la que supone cumplir con algo que no puede hacer. El diálogo entre culturas, las condiciones

de igualdad, el pluralismo como trato político a la diversidad es precisamente la demanda de la sociedad al Estado, no la oferta del Estado. Su escaso aprecio por la interculturalidad queda prácticamente reducido a un estrecho margen en lo educativo.

En lo concreto, el fracaso educativo intercultural del gobierno mexicano es reconocido por el propio Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) con algunos datos:

- 67.4 % de las escuelas indígenas no multigrado tiene al menos un niño con discapacidad a quien no es posible atender adecuadamente por carecer de personal especializado en su atención e infraestructura.
- La educación intercultural es solo para escuelas de modalidad indígena y no se aplica en todas las entidades.
- No se utilizan las lenguas originarias para la comunicación en las escuelas.
- La producción de libros para escuelas indígenas (2016-2017) solo abarcó 38 de las 64 lenguas indígenas, esto es, no se cubrió a 40 % de las lenguas.
- La asignatura de Lengua y Cultura (indígena) es optativa en la educación secundaria.
- Hay un insuficiente desarrollo de metodologías de apoyo para el docente.
- Existe un menor nivel de escolaridad de los docentes frente a grupo con respecto a la media nacional.
- Alrededor de la mitad de los docentes de escuelas de modalidad indígena no habla una lengua indígena (47 % en preescolar y 53 % en primaria) (INEE, 2018, p. 3).

Por otra parte, en el aspecto social, no es el indígena quien debe urgentemente aprender a respetar la diversidad cultural, sino los miembros de familias acostumbradas a menospreciar lo diverso, a mirar la diversidad en términos de desigualdad, a entender las diferencias en términos de superioridad e inferioridad, a tratar a los indígenas y negros como inferiores, a excluir a los diferentes.

La educación bilingüe-bicultural y la formación del pensamiento indígena crítico

El modelo de educación bilingüe-bicultural en México, formado y propuesto por la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC) a finales de la década de 1970, constituyó la primera expresión clara de la influencia del pensamiento contrahegemónico mundial entre jóvenes indígenas. Así lo deja ver por ejemplo el intelectual mixteco Franco Gabriel Hernández, cuando afirmaba en 1980 que ese modelo fue “el primer intento indígena por detener el etnocidio cultural” (Ortega y Rufrancos, 1980, p. 3), diciendo implícitamente que la primera acción indígena que cuestionaba la política de Estado y denunciaba formas de complicidad con ella era el modelo bilingüe-bicultural.

Esta propuesta es sin duda uno de los resultados de la formación y autoformación de jóvenes indígenas que tuvieron acceso a las teorías críticas y propuestas contraculturales generadas en torno al 68 en el mundo, especialmente en Francia. La conciencia generada por el influjo poderoso de corrientes radicales y cuestionadoras, como el pensamiento descolonizador africano, el marxismo crítico, la pedagogía del oprimido,

la teología de la liberación, la desescolarización, el ecologismo político, la antropología conraindigenista, la organización de la esperanza, la utopía movilizadora y otras, hizo que muchos jóvenes indígenas forjaran formas lúcidas de entender su mundo y que eso los llevara a impulsar la concientización étnica en sus pueblos y a la formación de organizaciones que lucharan por la reivindicación de su diferencia y los derechos a ser diferentes y tratados como iguales (Bonfil, 1981).

Aunque los agrupados en la ANPIBAC no eran los únicos jóvenes indígenas conscientes y tal vez tampoco los más radicales, sí fueron los primeros en organizarse a nivel nacional. Su acción y propuesta se enmarca en una crítica al sistema político basado en el pri, al sistema educativo dominante e influye en algunos miembros del recién creado Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, que agrupaba a los Consejos Supremos creados con la intención de fortalecer al PRI.

El profesor bilingüe, por ejemplo, en los múltiples intentos del Estado moderno por sistematizar y dirigir la educación para los indígenas, ha servido de puente entre los dos mundos antagónicos. Desde su incorporación al sistema educativo —indica la ANPIBAC—, en 1948, los maestros bilingües y sus comunidades no se planteaban aún una alternativa de educación: se ceñían, en general, a los libros de texto gratuitos y el profesor era meramente un traductor. Apenas si se escuchaban los latidos de la inconformidad.

No es hasta 1979 —luego de varios intentos— en el Primer Encuentro de Maestros Bilingües en Oaxtepec, cuando con más claridad caen en la cuenta de que eran los responsables de la extinción gradual de la cultura y la lengua indígenas. El profesor bilingüe indígena se percató de que su formación era occidental, y que en muchos casos le provocó el “dolor y la humillación de perder la identidad”, y esta circunstancia, precisamente, es la que le permite reconciliarse con los suyos.

El indígena común supo, por otra parte, que cuando se civiliza —estimulado por la educación occidental— pierde su tierra, su lengua, su cultura y “al rato se encuentra como la pluma en el aire, sin rumbo fijo, sin seguridad ni proyección histórica. Entonces, el indio se convierte en un paria y no en un ser humano”, asegura el presidente del Consejo Supremo Náhuatl en Puebla, Nemesio Cruz Martínez. Huye entonces de sus comunidades, donde sólo labraba la tierra, y se aventura a la ciudad, en la que se convierte en: celador, policía auxiliar, albañil, personal de servidumbre, o cae en la prostitución y la delincuencia, agrega.

Sin embargo, los indígenas existen: como grupo han sobrevivido y mantenido sus formas de vida propias. “El secreto de esta sobrevivencia está en la educación tradicional indígena, que se ha venido impartiendo antes y después de la conquista por la familia y la comunidad aborígenes”.

Esta tradición es la base de la educación bilingüe-bicultural que proponen la ANPIBAC y el CNPI en el Programa Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena (Ortega y Rufrancos, 1980, pp. 2-3).

La realidad bicultural ¿hoy es intercultural?

Los niños y jóvenes indígenas bilingües viven en un mundo bicultural en la medida en que son miembros de sociedades indígenas colonizadas durante siglos por miembros de pueblos pertenecientes a una civilización distinta. No es que sean biculturales, sino que su vida transcurre entre la percepción cultural originaria (mesoamericana) o propia y la percepción occidental o impuesta. Todos los días se enfrenta continuamente a este mundo doble, en el que la escuela contradice a la comunidad. Esto, en términos de conocimiento, significa que su explicación, ubicación o simple entendimiento del mundo y las cosas que suceden transita de la verdad científica a la verdad comunitaria constantemente.

El biculturalismo no debe ser tratado como un problema identitario sino político. Se trata de la situación en la que viven los miembros de una sociedad colonizada, y colonialismo implica ocupación territorial y penetración ideológica. Por lo mismo, a la educación intercultural hay que reubicarla en una dimensión política cercana al pluralismo y a sus efectos.

El concepto de educación intercultural también puede darnos claves importantes para entender el concepto de autonomía. Ambos conceptos aluden a interdependencia, no a separación; a

comunicación y diálogo, no a monólogos en el vacío; a respeto, no a imposiciones; a justicia, no a explotación; a fortalecimiento, no a manipulación; a la diferencia complementaria, no a la divergencia ni a la unidad forzada. No basta, entonces, una sociedad multicultural de segmentos yuxtapuestos, que simplemente se toleran o hacen lo posible por ignorarse; sin una interculturalidad genuina, el futuro de la nación permanecerá cuestionado (De la Peña, 2002, pp. 51-52).

La educación intercultural tendría que formar al conjunto de la nación en el reconocimiento, valoración y respeto de la diversidad. Especialmente, debe formar a quienes viven en un contexto ajeno al diálogo cultural. Imponer educación intercultural a niños biculturales que viven en un contexto cultural de respeto a lo otro, es una política equivocada o más bien una política adecuada a los intereses coloniales del Estado nacional.

La nueva forma del Estado debe ser intercultural y esa forma se la darán quienes, fortalecidos en lo propio, claros de su otredad, activos en su diferencia, egresen de las aulas para transformar la sociedad. No aporta a esa formación el debilitamiento de lo propio, la exclusión de lo comunitario, en aras de la construcción o 4T de una comunidad imaginada como lo es la nación.

Referencias

- Bonfil, G. (1981). *Utopía y revolución*. Nueva Imagen.
- CNTE. (2019). *Posicionamiento ante la iniciativa federal con proyecto de decreto, por el que se reforman los artículos 3º, 31 y 73 constitucionales*. <https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2019/02/POSICION-POLITICA-CNTE-INICIATIVA-AMLO.pdf>
- De la Peña, G. (2002). La educación indígena. Consideraciones críticas. *Sinéctica*. (20).
- INEE. (2018). *Políticas para mejorar la educación indígena en México*. Documentos ejecutivos de política educativa, Unidad de Normatividad y Política Educativa. <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/politicas-para-mejorar-la-educacion-indigena-en-mexico/>
- Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV (1).
- Mendoza, R. (13 de diciembre de 2018). *Educación bicultural: ¿ocurrencia, estrategia política o nostalgia?* Educación Futura. <http://www.educacionfutura.org/educacion-bicultural-ocurrencia-estrategia-politica-o-nostalgia/>
- Ortega, F. y Rufrancos, R. (4 de octubre de 1980). *Los indígenas pretenden crear su propio sistema educativo*. Proceso. <https://www.proceso.com.mx/129559/los-indigenas-pretenden-crear-su-propio-sistema-educativo>

CO-CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA EDUCACIÓN COMUNITARIA OAXAQUEÑA. REFLEXIONES SOBRE EL QUEHACER DE UN DOCENTE COMUNITARIO

Carlos Luis Maldonado Ramírez
Centro Instituto Nacional de Antropología e Historia
Oaxaca
Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca
México

Comunalidad y educación comunitaria

La comunalidad en Oaxaca representa desde los ochenta una forma de explicar y comprender la manera en cómo se lleva a cabo la vida en comunidad, visión que busca mostrar tanto la integralidad como la complejidad de dicha forma de vida. En este sentido, los aportes de Jaime Martínez Luna y Floriberto Díaz, ambos intelectuales indígenas de la Sierra Norte del estado, son indispensables.

De acuerdo con Maldonado Ramírez (2017):

[...] ambos antropólogos encontraron en esta “palabra” un recurso para visibilizar y analizar lo que los vuelve comunes en su comunidad, a la vez que

una “categoría” antropológica para reflexionar sobre la vida en comunidad y caracterizar la construcción social que los define (p.43).

Será Esteva (2015) el encargado de reflexionar, utilizando como punto de partida la diferencia establecida entre palabras y términos de Raimon Panikkar, la perspectiva de comunalidad como palabra y como término:

Como palabra, la comunalidad no es definible. No se le puede definir en términos lógicos, especificando género y diferencia específica, como cuando se dice: ese animal es un vertebrado mamífero. Todo intento de definición implicaría una reducción al plano abstracto y lógico, que puede ser útil para diversos propósitos analíticos, pero que no es pertinente ni aceptable para abordar la palabra. Pero esto no significa que sea irracional, ajena a la razón; lo que pasa es que pertenece a un mundo racional distinto al de aquellos que se ocupan de la construcción conceptual en el ámbito científico y profesional, y de quienes habitan el mundo “occidental” u “occidentalizado”. Como esos interlocutores no podían recibir ‘comunalidad’ como palabra, Jaime y Floriberto se las ofrecieron como término (Esteva, 2015, p. 177).

En sus dos acepciones la comunalidad no se puede entender en singular, implica necesariamente una reflexión en plural para comprender que cada comunidad tienen su propia forma de vida, lo que no quita que entre comunidades se compartan rasgos en común, incluso por aquellas culturas que no forman parte de la matriz civilizatoria mesoamericana.

Como argumenta Baronnet (2013), “los movimientos sociales e indígenas han provocado transformaciones que

contribuyen a la construcción de una mayor autonomía política, especialmente en el sector educativo” (2013, p. 130). En este sentido, la comunalidad generó su propia versión de lo educativo, diferenciando entre la educación comunal profundizada por Martínez Luna (2013, 2015 y 2016) al vincular el proceso educativo directamente a escenarios, momentos, fases y tiempos específicos determinados por la propia comunidad. Y la educación comunitaria abordada por Maldonado (2011; 2015, 2016 y 2018) quien se encarga de analizar su configuración como una propuesta pedagógica alternativa dentro del sistema educativo oaxaqueño.

En este sentido, la educación comunitaria en Oaxaca:

[...] es un conjunto de experiencias educativas con las que se pretende apoyar a los pueblos originarios en su fortalecimiento a través de la búsqueda de modelos y prácticas escolares que promuevan la formación de niños y jóvenes con alto grado de conciencia comunal, conocimientos e identidad (Maldonado, 2015, p.118).

Asimismo, es la forma en que se ha denominado al tipo de educación intercultural cuya base se sustenta en la comunalidad como principio filosófico. Por tanto, la interculturalidad es utilizada como paraguas semántico para la configuración de proyectos educativos tanto dentro como fuera del sistema educativo estatal, desde educación inicial hasta posgrado, amparados en la Ley Estatal de educación desde 1995 e incluso luego de la reforma a dicha ley en 2016 (Maldonado y Maldonado, 2018).

El objetivo de este tipo de educación es claro, pues implica:

La formación de intelectuales orgánicos, es decir, la paciente formación de académicos de alto nivel o de profesionales exitosos que además tengan un compromiso estrecho con su cultura y reflexionen y propongan caminos para la regeneración cultural de los pueblos originarios, colaborando en su construcción (Maldonado, 2004, p.39)

Para llevar a cabo este objetivo, Maldonado (2015) expone que las principales características que le dan vida al modelo educativo comunitario, elementos presentes con mayor y menor visibilidad en cada nivel educativo, son 1) la comunalidad como su filosofía orientadora, 2) los conocimientos comunitarios como eje del aprendizaje, 3) la articulación de conocimientos locales y hegemónicos, 4) el uso de la lengua originaria en el proceso formativo, 5) la investigación como estrategia pedagógica y, 7) la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje.

Las iniciativas que retoman el modelo educativo comunitario visibilizan el proceso histórico de la escuela como estructura de dominación en las comunidades, promotora del epistemicidio y desarraigo cultural. Sin embargo, encuentran en este mismo espacio, a través de un proceso de apropiación y resignificación tanto de la estructura, actores y procesos, el escenario para fomentar la resistencia, teniendo como sustento la propia forma de vida comunal. Por lo tanto, se busca replantear la forma de construir escuela y de estar en ella a partir de diversos mecanismos emanados de la propia vida comunal.

Este panorama permite ubicar, en medio de las características que impulsa la educación comunitaria, la relevancia de actores sociales en su configuración. A continuación, se expondrá la experiencia del maestro

Hugo Miranda Segura como docente comunitario y los procesos de co-construcción del conocimiento que ha venido generando en los últimos veinte años en diferentes comunidades y niveles educativos.

El quehacer docente dentro y fuera del aula. El caso del maestro Hugo Miranda Segura

El Maestro Hugo es originario de San Pablo Yaganiza, es una comunidad zapoteca ubicada en la Sierra Norte del estado de Oaxaca. Su formación como docente para el medio indígena le ha permitido, los últimos treinta años, reconocer su comunidad y en general la Sierra Norte. Su labor dentro de las secundarias comunitarias hasta 2016 sin duda ha sido indispensable para que esta sea considerada la experiencia más exitosa dentro de la educación comunitaria.

El maestro Hugo se desempeñó durante varios años como profesor-investigador de la secundaria comunitaria en San André Solaga, posteriormente, fungió como asesor y capacitador de docentes para el ingreso a este modelo educativo. Como parte del cuerpo docente y asesor de las secundarias comunitarias coordinó en 2008, por medio de un ejercicio de co-construcción de conocimiento llevado a cabo con los alumnos, docentes, padres de familia y autoridades municipales de cuatro comunidades diferentes (San Andrés Solaga, San Baltazar Yatzachi el Bajo, San Bartolomé Zoogocho y San Sebastián Guiloxi) la *Antología de saberes comunitarios*. Un documento que recoge y profundiza de forma bilingüe (español-zapoteco) la descripción, sistematización, análisis y profundización de los conocimientos comunitarios llevada a cabo por los niños y niñas en el

marco de los proyectos de aprendizaje que sustentan el modelo pedagógico bajo el cual trabaja la secundaria comunitaria.

En 2011, bajo la misma modalidad participativa, se publicó "Relatos comunitarios. Escuela de educación secundaria comunitaria indígena", un texto en donde se tocan diversas temáticas, entre ellas mitos fundacionales de las comunidades, guardianes de espacios sagrados, relatos o acontecimientos en la cotidianidad de los comuneros, las festividades católicas y su vivencia, así como el desarrollo de bailes tradicionales en la región.

¿Cómo abordar en el aula y fuera de ella este conocimiento y hacer partícipes a las personas de la comunidad en su construcción? La respuesta tiene que ver con el método pedagógico utilizado en la secundaria comunitaria, centrado en la investigación:

[...] acceder al conocimiento mediante la confrontación concreta con una realidad contextualizada, multidimensional, compleja y problematizada; en sentido estricto, significa un proceso interrogativo en busca de respuestas e interrogantes que mueven a la reflexión, a la crítica y, a la aplicación práctica (CEEESCI folleto, 2010).

A diferencia de una escuela convencional en donde se reproduce o simula el conocimiento, aquí hablamos de construcción y apropiación del conocimiento, recurriendo a la comunidad y sus miembros como fuentes inagotables del mismo y reflexionándolo e incluso problematizándolo desde la lengua originaria

Ya de forma "individual" pero siguiendo la misma estructura en la construcción colectiva de los relatos, el maestro Hugo en 2009 publicó el libro titulado *El Venado*

¿víctima o ser sobrenatural? Historias reales de personajes de reales. En 2010 publicó *Francisco Basilio Lazos. Narrador zapoteco.* Para 2011 *Los nahuales y el catrín. Elementos propios de la cosmovisión ancestral.* Finalmente, en 2013 publicó *Historia de San Pablo Yaganiza y lengua zapoteca en la Sierra Norte.*

En este último libro, el maestro Hugo nos relata de forma didáctica lo que implica investigar la historia local-regional y las características que siguió para ello.

En este libro presento, en la medida de mis posibilidades, los hechos que forman parte de algunos acontecimientos sobresalientes de San Pablo Yaganiza. Me propuse hacer una relación de sucesos de fácil comprensión para cualquier lector, tratando de alejarme del empleo de un lenguaje rebuscado y propiciar con ello una mayor claridad de lo que aquí expongo. El texto está dirigido primordialmente a los habitantes de San Pablo Yaganiza y comunidades aledañas, así mismo a estudiantes de educación Primaria y Secundaria (Miranda y Ruíz, 2013, p.9)

Pensando en quienes contribuyeron a la construcción de la obra, expone:

[...] he buscado sobre todo que mi redacción sea amena, rehuyendo a la exposición monótona, por lo tanto la profusión de datos, citas y la relación anecdótica solo buscan enfatizar en el lector el impacto de los hechos, como resultado de la participación de los sujetos que los han forjado y las acciones que se destacan (Miranda y Ruíz, 2013, p.9).

¿Cómo o a través de qué medios pensar documentar la historia de una comunidad?

[...] escribir la historia de una sola comunidad es un acto aislado y fragmentado, debido a que los espacios que ocupan actualmente las comunidades zapotecas fueron reorganizados por los conquistadores europeos con fines de control. Pero fuera de ello percibimos que mantenemos una historia común, prueba de lo anterior es que, de comunidad a comunidad, varían muy poco ciertos aspectos de la cultura. Esto nos lleva reconocer que formamos parte de un gran pueblo: del pueblo zapoteco, y en consecuencia deberíamos trabajar la historia de manera conjunta; desafortunadamente esto no se ha realizado hasta el momento (Miranda y Ruíz, 2013, p.11).

Un primer acercamiento para buscar resolver esta interrogante sería al comprender la integralidad de la vida. Sin embargo, a esta respuesta le falta un complemento, un canal natural de comunicación común entre la comunidad. El uso de la lengua originaria como motor de socialización es indispensable para recoger, procesar la información y explicarla. A esta ecuación hay que añadirle que las culturas originarias son sentipensantes, y la zapoteca no es la excepción, por lo tanto, este proceso de elaboración lingüístico-cognitivo pasa por el tamiz del corazón que se materializa a través la lengua y que es recibido por el sujeto de la misma forma.

[...] la inclusión de la lengua originaria (en este caso el zapoteco) no es casual, dado que es la lengua materna en Yaganiza, a través de la cual se resguarda la tradición oral, además, es el puente para el recuerdo

y el cúmulo de emociones que le dan sentido a la existencia (Miranda y Ruíz, 2013, p.9).

Este tipo de investigaciones, desde su planeación hasta su publicación son un referente para el modelo de educación comunal y son un claro ejemplo de la importancia de investigar como una forma de vida. Cuando le pregunto al maestro Hugo “¿qué consejo le puede dar a los docentes comunitarios para fomentar este tipo de acciones en el aula?”, él me responde:

Mira Carlitos, recuerdo que después de veinticinco años en servicio, siendo profesor de educación indígena, me dijeron que tenía que dejar de ser maestro para poder impartir clases en la secundaria comunitaria. Yo con una sonrisa dije “sí, no hay problema”, pero dentro de mí me dije en ese momento “¡Ah chingá! y cómo voy a hacer eso?”; no te puedo dar una única respuesta, cada uno tiene que caminar y tropezar, yo me caí muchas veces, e incluso no sé si esté bien lo que hago, pero sigo caminando (E-Maestro Hugo Miranda 15/08/2018).

Referencias

- Baronet, B. (2013). Movimientos sociales y educación indígena en América Latina. Bruno Baronet, B. y Tapia, U. M. *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. UNAM-CRIM.
- CEEESCI. (2010). Folleto informativo sobre la secundaria comunitaria.
- Esteva, G. (2015). Para sentipensar la comunalidad. *Bajo el volcán*, 15 (23), pp. 171-186.
- Maldonado, B. (2015). La educación comunitaria en Oaxaca: fundamentos, experiencias y características. *Memorias del Primer Congreso Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica de América Latina*. UNAM, pp. 118-131.
- Maldonado, B. (2004). Comunalidad y educación en Oaxaca. Meyer L. y Maldonado, B. (comps.). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. (pp. 24-42). Fondo editorial del IEEPO.
- Miranda, H. y Ruíz, A. (2013). *Historia de San Pablo Yaganiza y lengua zapoteca en la Sierra Norte*. IIS-UABJO.

EDUCACIÓN E IDENTIDAD ÉTNICA

Ana Onchi Rentería
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional Autónoma de México
México

El objetivo de este trabajo es decir cómo se va configurando la identidad, según el espacio ocupado y la forma de transmisión y reproducción de su cultura, para mostrar el papel de la educación escolar en el fortalecimiento de la identidad de pertinencia; asimismo, se hace una aproximación a la identidad *p'urhepecha*, el presente es un avance de la investigación titulada "Educación escolar e identidad p'urhepecha: el caso de la Escuela Primaria Urbana Federal 'Melchor Ocampo' de Nahuatzen, Michoacán".

Palabras clave

Educación, identidad étnica, escuela, identidad y cultura.

La educación, tanto formal como no formal, tiene un papel importante en el proceso de construcción del desarrollo positivo de identidad. La construcción de identidad debe realizarse desde la diversidad cultural, como un valor, donde todas las personas puedan asumir sus múltiples pertenencias e identidades.

Identidad étnica

La identidad étnica se basa no solo en rasgos físicos sino también en un sentido subjetivo de compromiso con los valores culturales, roles y herencia manifestados por los miembros de un grupo.

Los niños se desarrollan a través de la endoculturación. De acuerdo con (Berry, 1993):

[...] esta es el proceso de socialización por el cual los individuos adquieren un conjunto de cualidades psicológicas y culturales necesarias para funcionar como miembro del propio grupo. Este autor desarrolla un modelo descriptivo en el que diferencia tres tipos de transmisión cultural:

- Vertical (influencias de los padres), es el proceso en que los padres juegan el papel principal, mediando los aspectos de etnicidad que inculcan a sus hijos.
- Horizontal (influencias de los iguales o pares), durante la niñez.
- oblicuo (otros adultos e instituciones de la propia sociedad), las personas de todas las culturas experimentan la socialización de su propia cultura donde aprenden valores, así como una identidad cultural (p. 272).

La identidad étnica puede abordarse desde dos perspectivas como señala (Phinney, 1993).

- Desde el contenido, los estudios sobre la identidad persiguen identificar las dimensiones actitudinales y comportamentales que la caracterizan.

Desde esta perspectiva, la identidad étnica se concibe como un constructo multidimensional que incluye sentimientos, conocimientos y conductas.

- En el proceso de formación, se estudia el modo cómo los individuos desarrollan su identidad étnica, comprenden sus implicaciones y deciden el papel que juega en su vida, independientemente del alcance de su compromiso étnico.

Probablemente el proceso de formación y el contenido de la identidad étnica están muy relacionados, en el sentido de que un proceso de exploración de la identidad puede también comportar desarrollo de actitudes más positivas hacia la propia identidad. Sin embargo, consideramos que es necesario hacer una distinción conceptual entre ellos para enmarcar los diferentes modelos desarrollados en torno a la identidad étnica (p. 65).

La educación surgió como una necesidad de los seres humanos en función de transmitir a sus descendientes las tradiciones, las costumbres o conocimientos de forma que no se perdieran, los ancestros enseñaban los rituales, las experiencias, las historias que quedaban registradas en la memoria colectiva para ser reproducida por los demás, para así fortalecer una identidad étnica.

En todas las culturas la educación ha tenido un papel importante para la reproducción social del grupo, para el desarrollo cultural y social de las comunidades, donde el docente es el sujeto principal del proceso educativo; por ende, son capaces de lograr cambios sociales.

La escuela es la primera instancia donde los niños convergen e interactúan con miembros de su misma edad, donde es rescatable mencionar y abordar el tema de identidad en el campo educativo, partiendo de las siguientes interrogantes, ¿dónde viven? y ¿cómo se consideran?

La escuela pública puede llegar a ser un espacio donde los maestros, alumnos y padres de familia se reivindiquen como personas que celebran culturas milenarias.

La educación como práctica social se pueden distinguir a través de dos configuraciones discursivas: una que intenta la conservación de la cultura (educación comunitaria) y otra que se direcciona a la (educación institucional); donde existe un proceso de resignificación.

La educación se incorpora a los estándares, según Mercado (2003), "la norma educativa oficial no se incorpora de acuerdo a su formulación explícita original porque toda experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana" (p. 8-9).

De ahí que los docentes, a partir de la experiencia en la práctica e innovación pedagógica, generen dinámicas de enseñanza conformadas a partir de las apropiaciones culturales y locales (Mercado, 2012), y que a la vez desarrollen las habilidades basadas en la innovación para la resolución de problemas cotidianos, que tienen que ver con problemas pedagógicos a los que se enfrentan en su práctica diaria.

Para la experiencia escolar que se fomenta en las dinámicas de apropiaciones locales, de la educación, los docentes que trabajan en la comunidad son los pioneros en fomentar la cultura para considerar el valor que posee.

Siendo la escuela:

[...] el escenario de reencuentro, intercambio de formas de sentir y pensar el mundo, lo que constituye un universo de objetivación en el sentido de significar la cultura e identidad, lo que se configura en espacios de socialización y formación que se dimensiona en el accionar pedagógico de lo que se enseña, se aprende con contenidos curriculares intencionados en el desarrollo de competencias o habilidades (Durkheim, 1976).

En el sentido de vincular la identidad de los niños basada en el respeto al otro, a través de relaciones sociales con los compañeros de grupo, siendo la escuela el espacio, donde convergen los fenómenos sociales del quehacer docente para el desarrollo de los sujetos.

Dentro del mismo contexto, es necesario ser tolerante en los mecanismos de convivencia que permite las relaciones entre los sujetos y los docentes como portadores culturales de distintas realidades para la formación de los sujetos en el espacio escolar.

El concepto de identidad tiene diferentes significados y se utiliza en una variedad de contextos. Para abordar el término identidad, se parte del esfuerzo que realiza el sujeto sobre el concepto de sí mismo, en función al desarrollo de cada etapa de su vida, para relacionarse en un espacio en el que se desarrolla por pautas históricas, tradicionales o culturales dentro de un período en un conjunto de representaciones y significaciones permanentes que le dan sentido a su pertenencia.

“El niño busca su identidad real e ideal, construye una representación de sí mismo, en comparación con los otros a partir de las imágenes que los otros le

reenvían" (Hohl y Normand, 1996). Es así que cada niño es el resultado de las condiciones o experiencias propias de la vida, donde se va entrelazando el discurso de los niños y los maestros, donde se habla de una misma realidad cultural.

En el sentido diverso, de la diferencia de cada sujeto es distinto al otro, de acuerdo a como los ven esos otros mediante la reflexión de que no son nadie, esto vinculado con la escuela y en el sentido de su propio yo, de acuerdo al papel de la escuela en relación a la formación y a la educación que está recibiendo.

En el mismo contexto es necesario ser tolerante en los mecanismos de convivencia que permita las relaciones entre los sujetos y los docentes como portadores de identidades desde una escuela sin caer en la imposición de los sujetos que se están formando.

Partiendo de realidades sociales que están implícitas en la escuela donde converge la:

Cultura que puede entenderse como la red que se compone de diversos elementos en función de comprender el mundo que les rodea a través de las conductas de un determinado grupo social que los caracteriza por las manifestaciones sociales del quehacer diario, de sus conocimientos en función a su creatividad que se comparte en el interior de un colectivo llamado comunidad (Kahn, 1976, p.29).

Es interesante analizar la complejidad que tiene la cultura en un sentido de enseñanza-aprendizaje donde la escuela es la primera instancia en la que los sujetos tienen que ir desarrollando el sentido cultural a lo largo de su educación básica, porque con ella se fomentan

los contenidos de pertenencia como son: el mundo que los rodea, las tradiciones del lugar donde viven, la construcción de su historia, los sabores y olores de su comunidad. Hacer la distinción de las características particulares que determina e influyen en la cultura, de acuerdo con Bordieu (1985) en las:

[...] formas interiorizadas y formas objetivadas entre “formas simbólicas” y estructuras mentales interiorizadas, por un lado, y símbolos objetivados bajo forma de prácticas rituales y de objetos cotidianos, religiosos, artísticos, etc., por otro. En efecto, la concepción semiótica de la cultura nos obliga a vincular los modelos simbólicos a los actores que los incorporan subjetivamente (“modelos de”) y los expresan en sus prácticas (“modelos para”), bajo el supuesto de que “no existe cultura sin actores ni actores sin cultura” (p. 91).

Para estudiar las formas interiorizadas de la cultura en los sujetos, es necesario comprender el sentido de interpretación en su sentir y pensar en relación a su entorno social donde se comparten modos de vida similar con la siguiente interrogante: ¿cómo conocen lo que ven?

Mientras que las formas objetivadas surgen mediante la inquietud que tienen los sujetos por conocer las representaciones colectivas en un contexto semiótico y tiempo determinado que se vinculan mediante los rituales. Es relevante ver cómo se va construyendo la identidad de acuerdo con la cultura a la que se pertenece y en la cual se participa, porque no puede existir cultura sin sujetos en espacios de recreación.

Según lo que se ha planteado anteriormente, es necesario abordar, ¿quién habla y en qué lugar?, en la actualidad la globalización se encuentra hasta el rincón más alejado, donde las relaciones sociales se están dejando de lado por la era digital, donde el conocimiento social se deja de lado, por entrar a un mundo de modas, es aquí donde existe la confrontación de nuevas identidades, entonces es necesario ver la escuela como escenario de formación en los sujetos.

Conclusiones

Los procesos educativos, tanto comunitarios como oficiales, son piezas clave y determinantes para la producción y reproducción de la cultura. De tal manera, que en coincidencia conceptual con Magaña (2017):

Con esta idea se percibe entonces, que la educación reproduce, transmite y a la vez transforma continuamente la cultura del ser humano y con esto sus ideales de vida. La educación es, pues, un elemento fundamental en la configuración de una figura de mundo, permite y promete perpetuar los ideales de la población bajo procesos educativos institucionales (p. 11).

Para finalizar, consideramos que la identidad es el proceso en conjunto que se va reafirmando poco a poco, en relación con el grupo de pertenencia, la cultura y la escuela donde se entretajan elementos determinantes.

Referencias

- Berry, J. (1993). Ethnic identity in plural societies. M. Bernal y G.P. Knight (eds). *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities*. (pp. 271-296). State University of New York Press.
- Bourdieu, P. (1985). Dialogue à propos de l'histoire culturelle. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (59), pp. 86-93.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Ediciones Sígueme.
- Hohl, J., y Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire: le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 117(1), 39-52.
- Kahn, J. (1976). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Anagrama.
- Magaña, M. (2017). *Educación P'urhépecha: la configuración del sesi irekani y la reproducción cultural*. Ponencia del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). San Luis Potosí, México. pp. 1-12.
- Mercado. (2003). La interculturalidad para todos en América Latina. López, L. (ed.). *Interculturalidad, Educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*. FUNPROEIB.
- Mercado, R. y Espinosa, E. (2012). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Phinney, J. (1993). A three-stage model of ethnic identity development in adolescence. M. E. Bernal y G. P. Knight (eds.). *Ethnic identity: Formation and transmission among hispanics and other minorities* (pp. 61-79). State University of New York Press.

ACOMPañAMIENTO DE GESTORES INTERCULTURALES EN PROCESOS ARTÍSTICOS DE COMUNIDADES DEL TONACAPAN VERACRUZANO

Jesús Alberto Martell León
Universidad Veracruzana
México

En esta participación se exponen algunas disertaciones devenidas del acompañamiento realizado a estudiantes de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) vinculadas a diversos procesos relacionados a manifestaciones artístico-culturales en localidades de la región del Totonacapan veracruzano.

Iniciaremos presentando un esbozo de lo que es la Universidad Veracruzana Intercultural y su quehacer académico, para posteriormente proponer un análisis de algunos elementos de carácter teórico-metodológico que consideramos necesario distinguir, para finalmente establecer cuál o cuáles son las vocaciones o visiones de los egresados respecto de estos “procesos artístico-culturales” de carácter comunitario, por lo que se utilizará la letra “E” (egresado) y un número consecutivo a manera de código para mantener la confidencialidad de las personas participantes en esta investigación.

Antecedentes

En las últimas décadas se han desarrollado a nivel mundial diversas políticas orientadas a promover la valoración de la diversidad cultural. En nuestro país México, es posterior a la emergencia del EZLN en el año 1994 que estas políticas cobran especial relevancia enfocadas de manera muy particular en la cuestión indígena, situación que al paso de algunos años conduciría a la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) que apoyaría la creación de universidades interculturales en diversos estados de la república.

En este marco se presenta el caso de la Universidad Veracruzana que en el año 2005 funda a su interior la Universidad Veracruzana Intercultural, la cual iniciaría operaciones en cuatro regiones interculturales del estado de Veracruz: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Las Selvas, ofertando un programa académico denominado Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), siendo hasta la fecha la única universidad pública en el país con un programa perteneciente al subsistema de universidades interculturales.

En nuestro caso nos referiremos a la sede de Totonacapan ubicada en el municipio de Espinal, que atiende a población ubicada principalmente en los municipios de Cazones de Herrera, Espinal, Zozocolco de Hidalgo, Coxquihui, Chumatlán, Mecatlán, Filomeno Mata, Coahuatlán, Papantla y Coyutla, caracterizados por presentar un importante número de población hablante de la lengua totonaca.

Una de las características primordiales de la LGID es que es un programa de construcción colectiva de saberes orientados a mejorar la calidad de vida de las regiones interculturales de Veracruz; y a avanzar hacia la

sustentabilidad del desarrollo de dichas regiones; hacia el reconocimiento y la valoración del acervo cultural y lingüístico de los grupos autóctonos. Para lograr la construcción colectiva de saberes, capacidades y actitudes, la LEID abre espacios de diálogo y colaboración práctica en los que participan los propios estudiantes, sus familias y comunidades a través de lo que hemos denominado “investigación vinculada”, que se refiere al trabajo de investigación de campo que realizan los estudiantes tres veces por semestre desde el inicio hasta la conclusión de su carrera. Este trabajo se realiza bajo el acompañamiento de docentes de las respectivas academias que planean, orientan y evalúan el trabajo de investigación vinculada.

Algunos referentes teóricos: promotor, animador o gestor, convergencias y disputas

Al aproximarnos al estudio de lo que hemos denominado “arte indígena de la región del Totonacapan”, de entrada, enfrentamos la convergencia de nombres de oficios y profesiones que emergen de este campo, que acriticamente pueden usarse como sinónimos como son la promoción cultural, la animación sociocultural, la gestión cultural y la gestión intercultural. De modo que, para empezar, es necesario realizar un análisis del discurso más fino para conocer las implicaciones, convergencias y posibles disputas entre estos campos.

La promoción cultural se enmarca, aunque no solamente, en la institución pública denominada “Culturas Populares” cuya presencia en la región del Totonacapan está localizada en la cabecera municipal de Papantla, denominada Unidad Regional de Culturas Populares. La figura encargada de realizar la promoción cultural en esta entidad es el promotor cultural: “la persona que hace avanzar la cultura, que estimula

la actividad cultural” (Colombres, 2009, p. 13). Ahora bien, de las dimensiones de acción del promotor cultural destaca lo que se denomina cultura espiritual, intangible, que va más allá de lo material “[...] entre los objetos a satisfacer una necesidad espiritual podemos distinguir entre instrumentos y obras de artes. Los primeros no expresan un mensaje o un sentimiento del mundo, y los segundos sí” (Colombres, 2009, pp. 14). Por otro lado, la apuesta ética-política del promotor cultural es a favor de la denominada cultura popular que se encuentra en condiciones de subalternidad, denominadas minorías.

El promotor cultural tomará siempre en cuenta la política definida por el grupo popular al que pertenece [...] Las políticas culturales elaboradas fuera de la comunidad podrán ser aceptadas en la medida que coincidan con los objetivos y metas que se ha fijado el grupo o sector, y su realización se haga con su activa participación (Colombres, 2009, p. 16).

Además, estas políticas deben buscar la autogestión de estos sectores, por lo que es natural que se califique que “el promotor cultural genuino debe pertenecer por eso al mismo sector del pueblo en que actúa” (Colombres, 2009, p. 15).

Por otro lado:

[...] la UNESCO ha definido a la animación sociocultural como el conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en la que están integradas (Colombres, 2009, p. 18).

Se comprende como “una forma de acción socio pedagógica que, sin ser la única, se caracteriza básicamente por la búsqueda e intencionalidad de generar procesos de participación de la gente” (Ander-Egg, 1997, p. 9). Este tipo de participación apuesta a la no manipulación, ni favorece el paternalismo, y la finalidad es que “se anima para que cada uno sea protagonista, en la forma, medida y ritmo que cada uno determina, ya sea como individuo, grupo o colectivo” (p. 9). Si bien la animación sociocultural no explicita un posicionamiento político fijo, sí es afín a cierto tipo de política pública: “Toda política cultural de signo progresista no puede llevarse a la práctica sin programas de animación sociocultural” (Ander-Egg, 1997, p. 11).

De acuerdo con Ander-Egg (1997), las acciones de la animación sociocultural se clasifican en tres: primero, en lo cultural (artístico); segundo, en lo educativo, y tercero, en lo social.

- Se orienta fundamentalmente a promover actividades que, en el lenguaje corriente, se denominan precisamente “culturales” y que fundamentalmente son artísticas.
- En lo educativo: es un modo de actuación que, conforma de educación permanente no institucionalizada, pretende mejorar el nivel educativo de las personas destinatarias del programa.
- Con énfasis en lo social: es una modalidad de la animación orientada a promover y apoyar asociaciones de base que tienen el propósito de resolver problemas colectivos que afronta un grupo o comunidad; en este caso, las actividades de animación pueden superponerse o ser similares

a las que se realizan en el campo de la acción comunitaria (p. 17).

Ahora bien, la animación sociocultural incide a nivel local “dentro de las pautas trazadas por la UNESCO a partir de la Conferencia de Venecia de 1970 y, en especial, de la de Bogotá (Americacult, 1978)” (Colombres, 2009, p. 18).

En otro orden de ideas, existe un esfuerzo por ir construyendo la praxis de la gestión cultural y por ende legitimar la figura del gestor cultural pues

[...] se ha dado en Iberoamérica un proceso intenso de profesionalización de la gestión cultural, en dos sentidos: 1) en la capacitación y formación de los gestores culturales en activo, a través de programas de educación continua y superior, con vías a un reconocimiento laboral; y 2) la formalización de la gestión cultural como un campo de especialización multidisciplinar de generación del conocimiento (Mariscal, 2007, p. 19).

De acuerdo con Colombres, “las ciencias sociales definen a la gestión como la tarea y el efecto de administrar una empresa de cualquier tipo, así como a los organismos públicos [...] gestar es también dar origen, generar, producir hechos, conducir[...].” (2009, p. 26); ahora bien, en relación al gestor en un sentido cultural “se define como un profesionalista especializado en el diseño y ejecución de políticas culturales” (Mariscal, 2007, p. 19), en cuanto a la gestión de políticas culturales en México, se han dado tres formas tradicionales de hacer gestión cultural: a) el modelo de desarrollo local, b) el modelo de difusión y c) el modelo de gerencia empresarial.

Adolfo Colombres les apuesta a las tareas del promotor cultural a las que identifica como escuela mexicana, y cuestiona en primer lugar a la animación sociocultural por tener un origen europeo, por lo tanto, responde a necesidades de aquellos contextos, “principalmente en Francia y Bélgica, a partir de las características de esas sociedades y lo que ellas consideran necesario” (Colombres, 2009, p. 19). Esta clasificación de lo propio y ajeno le permite a Colombres una crítica certera al campo de la animación sociocultural.

Por lo pronto, el colonialismo, la dominación cultural y la condición propia de las culturas subalternas parecen estar ausentes de este concepto, o al menos escamoteados [...] No se analiza así el caso particular de la cultura de las minorías y nacionales, las que requieren fortalecer su coherencia simbólica frente al bombardero de la cultura dominante, a los procesos de aculturación disfrazados de sana integración (Colombres, 2009, p. 19).

De modo que la animación sociocultural no hace énfasis en girar solo alrededor de grupos subalternos, lo que sí menciona es que su acción se enmarca en la democracia cultural, lo que permite inferir que pretende la participación de un mayor espectro de población, y por ende su campo de acción también lo es.

La práctica de la democracia cultural consiste en promover procedimientos de participación y de vida asociativa, la incorporación de programas de animación sociocultural es absolutamente indispensable. Y lo es, en cuanto que la animación, constituye un instrumento idóneo para generar procesos de participación, proporcionando a individuos, grupos y comunidades,

los instrumentos necesarios para que, con libertad, responsabilidad y autonomía, puedan desarrollar su vida cultural [...] (Ander-Egg, 1997, p. 11).

Además, la animación sociocultural, si bien no habla de cultura popular, sus acciones con énfasis en lo social, como ya se citó líneas arriba, apoya a asociaciones de base para la resolución de problemas colectivos, que puede interpretarse, en este aspecto, su cercanía a la promoción cultural. El cruce de la promoción cultural y la animación sociocultural permite retomar los cuestionamientos alrededor del esencialismo cultural y el etnocentrismo de la participación democrática.

Por otro lado, la promoción cultural, para Mariscal Orozco, es un tipo de otros modelos de gestión cultural que en su génesis buscaba la “civilización” de las comunidades más alejadas, para lograr la ‘integración’ a un proyecto de nación con vías a la búsqueda de la modernización” (2007, pp. 26-27). No obstante, como Adolfo Colombres, presenta al promotor cultural distinto al gestor cultural, consciente del colonialismo del que quiere desmarcarse.

Cabe señalar que también hay una mirada crítica a la gestión cultural pues de acuerdo con Colombres

[...] se convierte en fiel instrumento de mercantilización de la cultura, y la vemos muy ocupada tanto en cantar loas al consumo cultural [...] como en forzar las puertas de los sistemas simbólicos para que puedan irrumpir en ellos los depredadores del sentido, vestidos en los terciopelos del Progreso (2009, p. 29).

Otra de las críticas contundentes se acentúa en relación a que la gestión cultural se sustenta en saberes de

otros contextos, y los gestores son ajenos a los contextos comunitarios.

[...] la formación académica tiene en este aspecto mucho de deformante por el papel mesiánico que la inspira, un racionalismo enamorado del pensamiento abstracto y tributario de categorías ajenas para el análisis de la realidad americana [...] Se trata más bien de un profesional con formación universitaria, por lo común proveniente de la clase media e incluso alta, o de un intelectual con un vasto curriculum vitae y cursos de posgrado (Colombres, 2009, pp. 27-28).

El proceso de profesionalización conlleva a un proceso de acreditación que puede tentar a seleccionar a quienes se les autoriza a realizar la gestión, que han realizado los denominados genuinos promotores culturales, miembros de la propia comunidad, por lo que Colombres se esfuerza por limitar la tarea del gestor cultural, actor externo, a la de asesor. Además de que contribuye a provincializar los saberes universitarios, identificando a quienes se forman en los espacios universitarios; en otras palabras, la preocupación de Colombres y de la promoción cultural gira alrededor de una disputa por el control cultural.

Por otro lado, los saberes desarrollados en el campo de la gestión cultural, sin soslayar los cuestionamientos de Colombres, permiten ampliar el horizonte de comprensión de lo societal, tanto de otras instancias y agentes que también juegan en la región, y cuyos intereses no solo se circunscriben sino incluso pueden ser contrarios a la especificidad propia de la promoción cultural.

En este sentido, la gestión cultural, como ya se identificó, contribuye a mirar a otros modelos de gestión cultural que incluye la participación de instituciones emanadas del Estado y la iniciativa privada (empresas), y además ampliar la mirada más allá de lo local.

[...] la tipología de Brunner (1987), la cual tiende a ser más dinámica y compleja. Según él, es necesario identificar los circuitos culturales, ya que son el terreno y objeto de las políticas culturales en la producción, distribución y consumo de los bienes y servicios culturales. Estos circuitos son el resultado de la interacción entre las organizing institutions y los agentes culturales. Las primeras, que las define como dispositivos o mecanismos de organización social de las actividades culturales, son el mercado, la administración pública y la comunidad. Los agentes culturales son los productores profesionales, la empresa privada, la agencia pública y la asociación voluntaria [...] Resulta interesante que el autor identifique los productores profesionales y la asociación voluntaria de los agentes culturales más allá de las instituciones mercantiles y del Estado; sin embargo, los circunscribe al ámbito de la creación y no de la gestión, y aunque diversos creadores hacen funciones de gestión cultural, por cuestiones analíticas es importante definirlos y diferenciarlos, pues existen agentes en el campo cultural que pueden dedicarse sólo a la creación o sólo a la gestión (Mariscal, 2007, pp. 22-23)

Nuevo actor social: gestor intercultural para el desarrollo

Los lugares de procedencia de los egresados de la UVI, de los cuatro casos que aquí se presentan, son diversos. De modo que sus saberes y experiencias antes de llegar a la UVI también fueron distintos. Dos de los casos forman parte a una cultura indígena, de forma específica, la cultura totonaca, donde la valoración de lo propio ya lo tenían presente, como puede observarse de ejemplo en la siguiente opinión "A mí me apasionaba mucho el tema de rituales, ceremonias, en mi pueblo es muy común rituales de fiestas, cabo de año" (E1).

El tercer caso que se presenta proviene de un espacio urbano, lo que implica ser joven en una ciudad de provincia, "[...] una chica de ciudad tiene otro modo de ver la vida, entonces lo que yo quería estudiar es para ganar dinero, tener casa bonita, coche y cosas materiales" (E3).

El último caso es proveniente de una zona rural, donde la comunidad se funda desde una religión distinta a la de mayor predominio en México, entre una ciudad "moderna" que nace de la explotación petrolera y una ciudad "tradicional" como lo es Papantla.

También observamos los aprendizajes adquiridos durante su trayecto en la UVI vistos desde una retrospectiva. Para uno de los casos la UVI contribuyó a transformar sus imaginarios.

Yo creo que la UVI en este sentido me ayudó a ver quién es Elizabeth, de dónde viene, qué realmente quiere ser, si el tener un vida de acumular riquezas, trabajarle a una dependencia a un gobierno, ser rutinaria, estar bajo el sistema o tratar de cambiar con la comunidad, el ayudar a los jóvenes, el motivar procesos, es ahí donde

empieza a surgir mi interés y me doy cuenta que es un proceso de maduración de mi persona, ahora valoro donde estoy porque el tiempo me hizo comprender que hay una riqueza que no se compara con nadie, a veces planteo un ejemplo muy burdo con las personas (E3).

También facilitó el diálogo positivo intergeneracional y por ende un proceso de intersaberes.

Yo me fui a la casa de mis abuelos en Espinal, fue ahí donde comienzo a entender muchas cosas que yo no había vivido y las vine a ver y vivir aquí con otra dinámica distinta; aprendí mucho de cómo se daba esta comunicación que a veces no entendemos de lo occidental, tenemos que siempre hablar y hablar y entender que hay otra forma de conexión con la identidad. Mi abuelo para hablar hacía silencios; entonces me platicaba sus historias de cómo se creó el mundo, el diluvio, y eso me ayudó a fortalecer mi identidad, fue por él, aparte en la UVI todo el proceso de sensibilización de los antepasados y su identidad (E4).

Además, les brindó saberes académicos y prácticos para el trabajo de gestión: “Me aportó en conocimiento académico, cómo se puede hacer una gestión, cómo se puede armar un proyecto, principalmente a crear un grupo de actores de personas comunitarias que tienen un oficio en la comunidad”.

Por otro lado, los egresados de la UVI han cultivado relaciones con una diversidad de actores de la región; “lo que nos hace apreciar las instituciones y organizaciones que tienen influencia con el arte indígena” (E2).

Por ejemplo, el: Parque temático, Centro de las Artes Indígenas, Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) del Tajín, el Ayuntamiento.

Otra vertiente es el trabajo con asociaciones civiles ya establecidas en la región y que han detonado procesos en Totonacapan; como puede observarse en la siguiente respuesta:

Yo estuve sobre en el mercado alternativo y economía solidaria, la moneda túmín. Incluso un egresado gestó una de estas agrupaciones: le digo a mi mamá y hermano que me haga el favor y así la constituí. Yo sabía que la iba a trabajar y le iba a echar más ganas como persona y realizar un empleo personal (E4).

Problemáticas de las danzas y la alfarería. El punto de vista de los egresados

A continuación, abordaremos algunas problemáticas sobre la danza desde la mirada de un gestor intercultural de Filomeno Mata, con experiencia en teatro comunitario y promoción comunitaria.

Aquí el detalle es con nuestras danzas, ya se perdió la fe, la devoción por participar en la fiesta patronal, ya los danzantes, y los músicos, si ellos son los que echan a perder los grupos de danzas. Los músicos se cotizan, se fijan un pago por tocar en la semana de la fiesta y si a los músicos no les pagan entonces no hay danza, ya ellos se contaminaron por la cuestión económica. Ahora si el presidente no emite un pago y no llama a una reunión a los danzantes caseros para la realización de la feria, si el no promete un pago o entrega despensas, entonces no se hace la danza. (E1).

Mientras que, en cuanto a problemáticas identificadas en las danzas desde la mirada de un danzante, y experiencia de promoción desde instituciones como Parque Temático, Casa de Cultura y Dirección de Cultura, tenemos las siguientes experiencias:

En la región la ceremonia de los voladores ha sido una de las danzas que más se han conservado, pero hay otros danzantes que creo que vale la pena conservarlos porque cada danza cuenta parte de la historia y de los procesos que han surgido, pero sin embargo hay cosas que se han dejado en el olvido e incluso están en el peligro de extinción, como la danza de los negritos, pero de la danza de los negritos... hay otras danzas como lo son los quetzales y los huahuas que están en peligro de extinción. También creo que falta mayor difusión, qué tienen estas danzas y los significados, mucha gente conoce el ritual de los voladores y saben que se avientan, pero no saben el significado de estas danzas (E2).

En cuanto al tema de la alfarería, desde la voz de una gestora intercultural, promotora comunitaria, con experiencia de la organización civil y en mercados alternativos, nos comentaron lo siguiente:

En la región no está muy bien apreciado esto como un expresión del arte con mucho acabado, sino que son cosas rústicas que se ocupan y va a la necesidad de la vida cotidiana... ya como promotora comunitaria estoy viendo dónde le veo oportunidad al barro, sería en economía solidaria porque las personas hacen su trabajo y si no tienen donde poner a la venta sus productos los resguardan hasta que alguien se le ocurre ir a comprarlo o lo necesiten, pero si tuvieran un punto donde pudieran

ofrecer su producto yo creo que su trabajo sería más fluido porque en un cierto tiempo tendrían que hacer este tipo de trabajo y de prácticas de piezas. Por otro lado, se está perdiendo la tradición del conocimiento, en el núcleo familiar hay una ruptura muy compleja que si es de pensarse, porque las maestras alfareras ya están muy ancianas y el trabajo de la alfarería es muy pesado como dicen las compañeras que han tenido que trabajar, porque han tenido lesión por el trabajo que realizan en la espalda por cargar, ya que ranchean sus productos en las comunidades (E4).

Finalmente remitiremos la problemática del arte desde la mirada de un gestor intercultural con experiencia en cuento y música; asimismo en la creación y trabajo comunitario desde la asociación civil y representación regional del Consejo Nacional Indígena.

Se roban los saberes de los pueblos y mucho de lo que tenía esa poesía tenía que ver con los saberes que tenían los abuelos, yo preferí no publicarlo y a la fecha no se ha publicado y se quedó así y toda esta violación de los pueblos y saqueo de los saberes... pero sí se comparte, por ejemplo, compartimos en el temascal, entonces lo leemos, es como una forma también del temascal de reivindicarnos.

Reflexiones finales

Una vez hecho este breve pero más o menos profundo recorrido que nos permite articular el conocimiento del quehacer y la misión de la Universidad Veracruzana Intercultural en su ámbito de operación, con la cuestión teórica metodológica desde el punto de vista de algunos

autores, desde la praxis de los estudiantes de la UVI entretejiendo de alguna manera las dimensiones antes trazadas, podemos establecer las siguientes reflexiones.

En primera instancia salta a la vista la diversidad de experiencias y de posicionamientos relacionados a la cuestión de la identidad étnica y su imbricación con los laberintos de sentido en torno a la producción, circulación y consumo de los bienes artístico-culturales en el sentido de Canclini, observamos una superposición entre el hecho de que lo que para uno es la afirmación de una identidad étnica con la defensa del patrimonio cultural que se considera “propio”.

Para otros constituye el descubrimiento de sí mismos frente a la otredad que con la superposición de una empatía que desemboca en un claro posicionamiento que defiende la producción artístico-cultural de los distintos actores.

En ambos casos observamos claramente la construcción de un discurso más cercano a lo que Orozco considera “promoción cultural”, en cuanto a un posicionamiento a favor de la defensa de la “cultura popular” ubicada en condición de subalterna de grupos históricamente desfavorecidos ante una cultura dominante.

En este sentido “el otro” no se trata necesariamente de aquel que se encarna en un cuerpo de “tez blanca” y cierto perfil sociocultural que lo colocan en posición hegemónica, sino de “las otras” prácticas artístico-culturales, la música, la danza, la cerámica, etcétera, pero sobre todo de valores y principios vinculados a la sociedad de consumo que transmutan la prácticas culturales propias del ámbito de lo simbólico, del prestigio, de lo ceremonioso a la comercialización de la cultura y/o imposición de prácticas externas.

Como se puede observar, varios de estos estudiantes se constituyen como verdaderos actores que buscan considerar las “políticas culturales de los grupos a los que pertenecen”, siendo esto una clara ventaja del modelo UVI, que para buscar la revaloración de las culturas locales parte del supuesto de que la vía para hacer esto es de la mano de los actores comunitarios, los estudiantes no solo se vinculan con las comunidades sino que en muchos casos son parte de estas y de los grupos artístico-culturales locales, cumpliéndose una condición de genuinidad que legitima su quehacer incluso en términos de animación sociocultural, ya que los estudiantes y sus prácticas se mueven en los niveles cultural, educativo y social.

Si bien Colombres critica la animación sociocultural por su origen europeo alejado de nuestros contextos, consideramos que atisbamos la construcción de una mirada que entreteje esta animación con la promoción cultural al imbricar elementos de carácter teórico de una con la praxis y el posicionamiento ético político de la otra.

Finalmente, es claro que esta construcción apenas comienza, es necesario continuar analizando los supuestos de carácter teórico-metodológico que desde nuestro punto de vista aún no permiten aprehender las miradas de los pueblos originarios sobre la cuestión artístico-cultural, dado que aún seguimos inmersos en una lógica occidental que no logra penetrar el carácter ritual y ceremonial de las expresiones indígenas muy distintas a la estética occidental.

Además de continuar el acompañamiento de las experiencias que van acumulando los nuevos gestores interculturales indígenas —y no indígenas— y sus impactos en las tradiciones y prácticas de la región del Totonacapan.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1997). *Metodología y práctica de la animación socio-cultural*. Colección política, Servicios y Trabajo Social.
- Colombres, A. (2009). *Nuevo Manual del Promotor Cultural 1. Bases Teóricas para la Acción*. CONACULTA.
- Mariscal, O. (2007). *Políticas Culturales, una revisión desde la Gestión Cultural*. UDGVIRTUAL.

Entrevistas

- García, C. (2019). (J. A. León, entrevistador)
- García, J. (2019). (J. A. León, entrevistador)
- Lázaro, O. (2019). (J. Martell, León, entrevistador)
- Mayorga, S. (2019). (J. A. León, entrevistador)

Línea 6

Nuevos enfoques
en educación para
contextos multilingües

LA ESCUELA FRENTE A LA VITALIDAD Y MANTENIMIENTO LINGÜÍSTICO DEL ZAPOTECO DE LA SOLEDAD SALINAS, OAXACA

Bertha Aquino Martínez
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Universidad Nacional Autónoma de México
México

La Soledad Salinas es una comunidad zapoteca. Lugar donde mayoritariamente la comunicación es en zapoteco, pero existen espacios dentro de la comunidad donde se presentan signos de desplazamiento lingüístico. Situación que lleva a esta colaboración a presentar los avances de investigación sobre la vitalidad y mantenimiento del zapoteco, con el objetivo de identificar las formas y circunstancias en que se ven envueltos los conflictos lingüísticos en esta comunidad y a su vez ver el grado de vitalidad de la lengua, porque es de gran importancia para una planificación lingüística, visibilizar nuestros pueblos originarios que resisten ante el dominio de una lengua impuesta.

Palabras clave

conflicto lingüístico, vitalidad y mantenimiento lingüístico, educación bilingüe intercultural, revitalización lingüística.

Introducción

La ponencia mostrará avances sobre la investigación de la vitalidad y mantenimiento lingüístico, vislumbrando primeramente la historicidad de la educación en contextos bilingües.

En nuestro país, las políticas educativas reconocen los derechos de los pueblos hablantes de lenguas distintas al español; esto plasmado en La Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). Así también la Dirección General de Educación Indígena (1999) pretende promover la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas, que garanticen el acceso, permanencia y logro educativo. Considerado esto, se retoma la enseñanza de la lengua materna de los niños indígenas como lengua de instrucción y como objeto de estudio, así como la enseñanza del español como segunda lengua. Situación que desde 2011 se integró en Parámetros Curriculares de la Asignatura de la Lengua Indígena. (DGEI, SEP, 2008).

Todos estos cambios para dar cumplimiento a lo estipulado al artículo 2.º, apartado A, fracción IV de la Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos que reconoce la libre determinación y la autonomía de los pueblos originarios para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad (2012).

Sin embargo, estas leyes no impactan en el desarrollo de la cultura y la lengua, pues se siguen imponiendo políticas bajo la dinámica de homogenizar la lengua dominante en los distintos ámbitos sociales, culturales y educativos, estipulados en las leyes como derechos lingüísticos y como un derecho humano.

Se requieren bases que sustenten las alternativas educativas, como conocer la vitalidad de la lengua desde las realidades, y a su vez mirar hacia la historicidad de la educación y estudios sobre las lenguas originarias.

Hamel (1988) muestra de qué manera los factores socioculturales que conforma el conflicto lingüístico entre el español y el otomí, inciden directamente en la educación bilingüe. Haciendo énfasis en que desde las escuelas se da el impulso del español en detrimento de la lengua originaria como lo es en este caso el otomí.

Claro ejemplo de lo que sucede en las aulas de las escuelas de las comunidades originarias, las cuales se han enfocado en los libros de textos en español, además de métodos que requieren comprensión y dominio pleno de este idioma, propiciando una enseñanza memorística, lo cual conlleva al fracaso, tan solo por dar cumplimiento a las políticas educativas.

Además, en estos espacios educativos solo utilizan la lengua originaria como lengua de instrucción mientras sea necesario para traducir lo que no se entiende, introduciendo así los contenidos programáticos, "Función muleta", como lo nombra Hamel (1988), mostrando la tendencia dominante del español en los espacios escolares.

Situación que se observa en este contexto de investigación donde las actividades escolares son mayormente dirigidas en español y la lengua zapoteca es escasa; la mayoría de los docentes no dominan la lengua materna de los estudiantes.

Jiménez (2005), en su investigación específica de la región la Sierra Norte en Villa Alta Oaxaca, nota que los esfuerzos por interculturalizar dan pocos resultados, ya que guarda relación con la invisibilización de procesos culturales del contexto local; el uso del zapoteco se reduce en las escuelas, se da a conocer el alfabeto, los sonidos, la traducción de algunos textos, y es utilizado solo en algunos eventos cívicos y socioculturales.

Problemática

Es así que las lenguas indígenas siguen perdiendo espacios y disminuyendo su número de hablantes, caso que ocupa esta investigación. Para ello es necesario conocer estos conflictos en el que vive la lengua zapoteca de la Soledad Salinas. Datos relevantes para ubicar el contexto de esta situación lingüística de interés. Se observa, a nivel micro, familias que ya no transmiten a sus hijos la lengua originaria; los niños reciben sus clases tan solo en español, utilizando mayormente el libro de texto.

Aunque, por otro lado, el uso elemental del zapoteco en diversos eventos y espacios de las comunidades favorece su mantenimiento (Coronado, 1995). Como ocurre en las festividades de la Soledad Salinas, en el tequio, actividad que en la comunidad se sigue conservando y el uso principal es en la asamblea comunitaria; en las escuelas, además, se está iniciando con interpretaciones del español al zapoteco de guiones teatrales, poesías, cuentos y leyendas de la comunidad, las cuales presentan en programas socioculturales; también se entona el himno nacional mexicano en zapoteco en los eventos cívicos dentro y fuera de la escuela.

Por un lado, existe un desplazamiento lingüístico desde aspectos económicos, sociales y políticos, Hamel (1986) señala que los campesinos son quienes se integran a una economía capitalista por sus diversas relaciones; y por el otro es evidente que en este contexto explorado está presente una comunidad originaria, que se persiste un sistema tradicional de comunicación interna, como interacción verbal cotidiana y en las actividades

culturales (fiestas, mayordomías ritos, literatura oral, etcétera.) (p. 216).

Otra investigación realizada en México por Pérez, Ramos y Terborg (2018), a través de un estudio comparativo entre comunidades de Jesús María, Nayarit y San Juan Juquila Mixes, Oaxaca, aborda las diferentes etapas en el desplazamiento de una lengua indígena: resalta el hecho de que ambas comunidades compartan el factor del aislamiento geográfico, una presión favorable hacia el mantenimiento de sus respectivas lenguas y la consecuente migración, son factores que han causado en cierta medida el desplazamiento de la lengua zapoteca. En ambas, el conocimiento de la lengua indígena aún es relativamente alto lo que favorece al mantenimiento y reforzamiento de las actitudes favorables hacia sus respectivas lenguas como para promover la transmisión intergeneracional.

Trujillo y Terborg (2009) buscan conocer el problema del desplazamiento y mantenimiento de una lengua indígena en México, para identificar las presiones que favorecen el uso de la lengua originaria, así como las que lo desfavorecen. Concluyen que la situación de una lengua requiere de una planificación que incluya la enseñanza de la misma a los hablantes nativos.

Velasco (2016) investiga sobre el zapoteco de los Valles Centrales de Teotitlán del Valle, examina el papel de la escuela ante el desplazamiento gradual del zapoteco en un centro de preescolar y el reconocimiento del número de hablantes monolingües en español, encontrando que el desplazamiento del zapoteco ha sido gradual y constante; destaca, entre todos los factores, la falta de transmisión intergeneracional del idioma y la escasa presencia de esta lengua en las aulas, además de que algunos padres consideran que hablar una lengua

adicional es una desventaja y que además pone en riesgo el aprovechamiento; los docentes no incluyen el zapoteco en sus actividades escolares al suponer que los hablantes dar por hecho que la escuela no es el espacio para su idioma.

En esta investigación se plantea que la escuela debe ser agente para el mantenimiento y la revitalización de lenguas originarias. Puesto que el centro preescolar requiere reforzar las actividades en las que el zapoteco debe ser incluido como contenido y dar cabida a que sea un medio de comunicación en el aula, invitando a sensibilizar a las generaciones más jóvenes para el mantenimiento de la lengua.

Como vemos, estas investigaciones se dirigen a la búsqueda e identificación de los factores que propician conflictos de las lenguas en el proceso de vitalidad y mantenimiento de la lengua zapoteca.

Existe poca investigación en torno a la situación lingüística del zapoteco y casi nada sobre los zapotecas de los Valles Centrales, área geográfica al que pertenece la Soledad Salinas Quiatoni. No hay investigaciones que aborden los factores que inciden en el hecho de que las familias ya no quieran transmitir la lengua a sus hijos, lo cual es primordial y necesario, pues antes de planear estrategias de revitalización lingüística o fortalecimiento de lenguas originarias le debe anteceder un conocimiento real sobre la situación de la lengua para dar pie al diseño de revitalización y fortalecimiento desde las escuelas.

Todo esto implica una investigación sobre la situación lingüística de la Soledad Salinas, conocer la vitalidad, mantenimiento o desplazamiento del zapoteco para dar lugar en un futuro al diseño de propuestas de revitalización lingüística desde los espacios educativos, como un aporte

y contribución a los docentes en la tarea de promover el mantenimiento de la lengua.

Son pocas las escuelas que están fomentando la iniciación de una educación bilingüe intercultural, es poco el interés que se observa en las instituciones de fomentarlo. Las investigaciones plantean que para incidir en esta situación es necesario conocer las distintas formas y dinámicas de los conflictos lingüísticos, como lo es el desplazamiento de la lengua. La teoría de la ecología de presiones propone que las presiones que inducen al desplazamiento parten de nuestras propias acciones respecto al valor y actitud que le damos a la lengua como nos lo plantea Terborg (2006).

Observando principalmente que los dominios del español van extendiéndose día a día, lo cual da lugar a un desplazamiento lingüístico en el sentido a una sustitución lingüística en algunas palabras del zapoteco. Claro sin dejar a un lado las presiones que se ejercen sobre los hablantes quienes asumen distintas actitudes negativas ante la lengua.

Metodología de la investigación

Se empleará la investigación-acción, la cual girará en torno al método fenomenológico (Bolio, 2012). Para el análisis de la información del proceso de desplazamiento del zapoteco, nos apoyamos en Terborg (2006) y su teoría de la ecología de presiones para un análisis cuantitativo y cualitativo en esta problemática.

Conclusión

Con esta investigación hemos conocido el grado de vitalidad que tiene una lengua y su mantenimiento lingüístico, en este caso la zapoteca de la región ubicada en Soledad Salinas, Quiatoni, en el estado de Oaxaca, México. Lo que nos ha permitido tener como base el conocimiento para impulsar y proponer el diseño de su revitalización lingüística y realizar una aportación a las alternativas educativas contrahegemónicas.

Una investigación que contribuirá como una base para el diseño de propuestas de fortalecimiento y revitalización lingüística desde los espacios educativos y al mismo tiempo visibilice nuestros pueblos originarios de América Latina, que resisten ante el dominio de una lengua impuesta.

Referencias

- Bolio, P. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo xx. *Reencuentro*, (65), pp. 20-29. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34024824004.pdf>
- Coronado, G. (1995). *La resistencia lingüística como instrumento de lucha política*. Anales de la Antropología. UNAM.
- Dirección General de Educación Indígena, Secretaría de Educación Pública (2008).
- Hamel R. y T. Sierra. (1983). Diglosia y conflicto intercultural. La lucha por un concepto o la danza de los significantes. *Boletín de Antropología Americana*, (8), pp. 89-110.
- Jiménez, Y. (2005). *El proceso cultural en Educación Escolarizada, en Educaciones Bilingües Interculturales en los Zapotecas de Oaxaca, México*. Granada.
- Teborg, R. (2006). "La ecología de presiones" en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).
- Trujillo, I. y Terborg, R. (2009). Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua en México: El caso de la lengua mixe de Oaxaca. *Cuadernillos interculturales*. Año 7 (12), pp. 127-140.
- Velasco, K. et. al. (2016). ¿Espacio para el zapoteco? Una mirada a la educación intercultural bilingüe en el preescolar de Teotitlán del Valle en Oaxaca, México. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación Popular*.

Línea 7

Pueblos originarios
y educación superior

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS: VIOLENCIA SIMBÓLICA Y POSIBLES TRANSGRESIONES A LA LÓGICA MONOCULTURAL

María Alejandra Marcelín Alvarado
Elsa María Díaz Ordaz Castillejos
Fernando Lara Piña
Universidad Autónoma de Chiapas
México

En este trabajo reflexionamos acerca del activo colonizador que se incrusta en las subjetividades, configura dos polos antagónicos y desconecta un infinito de dimensiones de la vida. Enseguida, se expondrán las formas que adquiere la violencia étnica infringida por el personal docente en la Universidad Intercultural de Chiapas. Finalmente, una vez detectadas dichas formas de pensamiento, se proponen movimientos epistémicos o transgresiones.

Palabras clave: interculturalidad, educación, violencia étnica, ideologías.

Violencia colonial interna

La realidad ontológica es compleja, está conformada por múltiples dimensiones interretroconectadas, las cuales son necesarias para preservar la vida en la Tierra.

No obstante, un poder arbitrario maniqueo, absolutista, blanqueado, masculino, católico y “moderno” determina las imágenes, valoraciones y acciones que se reciclan y (re)producen en el espacio público y, además, justifican la violencia infringida a otras dimensiones posibles.

Previo a la colonización ya existían las luchas de clase y de género; sin embargo, después de este evento aparecieron otras formas de dominación y las preexistentes transmutaron y se agravaron. El colonialismo se internalizó en las subjetividades; en consecuencia, tal como sostiene Rivera (2010), es necesario mantenernos cautos para detectar las formas que adquiere, sus ramificaciones y conexiones. Se esconde en los recovecos, se cuela en los intersticios de las estructuras sociales y se manifiesta, entre otras formas, a través del uso de nociones “apolíticas” y “bien intencionadas” (Žižek, 1998), la representación de determinados territorios como subdesarrollados (Escobar, 2002) o la imposición de un grupo de significados y prácticas sociales por medio de la selección, organización y distribución de los contenidos escolares (Giroux, 2008).

Así pues, el sistema capitalista globalizador actual explota o invisibiliza las identidades “rígidas”, es decir, a aquellas que manifiestan resistencia hacia el exterior, se comprometen con ideales permanentes, se representan como incapaces para adaptarse a las variaciones de la moda y priorizan la acumulación de bienes localizados en lugar de la acumulación de movilidad y multilocalización. Su “inclusión” al sistema las obliga a vivir en un mundo de simulacros, artificios y mercancías inconstantes en el que siempre buscarán interesar, seducir y conectar con “otros mundos” (García, 2005). Sin embargo, cabe aclarar tanto estas identidades vejadas, como aquellas hegemónicas,

son colonizadoras y colonizadas por las ideologías que subyacen en sus imaginarios. Mientras que las últimas luchan por mantener su *statu quo* y viven en un mundo de insatisfacciones, los dominados se autodestruyen, se matan entre sí porque no pueden enfrentar a su verdadero enemigo, en cambio, se alían a él y de esta forma aceleran el progreso de la deshumanización que ellos mismos rechazan, declara Sartre (1983).

Violencia étnica en contextos educativos interculturales: el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas

El estado de Chiapas, México, se caracteriza por un alto porcentaje de población indígena, por sus elevados niveles de rezago y pobreza y un bajo índice de desarrollo humano. Esta situación fue punta de lanza para que, en 1994, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) exigiera al Gobierno volver la mirada a los pueblos indígenas y su reconocimiento como ciudadanos mexicanos (Grasa, 2015). Después de años de lucha y en respuesta a sus peticiones, a partir del 2002 se crearon diez universidades con perspectiva intercultural (Schmelkes, s.f.), una de ellas es la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Actualmente cuenta con sedes en las regiones Meseta Comiteca Tojolabal, Tulijá tseltal ch'ol y Altos Tsotsil-Tseltal.

La ciudad de San Cristóbal de Las Casas es un lugar multiétnico, cosmopolita y capital de *facto* de la región de los Altos (Rus, 2012); ahí se ubica la sede principal de la UNICH donde se encuentran matriculados más de la mitad del total de sus estudiantes (UNICH, 2013). Muchos de ellos se ven obligados a migrar a esta ciudad; en tanto, la elección de una carrera depende, en la mayoría de los casos, de la

cercanía de la universidad a sus comunidades de origen, argumentan Pons y Olvera (2012).

En este sitio se reproducen discursos en torno a la (auto)imagen de los pueblos originarios y mestizos que develan las prácticas de “ausencia” o “no existencia”. Tomando como referente a Tobón (2005), Walsh (2010), Santos (2012), Rivera (2010 y 2015) y Marcelín (2019) podemos decir que estas son:

1) Naturalización de las diferencias: la imagen del “estudiante” es objeto de violencia. Aunado a esto, la (auto) adscripción a un grupo ideológico, ya sea pueblo originario o mestizo, implica conflictos por el dominio y prácticas de resistencia. Los pueblos originarios, además de buscar colonizar al mestizo, también se someten a una doble subalternización: el ejercicio del poder sobre los suyos.

2) Monológica del saber: el reclamo de los pueblos originarios es que sus prácticas y saberes son invisibilizadas y desacreditadas; el reclamo de los mestizos, por su parte, alude a la incapacidad de los pueblos originarios para adaptarse a la “ciencia moderna”.

3) Tiempo lineal: los tiempos y sentidos en los que se desplazan los pueblos originarios se consideran obsoletos, retrasados y subdesarrollados. Mientras que aquellos que se articulan con los intereses

del sistema capitalista globalizador son calificados como modernos y desarrollados.

4) Productividad capitalista: las relaciones de cooperación y confianza que se suelen dar en los pueblos originarios son marginadas.

5) Escala dominante: los territorios, las identidades, sus saberes, productividades, temporalidades y creatividades están escondidas en los microniveles.

6) Monológicadelsacrificio: el personal docente sobreprotege a los pueblos originarios dada la configuración de una imagen de indefensión; entre tanto, la población estudiantil mestiza es discriminada por el personal docente cuando les consideran personas que no padecen, no se sacrifican y no se esfuerzan "lo suficiente" porque no enfrentan desventajas socioeconómicas.

7) Mestizo híbrido: la identidad colonizada y colonizadora híbrida, nueva, homogeneizada e inerte rechaza y niega su parte indígena.

8) Interculturalidad funcional o relacional: "los diferentes" son incluidos al interior de la estructura social establecida sin analizar las causas de la asimetría que implica toda relación cultural.

9) Desarrollo insustentable: la escuela se centra en la capacitación del personal que reclama el voraz mercado de trabajo.

10) Educación tradicional: la escuela del dogma científico y la cerrazón configura estudiantes acríticos, repetitivos, memorísticos, domesticados, hiperespecializados y "funcionales".

Transgresiones a la monocultura

La descolonización, según Sartre (1983):

Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe su legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la "cosa" colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera (p. 15).

Obedeciendo a la segunda ley de la termodinámica, la entropía, y en consonancia con muchas cosmovisiones indígenas, consideramos que el lenguaje y la humanidad no son destruidos para dar paso a nuevas formas, sino que son transformados a partir del reconocimiento de la situación colonial como el origen de la reproducción de las prácticas violentas. En términos de Morin (1999), podemos decir que se configura una verdadera racionalidad (auto)crítica y abierta a la discusión, la cual se resiste a caer en la ilusión racionalizadora y el adoctrinamiento. Dicha alteración epistemológica posibilita la creación de diálogos fundados "sobre el respeto absoluto de las alteridades unidas por la vida sobre una sola y misma Tierra" (Anes *et. al.*, 1994, p. 127).

De acuerdo con el pensamiento ético de Moraru (2011), la escuela puede contribuir a la superación de la lógica binaria y reduccionista; también a la aceptación de la copresencia de múltiples dimensiones de la vida, la configuración de una humanidad que asume su interdependencia con el cosmos y una forma de solidaridad más allá de las fronteras políticas, étnico-raciales o religiosas.

Al interior de la UNICH se reproducen múltiples formas de ausencia o no existencia que pueden ser liberadas a través de lo que algunos investigadores llaman giros descolonizadores, aperturas epistémicas, la lógica de la inclusión, el pensamiento ecológico, la conciencia fronteriza o las epistemologías *ch'ixi*, abigarradas o promiscuas. Todas estas nociones son conmensurables entre sí, empero, el concepto de pensamiento ecológico propuesto por Santos (2012) dificulta el reconocimiento de quiénes o qué integra el norte y el sur simbólico. Por este motivo, aludiéremos a las epistemologías *ch'ixi* propuesta por Rivera (2015) y conceptualizadas como el “mundo-del-medio, el *taypi* o zona de contacto que nos permite vivir al mismo tiempo adentro y afuera de la máquina capitalista, utilizar y al mismo tiempo demoler la razón instrumental que ha nacido de sus entrañas” (p. 207). En este sentido, las dimensiones aparentemente contradictorias que surgen en el contexto escolar se entretajan, se interpenetran, se manchan y se reconstruyen entre sí sin hibridizarse nunca (Spivak, 2012; Rivera, 2015). (Véase figura 1).

Cabe señalar que estas transgresiones se encuentran interretroconectadas y que la aparición de una implica, forzosamente, la aparición de otra. También es necesario decir que pueden surgir simultáneamente formas alternativas, dada la sinergia y la complejidad configurativa y constitutiva del mundo.

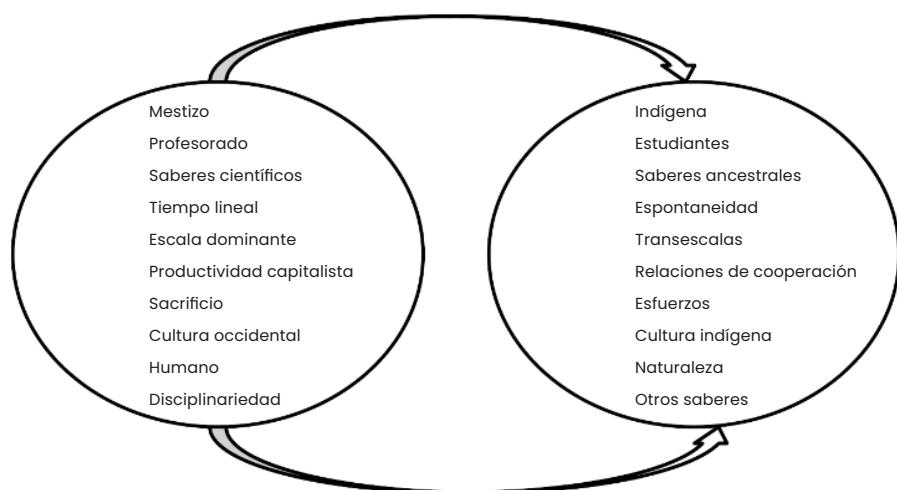
Referencias

- Anes, J. *et al.* (1994). *Carta de la Transdisciplinaridad*. Filosofía en español. <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- Escobar, A. (2002). *Globalización, desarrollo y modernidad*.
- García, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores.
- Grasa, R. (2015). Lecciones del proceso de negociación y de paz: el caso mexicano vis a vis los latinoamericanos. En A. Arias Marín (ed.), *Multiculturalismo y derechos humanos. El caso mexicano* (pp. 73-88). CNDH.
- Marcelín, M. (2019). *Ecologías de oposición y resistencia ante las posturas ideológicas racistas docentes* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Moraru, C. (2011). *Cosmodernism: American narrative, late globalization, and the new cultural imaginary*. Ann Arbor.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Pons, L. y Olvera, L. (2012). Género y región: posibilidades de desarrollo para estudiantes indígenas en Chiapas. En J. C. Cabrera, K. J. Chacón y L. Pons, *Educación superior y desarrollo de la comunidad: Expectativas y aspiraciones de mujeres indígenas universitarias* (pp. 30-58). UNACH (en prensa).
- Rivera, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rivera, S. (2015). *Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.
- Rus, J. (2012). *El Ocaso de las fincas y la transformación de la sociedad indígena de los altos de Chiapas: 1974-2009*. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Santos, B. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía.
- Sartre, J. (1983). Prefacio. En F. Fanon, *Los condenados de la Tierra* (pp. 5-16). Fondo de Cultura Económica.
- Schmelkes, S. (s.f). Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? <https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2013/09/Art.-Las->

Universidades-Interculturales-en-México.pdf

- Gairola, R. (2012). *Occupy education: an interview with Gayatri Chakravorty Spivak*. <http://politicsandculture.org/2012/09/25/occupy-education-an-interview-with-gayatri-chakravorty-spivak/>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE.
- Universidad Intercultural de Chiapas. (2013). Plan institucional de desarrollo 2013-2024. UNICH, Gobierno del Estado de Chiapas.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Aula Intercultural. <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Žižek, S. (1998). Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson y S. Žižek, *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp.137-188). Paidós.
- Zebadúa, J. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *Revista Liminar. Estudios sociales y humanísticos*, 9 (1), 36-47. www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v9n1/v9n1a4.pdf

Figura 1. Transgresiones a la monocultura



Fuente: Elaboración propia a partir de Ecologías de oposición y resistencia ante las posturas ideológicas racistas docentes (2019).

VINCULACIÓN ENTRE EL PROYECTO INTERCULTURAL DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA Y EL XOCHIKALLI TEPEKO EN LA HUASTECA VERACRUZANA

Rafael Ramírez González
Jaime Mondragón Melo
Universidad Veracruzana Intercultural
México

La participación refiere a la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LIGID), a la “vinculación” que se realiza con las comunidades indígenas y rurales de la región que abarca la sede Huasteca de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) con el fin de que las y los estudiantes participen en la identificación de las problemáticas reales de las poblaciones a través de diagnósticos, para proponer una estrategia de desarrollo comunitario. También se hará mención a la participación de estudiantes en el Xochikalli Tepeko, sobre todo en el curso taller de tlakakotomtl.

Proyecto intercultural de la Universidad Veracruzana

La UVI es uno de los proyectos universitarios interculturales de México, y es la única universidad intercultural que opera como una entidad de una

universidad pública: la Universidad Veracruzana. El proyecto UVI inició operaciones en el 2005 en cuatro sedes regionales y una Casa UVI en Xalapa. Las sedes se encuentran en regiones con alto porcentaje de población indígena. La UVI Huasteca, que se encuentra en Ixhuatlán de Madero, a tres horas de Poza Rica o Tuxpan, es la sede más alejada de los centros urbanos del estado, y recibe estudiantes de comunidades nahuas, otomíes y tepehuas, y también totonacas y mestizas, de los municipios de Chicontepec, Benito Juárez, Tlachichilco, Álamo Temapache e Ixhuatlán de Madero. La oferta académica de la UVI, la LGID, es una propuesta de solución para aumentar el bienestar social de las regiones indígenas de Veracruz. Teniendo en cuenta el estado de pobreza de la región, desde un principio la misión de la LGID se estableció como una cuestión de desarrollo integral, es decir, como la “[...] construcción colectiva de saberes orientados a mejorar la calidad de vida de las regiones interculturales de Veracruz [...]” (Alatorre, 2007, p. 65).

La vinculación en el proyecto intercultural de la Universidad Veracruzana

La propuesta operativa de la LGID para la investigación y la gestión es la vinculación, y esto se hace explícito en el plan de estudios, que persigue:

[...] enlazarse con las redes de saberes que están construyéndose desde la interculturalidad con miras a un desarrollo sustentable, con todo lo que ello implica en términos de justicia social, fortalecimiento

del tejido socio cultural, buen manejo de recursos naturales, promoción de salud, participación ciudadana, etc. (Alatorre, 2007, p. 7).

En su “Visión”, hace énfasis a la participación que abarca a todos los sujetos que en su diversidad se encaminen al desarrollo. La vinculación entre pares para el desarrollo comunitario se refiere a un “diálogo de saberes”, el cual:

[...] busca promover la construcción social del conocimiento mediante el intercambio de ideas, sentires, imágenes, creencias, nociones, conceptos, prácticas, historias, deseos, vivencias y emociones para alcanzar la comprensión común y la plenitud de la vida. La premisa de fondo es que —una persona o un sistema de conocimiento— no puede saberlo todo respecto a algo [...] (Salas y Redes de Sabias y Sabios del PASA, 2013, p. 135).

La LGID diseña la intervención comunitaria a través de cinco “orientaciones” o “enfoques de vinculación”: Comunicación, Derechos, Lenguas, Salud y Sustentabilidad. La orientación en Comunicación propone medios de comunicación alternativos y fomenta la reproducción, desarrollo y/o invención de las manifestaciones artísticas de las comunidades; además propone la realización de medios, procesos y productos de comunicación para intentar articularse a los medios masivos de comunicación regionales, estatales, nacionales o globales, coincidiendo de esta manera con las consideraciones de la UNESCO respecto del patrimonio cultural inmaterial (UNESCO, 2003).

En la práctica, el estudiante tiene un reto importante ante las comunidades al respecto de la vinculación, pues debe dialogar sus propios saberes y los de la población local con el fin de desarrollar una experiencia de investigación para el desarrollo a través de la participación. Con el diálogo de saberes se identifica el pensar de las personas, se conoce su entorno, la naturaleza que le rodea, la organización sociocultural, su sistema político, sus costumbres y tradiciones, su cosmovisión, vivencias y la historia de las transformaciones comunitarias. En esta relación íntima con fines de propiciar un desarrollo conjunto, las abuelas y los abuelos tienen un papel crucial porque a través de su saber formado por décadas de participación social y de experiencia en el sistema político se reflexiona, y se entienden un número significativo de situaciones, así como los cambios del entorno.

El proyecto Xochikalli Tepeko y la UVI Huasteca

La UVI Huasteca decidió relacionarse con un proyecto que así mismo resultaba ser un esfuerzo de distintos agentes sociales por reorganizar un xochikalli, o casa comunitaria de desarrollo cultural, esto en la localidad de Lomas del Dorado, en el municipio de Ixhuatlán de Madero, y denominado Xochikalli Tepeko. La vinculación de la UVI con el Xochikalli Tepeko inició alrededor del año 2012 y ha aumentado hasta este 2019. La relación inició acompañando las costumbres (rituales), y en el año 2017 las y los estudiantes participaron en Cumbre Tajín y en el curso-taller de tlakakotomtl (vestimenta de varón), el cual les permitió obtener destrezas en el bordado y en la formación de la camisa y el pantalón masculinos, pero también una relación muy cercana con las *naname* (abuelitas) y los *tatame* (abuelitos); con sus formas

de vida, de pensar; con sus gustos y necesidades; todo atravesado por su uso del náhuatl. Una de las consecuencias de esta vivencia fue que un estudiante decidiera dedicarse desde la universidad al tema del Xochikali Tepeko.

El Xochikali Tepeko, de acuerdo con la memoria de las *naname*, o abuelitas, surgió hace cincuenta años; sin embargo, desde hace alrededor de diez años ha sido impulsado ahora con ayuda del Centro de las Artes Indígenas (CAI). El CAI está ubicado en el Parque Takilhsukut, en Papantla, y le interesa impulsar la preservación del patrimonio cultural indígena, sobre todo el totonaco; se encuentra inscrito en la Lista de Buenas Prácticas para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO. (Secretaría de Cultura, 2014).

Las *naname* y los *tatame* se organizan a través de “surcos” de trabajo que marcan una idea principal para la conservación de los saberes tradicionales. Los surcos son Wewetlahtoli (“palabra sabia” que promueve la conservación y rehabilitación del náhuatl y los saberes y consejos de las *naname* y los *tatame*), Xochitlatzotzontli (“música ritual” que las *naname* y los *tatame* enseñan a jóvenes para conservar los sones que se utilizan en los costumbres), Tlatzomitl (“bordados” cuya elaboración antigua es rescatada para las *naname* de esta congregación, y que son muy importantes porque tienen significados relacionados con la naturaleza y con todo lo que rodea a la población) y Tlatohtoktli (“sembradores”, relacionado con el Chicomexochitl, que en la cosmovisión náhuatl es comparado con la vida porque la milpa está compuesta por las matas de maíz y por una gran variedad de plantas como calabaza, tomate chiquito, chile, alegría (amaranto), frijol, camote, yuca, pipián, árboles frutales, quelites, cilantro, epazote, plantas curativas y más).

El surco Tlatzomitl, el curso-taller de tlakakotomitl

En el surco Tlatzomitl las *naname* obtienen hilos y telas con el fin de elaborar sus bordados y reciben apoyo para su distribución y venta a diferentes lugares. También las invitan a participar en Cumbre Tajín visitando a las comunidades totonacas en esta celebración, que se convierte en el encuentro de dos culturas. Las *naname* conservan su indumentaria tradicional, la cual representa su identidad como pueblo, como comunidad, y como nahuas de esta región. El uso de su vestimenta en la vida cotidiana las ha llevado a ver el mundo de diferente forma y su gran preocupación es que las nuevas generaciones ya no la están usando; esa es la propuesta que ellas llevaron a la UVI Huasteca, es decir, implementar una serie de talleres para la confección de estas prendas. Fue así que se logró organizar un curso-taller de tlakakotomitl (ropa para hombre). A través de este curso las alumnas y los alumnos asistirían a Xochikalli Tepeko para conocer la forma de trabajo de las *naname* dentro de este colectivo, pero también el corte y confección de la camisa y pantalón de manta; así como los bordados y sus significados.

Las alumnas y los alumnos se dieron el tiempo necesario para ir y aprender a medir, cortar, bordar, coser y armar la camisa; además de convivir con las *naname* y los *tatame* y aprender el náhuatl. Al alumnado les ha sido muy significativo porque, aunque son de comunidades de culturas e idiomas muy distintos, ahora saben que existe el interés de parte de ciertos colectivos hacia ellos para la rehabilitación de saberes, que, por la modernidad, la emigración, la discriminación y racismo generalizados, y el cambio religioso, se están perdiendo.

El primer taller tomó alrededor de seis sesiones; mediante su participación las y los estudiantes pudieron darse cuenta de que la indumentaria para la población de las comunidades no es el folclore que en algunas ocasiones vemos en las presentaciones de bailes regionales, sino que es un mundo de significados que pertenecen y permanecen en cada una de las comunidades; que les dota de identidad y originalidad. Como producto final el alumnado se reunió con las *naname* y los *tatame* y las autoridades de la comunidad, y presentaron mediante una producción audiovisual las experiencias que tuvieron en Xochikalli Tepeko, así como los aprendizajes obtenidos y agradecimientos. El alumnado hizo entrega de reconocimientos enviados por la coordinación de la UVI Huasteca a las *naname* bordadoras de este colectivo.

La UVI Huasteca y el Xochikali Tepeko: conclusiones y recomendaciones

El acompañamiento “informal” al Xochikali Tepeko logró que un estudiante iniciara su investigación vinculada. El diagnóstico comunitario permitió identificar la problemática que más le preocupa al grupo, así como a la comunidad en general, que es el desuso de la vestimenta tradicional. Los pobladores opinan que están ante la última generación, en este caso de mujeres mayores de sesenta años, que aún usan la vestimenta tradicional en su vida cotidiana y que las portan con orgullo. Esto es porque las generaciones más jóvenes visten ropa más moderna que se puede encontrar fácilmente en los tianguis o en las tiendas grandes. También influye, por supuesto, la emigración a las ciudades y la discriminación que ha existido desde los procesos colonizadores que han influido sobre la manera

de ver el mundo, es decir, de manera totalmente diferente; además de que ha vulnerado las costumbres y tradiciones.

La experiencia con Xochikalli Tepeko ha sido muy significativa para quienes han participado, tanto para las *naname* como para los *tatame* y para el grupo de estudiantes de la UVI Huasteca, por el aprendizaje que se genera mediante diálogos entre estudiantes y la población local, lo cual resulta en un aprendizaje mutuo y la organización y realización de múltiples actividades desde la tradición y reforzando la cosmovisión local; todo desde una perspectiva extracurricular. La importancia que tiene la UVI de estar en constante vinculación con las comunidades es fundamental hasta el momento, por el papel que juega el gestor intercultural dentro de la comunidad, de manera que es una gran oportunidad para poder generar un aprendizaje mutuo entre estudiantes, maestros y agentes sociales. Consideramos que hasta el día de hoy ha existido una gran relación entre el colectivo Xochikalli Tepeko y un grupo de alumnos de la UVI Huasteca, lo cual creemos que se debe replicar en otros proyectos interculturales universitarios e instituciones de diferentes niveles y temáticas.

Referencias

- Alatorre, G. (coord.). (2007). *Licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo*. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/2007_LGID_DEx.pdf
- UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals384.pdf
- Salas, M. y las Redes de Sabias y Sabios del PASA. (2013). *Los sabores y las voces de la tierra. Visualizando la soberanía alimentaria en los Andes*. International Institute for Environment and Development.
- Secretaría de Cultura. (2014). *Contribuye el Centro de las Artes Indígenas a la conservación del patrimonio cultural del pueblo totonaca*. <https://www.gob.mx/cultura/prensa/contribuye-el-centro-de-las-artes-indigenas-a-la-conservacion-del-patrimonio-cultural-del-pueblo-tononaca>

VINCULACIÓN PARA LA COMUNICACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL EN LA UVI HUASTECA: EL CINE COMUNITARIO

Jaime Mondragón Melo
Jacinta Toribio Torres
Universidad Veracruzana
México

En este documento presentamos algunos avances de las líneas de investigación en vinculación: “Saberes, prácticas y valores en Facebook de estudiantes universitarios para el fomento de la vinculación, comunicación de la ciencia y difusión del patrimonio cultural material e inmaterial” y “Comunicación y mediación intercultural de las lenguas, culturas e historias regionales” de la sede Huasteca de la Universidad Veracruzana Intercultural (uvi), de la Universidad Veracruzana (uv), que hacen referencia a los esfuerzos por impulsar el desarrollo con las comunidades del norte del estado de Veracruz con menos bienestar social, sobre todo dentro de los municipios de Ixhuatlán de Madero, Chicontepec, Tlachichilco, Benito Juárez y Álamo Temapache, esto a partir del registro, resguardo y visibilización del patrimonio cultural material e inmaterial.

Esta investigación vinculada inició como un ejercicio del área de formación en Comunicación de la uvi Huasteca, pero se desarrolló de manera significativa con el departamento de Vinculación en el contexto de la “Nueva uvi” (Dietz, 2014), se articuló sobre todo con la Orientación en Lenguas, además

de que se ha involucrado con trabajos de investigación de estudiantes de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LEID), que fue diseñada para vincularse con diversos grupos sociolingüísticos de la región, entre ellos los pueblos nahuas, ñuhús, tepehuas y totonakús, además de los que comúnmente se denominan mestizos, así como para acompañar y estimular procesos de desarrollo desde una metodología de diálogo de saberes. Queremos hacer un énfasis especial a la propuesta de acompañamiento y solidaridad para el desarrollo de los pueblos que se operó desde el ámbito audiovisual, y que resultó, en ciertos casos, en lo que hemos denominado: cine comunitario.

Comunicación, vinculación y lenguas en la vinculación comunitaria

La orientación en Comunicación inició estas actividades a la par que se inauguró el Laboratorio Multimedia en las nuevas instalaciones de la sede, en el año 2012. Desde entonces se ha impulsado la integración de actividades en Facebook para incentivar una participación más comprometida con el bienestar de las comunidades en esa plataforma de parte del estudiantado (Mondragón, 2012). Para el año 2014, Comunicación registró el proyecto de investigación vinculada “Saberes, prácticas y valores en Facebook de estudiantes universitarios para el fomento de la vinculación, comunicación de la ciencia y difusión del patrimonio cultural material e inmaterial”, el cual resultaría ser el fundamento textual de sus actividades. Aunque en ese contexto se contemplaba a Facebook como el eje de las actividades de investigación, por los resultados de una encuesta sobre apropiación de medios masivos de comunicación por parte de la juventud de la región, se viró la perspectiva, con lo

cual se operó el proyecto a través de tres líneas básicas: (a) vinculación comunitaria para la comunicación; (b) acompañamiento de proyectos de investigación de estudiantes de Comunicación y otras orientaciones, y (c) la difusión del registro audiovisual. En este documento nos referiremos a un aspecto de esta última línea: el cine comunitario.

Difusión del patrimonio cultural: el inicio del cine comunitario

La idea de este proyecto se originó en las estancias en el ejido de Santa María Acapulco, en Santa Catarina, San Luis Potosí, que iniciaron en 1993, y que dieron como resultado un registro de danzas y rituales de la Pamería, tanto en este municipio como en el de Ciudad del Maíz (1999), y que incluyeron el registro de la Semana Mayor de Santa María Acapulco (Mondragón, 2016). Esta experiencia fue el precedente para apropiarse de la propuesta, de relacionarse con los proyectos comunitarios de desarrollo, esto desde una perspectiva audiovisual impulsada desde el uso cada vez mayor de internet, y sobre todo de Facebook (Pérez, 2018; Concha, 2013), además de la intensificación del uso de los *smartphones* (Instituto Federal de Comunicaciones, 2018), no solo en las ciudades de México, sino también en las comunidades de la región que nos ocupa.

Desde el año 2013, partiendo de la visión y la misión interculturales (Alatorre, 2007), el proyecto dio seguimiento audiovisual a distintas manifestaciones del patrimonio cultural de las comunidades de su área de influencia en relación a los temas de carnaval, costumbre, fomento de los idiomas locales, fiestas, danzas y música. Se ha operado a través de la vinculación generada en los proyectos de

investigación y diálogo de saberes; con la participación de egresadas, egresados, estudiantes, grupos formados por jóvenes que pertenecen a las propias comunidades y el personal académico. Los productos son editados por el alumnado y el área de Comunicación en el Laboratorio Multimedia, y se retribuye a las comunidades con un cine comunitario que busca la participación, no solo de los grupos focales involucrados, sino también de la comunidad entera, y otras comunidades, a través de las proyecciones en campo y la difusión que se les da en la página de Facebook (/uvisedehuasteca) y *UniVerso. El periódico de los universitarios*.

Uno de los primeros eventos fue el resultado de las gestiones de Rossy Luciano Bautista, originaria de Apetlaco, dentro del área náhuatl de la sierra de Tlachichilco, quien llevó a cabo la organización de un Elotlamanalistli, su filmación y exhibición en el auditorio el año de 2016. En el caso de Zapote Bravo, en la sierra ñuhú del municipio de Ixhuatlán de Madero, a través de las gestiones de José Bautista Hernández, intelectual de Colatlán, del mismo municipio, se registró el cambio de mayordomía y la fiesta patronal, para el mes de diciembre de ese año se finalizó la edición y se presentó ante el grupo de mayordomía.

Uno de los proyectos más importantes en esta vinculación fue el que desarrolló Braulio Cruz Velasco, quien, con el fin de contribuir a fomentar la identidad étnica a través del ritual, decidió acompañar en el año 2013, una peregrinación ritual multiétnica de Costumbre de tres días a La Laguna de San Isidro, en la sierra alta otomí, en el municipio de Huehuetla, Hidalgo. Después de editar su material se dedicó a devolverlo y a proyectarlo, acompañado de su grupo escolar, en Zapote Bravo, Tenextongo, Piedra Grande La Sierra y en Cruz Blanca. Por su parte César Hernández Díaz, originario de la cabecera de Ixhuatlán de Madero, filmó el carnaval del Pochoco (Barrio Abajo) en el 2016, y al año siguiente se proyectó en el carnaval.

La recuperación del vhs: Lindero Las Flores y Bonifacio Hernández Hernández

Uno de los procesos más significativos en este impulso de la producción audiovisual comunitaria fue llevado a cabo por la vinculación de Jesús Antonio Martínez Santiago, quien colaboró en su comunidad, Lindero Las Flores, Ixhuatlán de Madero, para los xochitlatzotzontli, sones del Costumbre. En ese contexto se le entrega a Jesús un *casette* de vhs del primer Carnaval de Heberto Castillo, y que capturaba la participación de los músicos con los que realizaba sus trabajos: Juan A. Hernández, Lucas Chepita Hernández y Emeterio Santiago Dolores. El documental había sido realizado en el año 2002, un año después de la fundación de este nuevo asentamiento, logrado por un movimiento social que tuvo repercusiones graves para sus líderes. Se hicieron las gestiones en Heberto Castillo para su proyección, la cual se llevó a cabo en noviembre con una participación extraordinaria de la población.

El logro de Jesús Antonio nos recordó que teníamos en resguardo un *casette* de don Bonifacio Hernández Hernández (+), originario de Joya Chica, y que conocimos en el año 2014 porque solicitó que lo grabáramos relatando leyendas. En el mes de septiembre se llevaron a cabo las grabaciones y don Boni falleció semanas después. Sin embargo, nos había entregado, antes de morir, un documental en formato vhs, en donde participaba él, titulado *El costumbre*. Para el 2017, como resultado de las actividades de estudiantes de la experiencia educativa Creación de Públicos se concretaron dos productos: *El costumbre* (Tesillos, Mondragón, Nicio y Ruiz, 2018) y *Tepaikonewa, Tekuani wan Mijahsi* (Mondragón y Toribio, 2018), los cuales se subieron a Facebook, se

grabaron en DVD, y se proyectaron en Joya Chica a manera de homenaje póstumo a don Bonifacio.

Como resultado de esta divulgación en las redes, el 18 de agosto de 2018 nos contactó por la página Ángel Agustín Pimentel Díaz, quien aparecía en los créditos del documental *La costumbre*, y quien era cofundador del grupo TRIBU, cuyos integrantes fueron miembros fundadores del Archivo Etnográfico Audiovisual (INI). De esta manera cerrábamos otro ciclo de vinculación, que se extendía más allá de las comunidades, y nos abría la posibilidad de nuevos campos de desarrollo.

Reflexiones finales

A casi siete años del inicio de este proyecto, hemos querido dar a conocer nuestra experiencia e iniciar un balance del esfuerzo. En primer lugar, tenemos la seguridad de que la razón de la apertura de las comunidades para dar pie a nuestro acompañamiento y colaboración para el registro audiovisual del patrimonio cultural fue la pertinencia social y cultural de la mediación de procesos realizada por decenas de vecinos y vecinas, intelectuales, egresadas y egresados que tienen dominio de los códigos socioculturales, de los idiomas originarios, y que nos han guiado al encuentro comunitario.

Estamos seguros de que a pesar de los esfuerzos que dedicamos por comunicar el registro obtenido a través de las cuentas de Facebook, en este proceso de acompañamiento nos dimos cuenta de que las comunidades hicieron su propia elección de lo que consideraban como espacio pertinente de comunicación: la intervención directa en sus espacios sociales, a través de la proyección del registro que obteníamos, lo que denominamos cine comunitario,

que por supuesto incluía la devolución de los materiales editados (que asimismo se socializaban con los colectivos emigrados en las ciudades de México y el extranjero) y en muchos casos, en la manera de lo posible, de los originales. Fue ahí donde obtuvimos miradas comprensivas, sonrisas, alegría y palabras del corazón; así como la seguridad de estar contribuyendo a construir el desarrollo comunitario desde una perspectiva situada.

Referencias

- Alatorre, G. (coord.). (2007). *Licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo*. Universidad Veracruzana Intercultural.
- INEGI. (20 de febrero de 2018). *En México, 71.3 millones de usuarios de internet y 17.4 millones de hogares con conexión a este servicio: ENDUTIH 2017*. [Comunicado de prensa] https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/otrtemecon/endutih2018_02.pdf
- Mondragón, J. (2012). Alumnas y alumnos de la Universidad Veracruzana Intercultural. Un acercamiento a sus prácticas y valores a través de la red mundial electrónica Facebook. En el *Primer Coloquio de Avances y Resultados de Investigación*. Universidad Veracruzana Intercultural.
- Concha, M. (8 de junio de 2013). Redes sociales y derechos humanos. *La Jornada*. <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/08/opinion/020a1pol>
- Dietz, G. (2014). La "nueva UVI" a un año. *UniVerso*, año 13, (569), p. 14. http://www.uv.mx/universo/569/infgral/infgral_33.html
- Pérez, J. (4 de octubre de 2018). Un artículo científico desglosa por primera vez las cifras de Facebook (y son apabullantes). *El País*. https://elpais.com/tecnologia/2018/10/03/actualidad/1538596216_048867.html
- Universidad Veracruzana. (11 de abril de 2016). UVI Huasteca recuperó registro audiovisual comunitario. *Universo*. https://www.uv.mx/universo/633/regiones/regiones_05.html
- Mondragón, J. y Toribio, T. (realización). (2018). *Tepaikonewa, Tekuani wan Mijahsi*. <https://www.facebook.com/UVISEDEHUASTECA/videos/1010951552412773/>
- Tesillos, E., Mondragón, J., Nicio, C. y Ruiz, S. (edición). (2018). *El costumbre*. <https://www.facebook.com/UVISEDEHUASTECA/videos/979985638842698/>

ESCRIBIR LA HISTORIA A TRAVÉS DEL DIÁLOGO DE SABERES CON COMUNIDADES TEPEHUAS, ÑUHUS, DE IXHUATLÁN DE MADERO, VERACRUZ

Jacinta Toribio Torres
Jaime Mondragón Melo
Universidad Veracruzana
México

Introducción

La presente investigación vinculada se originó en un proceso de indagación que se ha realizado sobre la compleja relación entre grupos subalternos y el Estado, y también sobre los conflictos internos y las negociaciones que se elaboran en un proceso de apropiación local a las iniciativas estatales. En nuestro caso, sobre cómo fue recibido, rechazado o reelaborado el ejido posrevolucionario por algunas comunidades del municipio de Ixhuatlán de Madero, con el fin de entender cómo es que algunos campesinos imaginan al Estado y construyen sus propias identidades frente a él.

Ya dentro de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), en su sede Huasteca, se consideró indispensable construir el conocimiento de este tema a través de la participación de las mismas comunidades a las que se hacía referencia en el texto que se estaba construyendo, para tal efecto se procedió a consolidar un equipo de

investigación vinculada formado por dos profesores más de la UVI: el responsable de Lenguas originarias y el de Comunicación comunitaria; además de egresados, egresadas y estudiantes. Con el fin de conocer e incluir sus propios saberes, conocimientos y experiencias sobre la historia agraria, se realizaron talleres participativos, se hicieron proyecciones audiovisuales y se animó al diálogo. Finalmente, se grabaron los encuentros y entrevistas especiales en sus propios idiomas a los agentes sociales de las comunidades otomí de General Felipe Ángeles y tepehuas de San Pedro Tziltzacuapan y Pisaflores.

Indagación entre grupos subalternos y el Estado

La incursión en la construcción de la historia a partir del diálogo de saberes con los actores que vivieron o bien fueron cercanos al tema, aun hoy, sigue siendo tema pendiente. Lo que encontramos es que generalmente hacer historia y/o investigación histórica queda entre los pares académicos y lo mismo ocurre con su difusión en congresos o publicaciones en revistas o libros. Si bien, hay cada vez un mayor interés por acercarse a los actores que construyen la historia en los ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales; para las regiones interculturales hay mucho por hacer y es entendible por la complejidad cultural y ubicación geográfica de esas regiones. De ahí, la importancia de la presente investigación que expondrá a través del tema de la tierra la dinámica cotidiana, las relaciones de poder entre los masehuales y no masehuales de este espacio multiétnico. Masehual es una palabra náhuatl que alude o significa “los del lugar” o “indígenas”. Por otro lado, encontramos la palabra coyotl o coyumej, palabra que

se emplea para designar a los no masehuales, como el mestizo, los extranjeros o los de afuera (blanco o los de razón).

Este proyecto forma parte de un estudio más amplio de investigación que se inició en el doctorado, por lo que se tenía trabajo previo de investigación en dos acervos documentales: Archivo General de Veracruz, en lo referente a tierras, y del Archivo del Registro Agrario Nacional se obtuvo información sobre qué comunidades fueron las que realizaron petición de restitución de tierras o dotación, permitiendo trazar una ruta para el ejercicio de diálogo de saberes sobre el tema. Como productos se obtuvieron tres textos o capítulos. Con la información anterior, se tuvo un mapa sobre la participación de la población en la reforma agraria y partiendo de la temporalidad de las peticiones se consideró pertinente iniciar el ejercicio de diálogo de saberes con las comunidades de la sierra, entre ellas: Felipe Ángeles (ñuhu); y San Pedro Tziltzacuapan y Pisaflores (tepehuas).

Así se inició con la planeación del ejercicio que titulamos: “retribución de saberes”. Para ello se revisaron los criterios de investigación vinculada que plantea la Universidad Veracruzana Intercultural para el desarrollo de las investigaciones (Alatorre, 2007) y criterios de investigación vinculada del libro *Los sabores y las voces de la Tierra* (2013), que visualiza la soberanía alimentaria en los andes, ya que es un excelente ejemplo de investigación participativa en la que actores sociales e investigador construyen el conocimiento o la resolución de la problemática. Ambos textos nos permitieron dar una mayor claridad y explicación a la metodología a usar y la explicación del porqué dividir el trabajo de investigación en dos partes; lo encontrado en los archivos

permitió delinear la ruta de la segunda parte que es la vinculación/diálogo.

Hacer investigación vinculada o acercarnos a la metodología de investigación-acción participativa nos permite “crear un nuevo balance de poder entre los investigadores y no investigadores, y los acerca mediante el compromiso de colaborar en forma conjunta en la generación de nuevos conocimientos y procesos de aprendizaje mutuo” (Salas, Maruja y las Redes de Sabias y Sabios del PASA, 2013, p. 8). Todos los involucrados contribuyen y atribuyen sentido al mundo que están transformando. Persiguiendo hacer investigación con la gente y no “sobre” la gente o “por” la gente.

[...] promover la construcción social del conocimiento mediante el intercambio de ideas, sentires, imágenes, creencias, nociones, conceptos, prácticas, historias, deseos, vivencias y emociones para alcanzar la comprensión común y la plenitud de la vida. La premisa de fondo es que —una persona o un sistema de conocimiento— no puede saberlo todo respecto a algo, pues, si hay una característica intrínseca al conocimiento es su inconmensurabilidad (Salas, Maruja y las Redes de Sabias y Sabios del PASA, 2013, p. 135).

Siguiendo a Salas:

[...] el diálogo ocurre cuando entre los sujetos de conocimiento se crea un escenario propicio para quienes quieren conocer un tema. Los interlocutores entran en una conversación que rompe las ataduras de poder entre quien supuestamente sabe y quien

no sabe. Esta dicotomía inhibe la reflexión y suprime el entendimiento conjunto lo cual perpetua el autoritarismo. En cambio, si de veras ocurre un diálogo, ambas partes se tomarán en serio como interlocutores válidos reconociendo las diferencias con respeto sin llegar a aceptar la verdad ajena como suya. Cada quien entenderá al otro en sus propios términos y desde saberes distintos pero ambos dispuestos a aprender mutuamente uno del otro. Ese deseo de mutuo aprendizaje es el sello de la paridad de sujetos de conocimiento en el diálogo de saberes. Ambas partes no aprenden lo mismo, no se trata de uniformizar sino de enriquecerse con la diversidad de ideas sin hacer concesiones fáciles sino comprensiones duraderas. De lo que se trata en el diálogo de saberes es desencadenar una resonancia política de los diferentes entendimientos de la soberanía alimentaria que nacen de la reflexión campesina y la de los otros interlocutores (Salas, Maruja y las Redes de Sabias y Sabios del PASA, 2013, p. 135).

Partiendo de lo anterior, se propuso acudir a las comunidades de Felipe Ángeles, Santa María Apilpilhuasco, San Pedro Tzilzacuapan y Pisaflores y proponerles reflexionar en torno a lo vivido durante el reparto agrario, qué sabían de eso, cómo vivieron esa época. Para lo anterior se diseñó un taller participativo para que la comunidad propusiera la forma en que querían, pensaban o se imaginaban tal ejercicio.

Encuentros: diálogos para construir su historia reciente

Una vez diseñados los talleres participativos para llevarse a cabo en las comunidades ya mencionadas, se acudió a los lugares para contactar a las autoridades correspondientes y comunicar la iniciativa; por lo que se les pedía apoyo para realizar dicho ejercicio. Una vez gestionado el espacio, se compartió la propuesta de intervención a los compañeros responsables de las orientaciones de comunicación y de lenguas para solicitarles apoyo y colaboración, ya que, por la metodología empleada, se requería de un equipo de grabación y de mediación lingüística.

El maestro José Álvaro Hernández Martínez y Jaime Mondragón Melo respondieron a la invitación de acudir a las reuniones con las comunidades. Cabe mencionar que otra meta propuesta es la de involucrar a los estudiantes de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), para que, por un lado, conozcan el trabajo de investigación docente, pero también que de esas prácticas puedan ver posibilidades de hacer investigación vinculada, sean conocidos por los actores, tener presencia y aprender. En esta ocasión los estudiantes que se involucraron fueron: Erika Vanessa Hernández Priego, Teresa Martínez Hernández, Mayra Liseth Hernández Hernández, Enedino Cruz Tesillos, Alejandro Lorenzo Hernández y Carlos Eduardo Nicio Martínez.

De abril a junio 2018 se realizaron seis reuniones de asamblea con tres comunidades a la que asistieron hombres y mujeres. Se realizaron cuatro relatorías, seis grabaciones de video, evidencia fotográfica y una nota que resume todo lo realizado; la cual fue publicada en el portal *Universo*. Es muy importante mencionar que con cada comunidad la primera reunión sirvió para saber si estaban de acuerdo en reconstruir lo vivido durante esos años, en todos los casos la respuesta fue positiva; posteriormente, cada encuentro dio

pautas a seguir para realizar el ejercicio de reconstrucción de la memoria. Por ejemplo, en San Pedro, desde la asamblea se acordó seguir trabajando en colectivo en el mismo formato de taller; en Felipe Ángeles se propuso realizar un homenaje a los que participaron en movimientos y que actualmente son los de mayor edad, a quiénes se les harán entrevistas para realizar una memoria de su lucha. Por su parte, en Pisaflores se acordó realizar reuniones con actores clave para posteriormente compartir resultados con toda la comunidad.

Al realizar este ejercicio donde la palabra es el eje central y al realizar diálogo con comunidades de origen ñuhu, tepehua, se buscó la mediación lingüística a través de intérpretes y traductores, se invitó al licenciado Eduardo Méndez Salas, egresado de la LGID, hablante del ñuhu y originario de la comunidad de General Felipe Ángeles, para colaborar en el proyecto con la interpretación. Para la comunidad de Pisaflores, se pidió al profesor jubilado Camerino Tesillos fungir como intérprete, también de la misma comunidad. Este ejercicio fue con el fin de propiciar la confianza de los actores en expresarse sin temores y dar voz a todos.

Conclusiones y recomendaciones

Estos ejercicios participativos de reconstrucción de la historia con respecto al reparto agrario en las comunidades de Pisaflores, San Pedro Tzilzacuapan y Felipe Ángeles permitieron constatar que los documentos de archivo dan cuenta de una parte de ese proceso y que otra parte y quizá la más importante, por la riqueza de detalles, se encuentra en la memoria colectiva de los pueblos y comunidades, es decir, los nombres de quienes vivieron de cerca este movimiento. Las razones principales por la

que después solicitaron una acción, ya sea de dotación o restitución, responden a que en ese momento no contaban más que con su fuerza de trabajo o por despojo de tierras de forma ilegal.

Lo hallado nos permite visibilizar cómo los pueblos y comunidades indígenas han tenido esa capacidad de ajustarse como mejor convenía a sus intereses, por ejemplo, para la parte nahua esta política agraria les permitió tener un amparo legal de las tierras que tenían usufructuando en calidad de préstamo por parte de los hacendados. Para la población tepehua, con la dotación de tierras, fue posible crear una comunidad más equitativa en donde pudieran vivir de forma pacífica. Y los ñuhu ganaron en ese momento la posibilidad de definir la forma de organización y uso de la tierra.

Cabe resaltar que el empleo de metodología de investigación vinculada acerca a la comunidad a reflexionar, compartir lo vivido más allá de lo familiar. Por otra parte, nos dimos cuenta de la importancia del tema para las comunidades, todos tienen algo que aportar (principalmente los adultos mayores), es decir, se revaloriza la palabra, la gente es escuchada y reconocida. Lo anterior, les permite tomar el curso de la reconstrucción de su historia y son ellos los que proponen qué hacer.

Referencias

- Salas, M. y las Redes de Sabias y Sabios del PASA. (2013). *Los sabores y las voces de la tierra. Visualizando la soberanía alimentaria en los Andes*. International Institute for Environment and Development.
- Alatorre, G. (coord.). (2007). *Licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo*. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/2007_LGID_DEx.pdf

EL CONFLICTO ENTRE LO POLÍTICO Y LO ACADÉMICO EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON ENFOQUE INTERCULTURAL EN MICHOACÁN

María de Lourdes Vargas Garduño
Maribel Torres García
Facultad de Psicología
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
México

Las universidades interculturales surgieron en el país para dar respuesta a las demandas de los comuneros al exigir escuelas de nivel superior cerca de su contexto geográfico, desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (Casillas y Santini, 2006). Se propuso el carácter de intercultural a dichas instituciones para incluir los saberes socioculturales en el desarrollo profesional y científico que vinculara los saberes de los pueblos originarios con los de la cultura occidental. No obstante, en varios estados de la república, donde se implementó dicho modelo, como en el caso de Michoacán, la oferta educativa de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) es la última opción que eligen los aspirantes a cursar estudios de educación superior, por lo cual, el alumnado es sumamente reducido.

Algunas universidades se han dado a la tarea de realizar estudios de seguimiento a egresados, para evaluar los programas académicos interculturales y con base en ello, poder implementar mejoras a los programas y evaluar el impacto de los egresados en su entorno, identificar su inserción laboral, entre otros elementos; no obstante, la UIIM, entre otras, no han realizado esta importante labor de manera sistemática.

La CGEIB les ha solicitado la actualización de sus planes de estudio, y varias universidades han generado ya ofertas de posgrados. Al respecto, se ha podido apreciar una dificultad importante en cuanto a los diseños curriculares, tanto de los programas que se ofertaron desde el inicio, como de los nuevos que se han querido diseñar (tal es el caso de Medicina Intercultural de la UIIM), puesto que no parecen llenar las expectativas de la CGEIB y, además, la manera de pensar de las autoridades en turno, sus intereses políticos y personales, unido a la poca o nula preparación en diseño curricular por parte del personal docente responsable de la actualización o diseño de nuevos programas, genera productos que no responden adecuadamente a las necesidades del entorno, o que se suspenden por problemas de filiación política a pesar de contar con un buen equipo interdisciplinario.

En esta ponencia se pretende dar a conocer la experiencia de la UIIM en cuanto al diseño curricular de nuevos programas, a su proceso de actualización curricular de programas existentes y al exitoso diseño de una maestría que se abrirá en este año 2019; haciendo énfasis en cómo han influido situaciones políticas en los diseños curriculares.

Palabras clave: diseño curricular, universidad intercultural, educación superior.

Introducción

A lo largo de los trece años que tiene la educación superior intercultural en México a través de las universidades interculturales, se han ofertado carreras que no siempre han respondido a las necesidades del entorno y han dificultado la inserción laboral profesional de los egresados, ya que en la práctica con frecuencia se presentan requerimientos que dependen de situaciones políticas y de buena voluntad de las autoridades de cada localidad.

La Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) fue creada por el Gobierno del estado de Michoacán como un organismo público descentralizado, sectorizado a la Secretaría de Educación del estado, mediante decreto emitido el 30 de marzo de 2006 y publicado en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Michoacán el 11 de abril de 2006 y reformado en 2015 (DOF, 2015). Su población objetivo la constituyen, prioritariamente, estudiantes provenientes de comunidades indígenas. Su compromiso principal es vincular el conocimiento tradicional con el desenvolvimiento social y económico del resto de la ciencia universal.

En este texto se pretenden analizar dos casos, asociados con diseños curriculares de la UIIM, donde queda en evidencia que las decisiones políticas dificultan el logro de los objetivos para los que fueron creadas instituciones como esta: uno, desde el área de la salud y otro desde la sostenibilidad de los recursos.

El caso de la licenciatura en Medicina Intercultural

Durante los años 2014 y 2015, el entonces rector de la UIM solicitó el apoyo de un equipo de docentes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) para coordinar el diseño curricular de una licenciatura en Medicina Intercultural, debido a que, a pesar de varios intentos previos, no había sido aceptada por la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS) por deficiencias en el diseño curricular y la falta de infraestructura. Mediante un convenio de colaboración altruista, se formó un equipo liderado por docentes de la UMSNH, en el que colaboró un equipo integrado por médicos tradicionales y por médicos alópatas, para llevar a cabo el diseño de un programa educativo que incorporara los saberes clásicos de la medicina occidental con los saberes sobre el cuidado y recuperación de la salud propios de la cultura p'urhepecha.

Se llevó a cabo el análisis de los planes y programas de cuatro universidades y sus carreras: Profesional Asociado y licenciatura en Salud Comunitaria de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO); licenciatura en Medicina Intercultural de la Universidad Intercultural de Chiapas (UICH); licenciatura en Salud Intercultural de la Universidad Intercultural de Estado de México (UIEM); y la licenciatura en Medicinas Alternativas y Complementarias de la Escuela de Estudios Superiores en Medicinas Alternativas y Complementarias MASHACH, para estudiar perfiles de egreso, objetivos y mallas curriculares con la intención de identificar las constantes entre ellas, así como el aporte que podría darse a la nueva carrera. Se encontró que falta equilibrio en las materias asociadas con medicina tradicional y medicina occidental, pues predomina esta última; asimismo hay preponderancia de lo teórico

sobre la práctica, una mirada hacia lo individual, sobre lo comunitario; por tanto, esos aspectos deberían cuidarse en el nuevo programa que se gestaría.

Asimismo, con el apoyo de los estudiantes de la UIIM, se llevó a cabo un estudio de mercado, considerando a posibles interesados por el programa y entrevistas con cuarenta y cinco médicos tradicionales p'urhepechas para conocer sus respectivas especialidades, así como el tipo de enfermedades que atendían y cantidad de personas que les consultaban. Los datos recabados evidenciaron que, a pesar de que se cuenta con acceso a centros de salud y hospitales, se sigue buscando la atención de médicos tradicionales: parteras, yerberos, sobadores, etcétera; de ahí la pertinencia de que el programa recuperara los saberes propios de la medicina tradicional p'urhepecha.

No obstante, aunque se generaron datos que pronosticaban que el proyecto podía resultar exitoso, repentinamente, por decisión del entonces gobernador del estado, se cambia al rector; el nuevo no retoma el tema y se queda inconcluso un proyecto que podría haber elevado de manera significativa la demanda de estudiantes de la región p'urhépecha y de las ciudades aledañas, puesto que la carrera de Medicina es muy demandada en Morelia.

Algunos años después, la CGEIB señala a las autoridades de la UIIM que la licenciatura en Medicina debe tener el mismo diseño curricular que otras que han sido exitosas, como en la UICH y en la UIEM, y es lo que prevalece actualmente.

El caso de la Maestría en Sostenibilidad para el Desarrollo Regional

De acuerdo con su ideario, la UIIM tiene el compromiso formal de contribuir en el aprovechamiento de esa riqueza cultural sin alterar el orden social ni las formas de propiedad, así

como promover la revalorización del uso de la lengua en todas las actividades de la vida comunitaria y el manejo sustentable de la biodiversidad.

La Maestría en Sostenibilidad para el Desarrollo Regional (MSDR) se diseñó con base en los lineamientos de la SEP-CGEIB (2015), en respuesta a la problemática relacionada con la deforestación y demás situaciones que deterioran el medio natural y cultural, considera como primer paso el conocimiento de estas dos fuentes de riqueza para combinarlas y propiciar así la gestión y el manejo óptimo de recursos naturales desde el interior mismo de las comunidades.

En este caso, gracias al interés y esfuerzo del Cuerpo Académico UIM-CA-3 "Tejiendo conocimiento" y a la coordinación de una representante del Cuerpo Académico UMSNH-CA-109 "Educación, cultura y procesos de aprendizaje" se llevó a cabo el diseño curricular de la MSDR durante los años 2017 y 2018. Después de diversas revisiones, fue aprobado por la CGEIB, y el 20 de junio de 2018 la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) otorgó su aval para la apertura del programa académico, mismo que se encuentra ya en proceso de convocatoria y espera abrir en los próximos meses.

Reflexiones finales

Como puede apreciarse en el primer caso, y en los procesos de actualización a los programas originales que la CGEIB ha estado solicitando desde hace algunos años, por cuestiones políticas, existe poco apoyo para que los diseños curriculares de la UIM sean pertinentes y respondan a las necesidades del entorno.

Y tales cuestiones políticas tienen que ver con diversos ámbitos: desde la importancia que el Gobierno del

estado otorga a la UIIM, lo cual se ve reflejado en diferentes aspectos, tales como: la manera en que se designa a sus rectores y a las autoridades institucionales; las diferencias de opinión entre la CGEIB, las autoridades universitarias y los docentes responsables de los diseños curriculares; la falta de capacitación de quienes se encargan del diseño curricular; la falta de gestión institucional oportuna; las ideas de que los problemas de diseño curricular de un entorno pueden resolverse importando programas académicos exitosos de entornos muy diferentes; entre otros aspectos.

Si a ello agregamos las situaciones derivadas de los conflictos internos entre docentes de la UIIM, la falta de compromiso de algunos otros a quienes se les hace responsables de alguna actualización curricular y los problemas entre grupos de poder, el resultado es una oferta académica poco intercultural y bilingüe, de baja calidad, poca pertinencia y poco atractiva para los estudiantes.

En consecuencia, esto redundará en el círculo vicioso de que al ser poco interesante la oferta, haya pocos alumnos y, por ende, no se justifique el presupuesto y el gobierno cuestione la existencia de la UIIM.

A lo largo de estas experiencias vividas, ha habido la oportunidad de conocer personas y equipos de trabajo de gran valía, que realmente son capaces de comprometerse hasta lograr concluir procesos de calidad gracias a su condición de profesores investigadores de tiempo completo y a su férrea voluntad para lograrlo a pesar de las dificultades a las que se enfrentan. Por ende, la UIIM presenta un gran potencial para responder a los motivos de su creación y puede llegar a constituirse en una sólida institución que ofrezca educación superior de calidad donde confluyan los saberes indígenas y occidentales, se revaloren las lenguas originarias e incida en la mejora de las comunidades aledañas a sus diversas sedes, y, asimismo, amplíe su ámbito de influencia. Pero

para ello hace falta la voluntad política de autoridades gubernamentales, institucionales y docentes basificados, para apoyar también a los docentes interinos que se comprometen con el proyecto y transformar a la UIIM en un espacio educativo que esté a la par de las mejores universidades del país.

Referencias

- Casillas, M. y Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP.
- Escuela de Estudios Superiores en Medicinas Alternativas y Complementarias. https://www.medicinasalternativas.edu.mx/licenciaturas/medicinas_alternativas_complementarias/
- Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo (DOF), (11 de abril de 2006). Decreto de Creación de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. Núm. 52, tomo CXXXVIII. <http://leyes.michoacan.gob.mx/destino/A235R459D140O933fue.pdf>
- Universidad Intercultural de Chiapas. *Licenciatura en Medicina con enfoque intercultural*. <https://sites.google.com/site/unichintercultural/oferta-educativa/medicina-intercultural>
- Universidad Intercultural de Estado de México. *Licenciatura en Salud Intercultural*. <http://uiem.edomex.gob.mx/clinica-salud-intercultural>
- Universidad Maya Intercultural de Quintana Roo. *Licenciatura en Salud Comunitaria*. <https://qroo.gob.mx/om/profesionalizacion/universidad-intercultural-maya-de-quintana-roo-0>

Línea 8

Pueblos originarios
e integridad
sociedad-naturaleza

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, PUNTOS DE ENCUENTRO

María Teresa Bravo Mercado
Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad
y la Educación
Universidad Nacional Autónoma de México
México

Los campos educativos de educación ambiental y educación intercultural comparten visiones, experiencias y demandas, por los que en este trabajo se ofrecen algunos puntos de encuentro que pueden servir para avanzar en el diálogo y construir teorías y propuestas compartidas de mayor complejidad.

Palabras clave: Educación ambiental, educación intercultural, interculturalidad, integridad sociedad-naturaleza.

Introducción

El surgimiento de la educación ambiental (EA) en los setenta se da en un contexto de preocupación mundial ante la denuncia de los efectos contaminantes del industrialismo, particularmente para algunas especies silvestres. Esta situación se fue develando cada vez más hasta la clarificación de la impresionante crisis ambiental contemporánea.

La crisis ambiental que hoy vivimos es la mayor preocupación de las sociedades por el alto deterioro del medioambiente, caracterizado por la contaminación y la destrucción de los ecosistemas, el agotamiento de recursos, la pérdida de la diversidad biológica y cultural, la desigualdad creciente, la exclusión y la pobreza.

La problemática ambiental se considera manifestación de la crisis de las relaciones sociedad-naturaleza, caracterizadas por los modelos de desarrollo, aunadas al papel que juegan la ciencia y la tecnología que los soportan, así como con los patrones de producción y consumo. Los estilos de desarrollo contemporáneos han alterado la dinámica natural de los ecosistemas y a su vez han cambiado las condiciones y calidad de vida de los seres humanos y de todas las demás especies, con repercusiones negativas por los altos costos económicos, sociales y éticos. Por ello, a las contradicciones e injusticias sociales persistentes, se debe agregar un conflicto supremo entre la sociedad humana y la naturaleza, lo cual pone en entredicho la permanencia del modelo civilizatorio dominante.

Ante el imperativo de la interculturalidad, que aspira por parte de las más diversas comunidades sociales a disfrutar de una identidad cultural propia, diferenciada y una vida digna, afirmamos que la educación ambiental y la educación intercultural pueden favorecer el diálogo y la colaboración entre individuos y grupos culturalmente diferentes, proponemos algunos puntos de encuentro que identificamos entre estos campos educativos, para una mayor conciencia y sensibilización hacia la pluralidad cultural y la causa ambiental.

La crisis ambiental contemporánea

La naturaleza y todos los elementos que la integran tienen una característica que no debemos pasar por alto, cada uno de ellos, incluyendo el más pequeño, depende de los demás para sobrevivir y al mismo tiempo colabora en algo para la supervivencia de los demás. Esto quiere decir que en la naturaleza todo es interdependiente, unos dependen siempre de otros y al mismo tiempo dependen de su ambiente físico; ningún ser vivo puede vivir aislado.

Los seres humanos, desde su aparición en la Tierra hace 4,500 años, han tenido la necesidad de dicha interdependencia, ya que necesitan alimentos provenientes de especies animales y vegetales para su mantenimiento, pero por el impresionante crecimiento de su población han transformado progresivamente la naturaleza, con saldos negativos. Actualmente, se contabilizan más de siete mil quinientos millones de seres humanos en la Tierra, quienes necesitamos alimentos, viviendas, medios para la existencia, etcétera, por lo que se ha señalado que necesitaríamos una Tierra y media para satisfacer las necesidades de la población mundial, lo cual no es posible por el momento y no sabemos si en el futuro lo será.

Sin embargo, la preocupación por el medioambiente no debe basarse ni en la utilización de recursos naturales ni en la generación de residuos. Eso es algo natural, inevitable y común a cualquier especie de ser vivo. La preocupación surge cuando esos recursos son utilizados a un ritmo mayor a las capacidades de la naturaleza por reproducirlos, como sucede actualmente; o cuando los desechos son generados a un ritmo también mayor a la capacidad de absorción de la naturaleza, como también está sucediendo (Tomassino, Foladori y Task, 2005).

Los problemas ambientales surgieron de la contradicción entre el ritmo de los ciclos biogeoquímicos de la naturaleza y el ritmo de los ciclos de producción y reproducción humana. Desde la década de los setenta se planteó la existencia de una fuerte contradicción entre el desarrollo y el cuidado del medioambiente, los cuales se identificaban como excluyentes —o se apostaba a lograr el desarrollo o a preservar a la naturaleza—, por lo que se planteó la necesaria convivencia entre los seres humanos a través de sus estilos de desarrollo y la conservación de la naturaleza, a través de un uso racional.

Sin embargo, el despliegue del capitalismo y su expresión concreta, el neoliberalismo, como visión dominante de desarrollo, impidieron la convivencia armónica entre la naturaleza y la población. Toledo (1996) sostiene que la crisis ecológica deviene de un “modelo supremo” que ha sido impuesto en todas las sociedades. Las naciones pobres como la nuestra se han visto forzadas a aceptar dicho modelo, obligadas a través de un sinfín de mecanismos, lo que se conoce como la inercia global impuesta por occidente.

Luego entonces la crisis ambiental fue resultado perverso del proceso de desarrollo global⁵ en el que a nivel local y mundial el modelo de sociedad industrial capitalista impone la premisa de la producción de mercancías para obtener una ganancia y no para la satisfacción de las necesidades básicas, ello ha configurado a la naturaleza como mercancía y la ha

5 Entiéndase aquel líder de partido, gobernante, burócrata de instituciones educativas y escolares, líder regional que asume un compromiso con los pueblos indígenas superficialmente para levantar su altruismo y que como consecuencia asegura su permanencia en los altos o medianos mandos en el gobierno.

orientado a la producción en el mercado, en el cual no se fija un tope, sino se basa en la sobreproducción, puesto que se trata de conseguir la mejor ganancia.

En este proceso se ha generado la marginación de varios pueblos y comunidades, el despojo de su patrimonio, el desplazamiento a lugares inhóspitos, el deterioro biológico y de las culturas ante las tendencias de homogenización de la cultura dominante impuesta por sistema capitalista a los grupos étnicos, los de mayor pobreza y marginación, así como la marginación de otros grupos sociales en pobreza, en situación de calle, enfermos, con discapacidades, entre otros.

La educación ambiental

En las décadas de los setenta y ochenta, se propuso desde el campo de la educación ambiental (EA) cambiar el estilo de desarrollo, toda vez que el origen socioeconómico de los problemas ambientales se había documentado ampliamente. Se señaló la necesidad de contar con un desarrollo distinto que superara las contradicciones, tales como: la desigualdad, la pobreza, la exclusión, el analfabetismo, la explotación, la dominación y por supuesto la degradación ambiental.

La Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación (2009) propuso que la EA impulsara la satisfacción de las necesidades y los deseos de todos los habitantes de la Tierra, el pluralismo de las sociedades y el equilibrio y armonía entre la sociedad y el ambiente, que apoyara un tipo de crecimiento económico que no tuviera repercusiones perjudiciales para las personas, para su ambiente, ni para sus condiciones de vida. Se pidió encontrar maneras de asegurar que ninguna nación creciera o se desarrollara a expensas de otra y

que el consumo hecho por un individuo no ocurriera en detrimento de los demás. Se estableció como premisa que los recursos de la Tierra se desarrollaran de forma que beneficiasen a toda la humanidad y que proporcionaran una mayor calidad de vida a todos sus habitantes.

Sin embargo, en los noventa, con la reconceptualización de la EA hacia la educación para el desarrollo sustentable, se giró hacia una vertiente neoliberal, con todas las implicaciones que esto tiene.

La EA en América Latina tuvo una fuerte acogida desde los sectores más críticos y sus planteamientos tenían más cercanía con los de la década de los setenta y ochenta. Se concebía su papel como un cambio cultural y para mejorar las relaciones de la sociedad con los ecosistemas.

Se vislumbraba el papel de la EA para la formación de una cultura ambiental, expresada en los comportamientos sociales, los saberes, las creencias, los valores y en las tecnologías de uso de los recursos para la producción de bienes. Se reconocía que la cultura ambiental se construye socialmente para transformar las relaciones de la sociedad con la biosfera, así como las relaciones entre los seres humanos. La importancia de la EA residía en la promoción de la democracia, la pluralidad, la justicia distributiva y retributiva, la responsabilidad, el valor de la vida, la dignidad de todas las personas y la solidaridad como valores socioculturales necesarios para una mejor calidad de vida.

Puntos de encuentro

La Educación Ambiental (EA) y la Educación Intercultural (EI) forman hoy parte constitutiva de una búsqueda esperanzadora, cada una, desde la diversidad cultural y la biodiversidad social y ambiental, convocan a pensar en un nuevo mundo posible, a aportar elementos comprensivos y perspectivas teóricas y prácticas para la construcción de reflexiones, planteamientos y experiencias de carácter cultural, ambiental y educativo pertinentes.

En este marco, la EA y la EI requieren nuevas formas para construir futuros deseables. Necesitan conformar un estilo de desarrollo distinto que supere las contradicciones sociales y ambientales, tales como: la desigualdad, la pobreza, la exclusión, el analfabetismo, la explotación, la dominación y por supuesto la degradación ambiental.

Buscan construir un sentido compartido de sustentabilidad, enriquecido y con mayor significado y viabilidad, incluyendo una “sustentabilidad culturalmente diferenciada” (García, 2013).

Necesitan construir un nuevo espíritu de cooperación y solidaridad entre los diferentes grupos étnicos y otros grupos culturales que conviven en la sociedad, que nos permita rescatar, intercambiar y aceptar conocimientos, saberes y prácticas de convivencia entre los grupos y con la naturaleza.

Buscan reconocer la diversidad biocultural, reflexionar sobre ella e interactuar con el otro, al participar en la sociedad global y lograr el fortalecimiento de la propia identidad cultural y respetar y comprender culturas distintas.

Para ello, habrá que comprender los aspectos ontológicos, epistemológicos, éticos y políticos que se encuentran en las cosmovisiones de los diferentes grupos.

Es de importancia conocer, debatir y reconstruir el gran tema que se refiere al desarrollo, o se puede buscar algunas equivalencias que satisfagan a los diferentes grupos culturales, como es el caso de la noción de educación ambiental, que, de manera equivalente, con sus salvedades, se entienda como integridad ser humano-naturaleza, sociedad-naturaleza y cultura-naturaleza.

Al igual que la EA, con respecto a la incorporación de la perspectiva de la diversidad cultural, aparentemente los estudios interculturales y la educación intercultural tampoco han integrado claramente dentro de sus intereses a los aspectos ambientales o relativos a la sustentabilidad socioambiental, es un buen momento para continuar el debate y la construcción de acuerdos que potencien mayormente los campos educativos, tanto de la EA como el de EI.

Referencias

- Tommasino, H; Foladori, G. y Task, J. (2005). La crisis ambiental contemporánea. En Pierri, N. y G. Foladori (coords.). *¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable* (pp. 9-26). Universidad Autónoma de Zacatecas-Miguel Ángel Porrúa México.
- García, C. (2013). Educación Ambiental con enfoque intercultural. *Atisbos Latinoamericanos. Biografía*, 6 (11), pp. 161-168.
- Toledo, V. (1996). Latinoamérica: crisis de civilización y ecología política. *Gaceta Ecológica* (38), pp. 12-22.
- Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación. (2009). *La Construcción Política del Campo de la Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental*, pp. 96-131.

Línea 9

Docencia, identidad,
género y jóvenes

EXPERIENCIA SOBRE LA DIFUSIÓN A LOS DERECHOS DE LAS MUJERES INDÍGENAS DE LA COMUNIDAD DE LOMAS DE VINAZCO, ÁLAMO TEMAPACHE, VERACRUZ

Rosa Icela Cruz Bautista
Universidad Veracruzana Intercultural
México

Introducción

En esta participación daré a conocer mi experiencia como estudiante sobre la forma en que inicié un trabajo de investigación vinculada, y cómo lo estoy desarrollando, además de algunas propuestas que se han originado a partir de más de un año de participar en la comunidad. La comunidad con la que colaboro se llama Lomas de Vinazco, y pertenece al municipio de Álamo Temapache, en el estado de Veracruz. Es una comunidad de origen náhuatl. El trabajo que he estado desarrollando es parte de mi formación en la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), que es una entidad de la Universidad Veracruzana.

Iniciaré describiendo cómo se lleva a cabo la colaboración con las comunidades, y hablaré un poco sobre la situación problemática de la región, de acuerdo al plan de estudios. Posteriormente describiré cómo lo he estado desarrollando en campo, sobre todo los resultados que tuve de mi diagnóstico en la comunidad,

y lo que se generó en una reunión, que terminó por señalarme que la mayor preocupación de las mujeres era la violencia que sufrían por parte de los hombres, violencia física y psicológica.

La LGID propone el acompañamiento a las comunidades para impulsar el desarrollo. Este acompañamiento inicia con un diagnóstico comunitario, que incluye:

Principios y métodos de Educación Popular, trabajo participativo y animación de sesiones grupales dirigidas a la movilización de saberes y energías sociales orientadas hacia la Gestión Intercultural para el Desarrollo, integrando las visiones, experiencias, necesidades y recursos de los diversos sectores de la población (Alatorre, 2007, p. 86).

Debido a su importancia, se encuentra entre las competencias del perfil de egreso: “[el egresado] Conducirá ejercicios de diagnóstico, evaluación y planeación participativos para construir de manera interactoral visiones compartidas respecto a las necesidades, los problemas, las riquezas y los retos de las regiones” (Alatorre, 2007, p. 72).

En el proceso de diagnóstico descubrí que era la violencia que recibían la principal preocupación de las mujeres. En el diagnóstico en el que se basa el propio plan de estudios de la LGID ya se menciona la necesidad de atender esta problemática, y se habla de “diversas formas de violencia a nivel familiar y social”. El perfil de egreso también menciona la atención en “[...] procesos de defensoría, individual y colectiva, elaboración de peritajes [...]” y “la participación en instituciones de gestión y mediación [...] contra la violencia intrafamiliar y delitos

sexuales; instituciones gubernamentales de protección de derechos humanos e indígenas” (Alatorre, 2007, p. 33).

Al respecto de la relación entre mujeres indígenas y violencia, para Margarita Calfio Montalva y Luisa Fernanda Velasco, las comunidades indígenas sufren de abusos desde la colonización, y posteriormente en los Estados-nación:

[...]son las mujeres las que mayormente experimentan violaciones a sus derechos humanos relacionados a su género: ultrajes, esterilizaciones forzadas, servicios inadecuados de salud, desprecio de su lengua tradicional y de su vestimenta (y) hay evidencias de acciones y reacciones “de tinte tradicional” atentatorias al derecho de las mujeres por los hombres de sus grupos (2005, p. 1).

Por otro lado, con respecto a las mujeres en el ámbito rural, para Barrera, las mujeres son bien vistas cuando realizan las actividades que la sociedad les ha señalado como propias de su género, y, al contrario, son reprimidas cuando salen de esos espacios y se aventuran en los dispuestos por la sociedad para la población masculina, buscando transgredir los límites impuestos. Y al hacerlo, sufren violencia:

El salir de su casa a espacios y ocupaciones no permitidos o legítimos para las mujeres, será castigado mediante diversas formas de violencia, desde la verbal (amenazas, chantajes, insultos, “chismes”, maledicencias), que tiene por objeto estigmatizar a la transgresora, hasta la violencia física misma (golpes, violencia sexual, asesinato en casos extremos) (Barrera, 2003, p. 54).

Finalmente, Pérez y Vázquez (2009, p. 189) proponen el empoderamiento de las mujeres como “una estrategia de cambio esencial para el logro de las visiones alternativas de las mujeres” y aumentar su capacidad para definir sus opciones de vida. Para lograr procesos de cambio “toma en cuenta aspectos económicos, políticos, culturales y personales”, sin embargo, advierten, este tema significa “desafiar la dominación masculina, transformar las estructuras e instituciones que refuerzan y perpetúan la discriminación de género y la desigualdad social”.

Situación problemática en Lomas de Vinazco

En la comunidad de Lomas de Vinazco, en la actualidad, la violencia se enfoca más a la exclusión y discriminación de la población femenina por el simple hecho de ser mujeres, perjudicándolas en todos los aspectos de su vida personal y colectiva. En particular no se les garantizan los mismos derechos que a los hombres. Esto se debe, en parte, a los estereotipos que la sociedad ha construido negativamente y que considera a las mujeres como propias del hogar, dejándolas sin posibilidades de superación. Lo anterior ocurre, particularmente, cuando los hombres están al frente de las decisiones de la comunidad, resultado del control en la elección de las autoridades comunitarias, donde los hombres únicamente eligen a sus pares masculinos. De esa manera se impide la participación de las mujeres, no solamente para poder ser representantes de su comunidad, sino que en el extremo no pueden siquiera participar con voz y voto en las asambleas.

En lo que respecta al ámbito familiar, la comunidad considera que las mujeres solo se pueden dedicar al quehacer, ya que para algunos de sus esposos el quehacer

es considerado una tarea muy fácil, y en ese sentido, las mujeres solo sirven para eso. En esta disposición comunitaria no se toma en cuenta, por ejemplo, las largas horas que las mujeres desarrollan en esta actividad y el trabajo que esto implica.

En otros casos, hay mujeres jefas de familia, debido a que sus esposos están trabajando fuera, o en el peor de los casos fallecieron, y sus derechos son violentados, ya que la población sabe que son vulnerables al no tener quien responda por ellas. Es importante señalar que las mujeres educan a sus hijos e hijas poniéndoles la atención que merecen, como el amor, pero la población masculina acusa a estas mujeres de que maleducan a sus hijos e hijas por cualquier razón.

Las mujeres también sufren en el ámbito escolar, en donde no les es permitido opinar, se toman acuerdos y se hacen reglamentos en los cuales a las jefas de familia no se les toma en cuenta, por ejemplo, no se les permite formar parte del comité, que está formado solo por “padres” de familia. Es por esto que las mujeres expresan que ya no quieren seguir con esta situación.

Devolución del diagnóstico comunitario y diálogo de saberes

Como resultado de este diagnóstico comunitario es que se decidió trabajar con las mujeres de la comunidad. Se priorizaron los derechos de las mujeres, para que ellas puedan empoderarse y así fortalecer su participación comunitaria; para que desarrollen una estrategia y conozcan las formas de acceso al poder para establecer un equilibrio entre géneros para los distintos mecanismos de organización comunitaria. En la devolución del diagnóstico

se describieron las problemáticas que se encontraron dentro de la comunidad:

- Pérdida de la lengua náhuatl.
- Acumulación de basura en las calles.
- Mala alimentación de los jóvenes.
- Pérdida de la vestimenta tradicional.
- Pérdida de la sabiduría.
- Discriminación y exclusión hacia las mujeres de la comunidad.

Explicué a cada una de ellas por qué las consideramos problemáticas, cómo es que las habíamos identificado y con quiénes. En la parte de preguntas y comentarios, cuestionaron los temas de discriminación y exclusión, y el secretario del agente municipal comentó que el diagnóstico se realizó antes de ellos, ya que en esta administración habían incluido a las mujeres para formar parte del comité.

Una mujer participó y aseguró que dentro de la comunidad no existía la violencia, ya que no se había escuchado si alguna hubiera sido golpeada o algo por el estilo. También participaron otras mujeres diciendo que no estaban entendiendo el concepto de discriminación y exclusión. Les di una explicación de los dos conceptos y le comenté a la señora que “violencia” no solamente es física, sino psicológica. También le mencioné que ellas podían aprender un poco acerca de sus derechos como mujeres.

En cuanto terminamos de escuchar sus sugerencias y sus participaciones hubo mujeres a las que no les gustó la idea, porque consideraron que ellas ya no estaban sufriendo de exclusión, y entonces la violencia en ese sentido, ya no se estaba dando. Para concretar, se pidió la participación de cada una de ellas en náhuatl y en español, de tal forma que, de las treinta mujeres, solo trece

se quisieron integrar al proyecto. Antes de que se fueran todas las mujeres, algunas se acercaron y empezaron a contarme la violencia física y psicológica que sufren dentro de sus hogares y en la comunidad. A pesar de ello, muchas no lograron convencerse de la necesidad de formarse en sus derechos.

Para el año 2018, se realizó la intervención con el grupo de trabajo integrado por seis mujeres, con el fin de identificar los tipos de violencia que han vivido. Se realizaron entrevistas, y como resultado las mujeres consideraron tener la capacidad para ampliar sus opciones de vida y tomar sus propias decisiones para el bienestar; consideraron que no pueden permitir que un hombre o cualquier persona tome decisiones por ellas, porque de hecho no permitían que sus padres las trataran mal. Las mujeres indígenas de la comunidad desde muy temprana edad tenían que aprender a trabajar, ya fuera en el campo, o dentro del hogar, ya que su padre las obligaba a aprender, porque si no las golpeaba, de esta manera no se hacía una repartición de tareas, sino que eran obligadas a realizarlas.

De igual manera, ya no se les permitía seguir estudiando en cuanto terminaban la primaria. Algunas mujeres definitivamente ni la terminaban, por lo que tenían que casarse a muy temprana edad, entre los doce a catorce años. Una vez que se casaban, la pareja se iba a la ciudad para poder tener una economía mejor. La violencia siempre estuvo presente por falta de información y comprensión por parte de sus familias. En cambio, otras, se separaron de sus maridos porque las golpeaban o no las apoyaban económicamente.

Una de ellas, por su parte, gestionó ante el ayuntamiento una panadería, donde ella y otras mujeres llevan trabajando cinco años. Con el recurso ganando

compran más producto, se reparten las ganancias y así es como sacan adelante a su familia. Otra mujer me contó que hoy en día las mujeres, además de encargarse de sus tareas domésticas, deben de colaborar en tareas extras, dado que la economía familiar y comunitaria ha decaído enormemente, por lo que tienen que buscar la forma de aportar dentro de su hogar. También me contó que hace varios años sufrió violencia psicológica por parte de su marido, porque los abandonó cuando sus hijos eran pequeños, dejándolos en casa de sus suegros, mismos que no le dieron la espalda, sino que la apoyaron en todo. A pesar del apoyo que recibió por parte de sus suegros, era muy difícil poder tener una buena calidad de vida, porque en la región encontrar un trabajo bien remunerado es muy difícil; el dinero no alcanza para subsistir y mantener a una familia, es decir, las mujeres indígenas de la comunidad no descansan, lo que trae repercusiones muy fuertes para su cuerpo y salud.

Conclusión

Me siento un poco frustrada al conocer los relatos de las mujeres y no saber qué responder. Me he dado cuenta que en la mayoría de los casos la violencia es psicológica, ya que marca la vida de cada una de ellas. Actualmente deseo realizar una evaluación sobre qué han sentido cada una de ellas, así como qué impacto ha tenido esto durante el desarrollo de las actividades, y con eso realizar un taller para encontrar formas de mejorar su vida. Me propongo que en adelante las mujeres eduquen a sus hijos sin violencia, y que los hijos sean más conscientes de cómo deben tratar a las mujeres.

Referencias

- Alatorre, G. (coord.). (2007). *Licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo*. Universidad Veracruzana.
https://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/2007_LGID_DEx.pdf
- Barrera, D. (2003). Transgresiones, control social y violencia hacia las mujeres en el ámbito rural. *Géneros*, 11 (31), 54-60.
http://bvirtual.ucoj.mx/descargables/554_transgresiones.pdf
- Calfio, M. y Velasco. L. (2005). Mujeres indígenas en América Latina: ¿Brechas de género o de etnia? En *Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas*. CEPAL.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/4010>
- Pérez, V. y Vázquez, G. (2009). Familia y empoderamiento femenino: ingresos, trabajo doméstico y libertad de movimiento de mujeres chontales de Nacajuca, Tabasco. *Convergencia*, 16(50), 187-218.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10511169008>

¿QUÉ SIGNIFICA SER UNA JOVEN DOCENTE EN COMUNIDAD? UNA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

Juan Manuel Sánchez
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097, Sur
Ciudad de México
México

El presente documento muestra un estudio de caso, desde una postura de estudios subalternos nacidos a partir de premisas en que se problematiza el conocimiento, la investigación y su relación con formas de poder. En búsqueda de otras formas en la investigación social, la “co-labor” realizada entre una docente y una estudiante del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI 90), en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 097, subsede en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, permite conocer la narrativa autobiográfica de esta joven originaria de una comunidad tzeltal.

La reflexión sobre el proceso de formación en educación superior y como docente; desde sus roles al ser hija, hermana, nieta, estudiante en una universidad pública, una joven de diecinueve años de edad, originaria de una comunidad rural indígena, hablante de tzeltal,

instructora comunitaria y ahora supervisora de otros instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), al que ingresó a los diecisiete años. Los fragmentos narrativos nos permiten conocer lo que para ella significa cursar la educación superior y lo que espera al concluir la carrera y ser docente. Las líneas de análisis dialógicas identificadas hasta ahora revelan espacios identitarios de significación comprendidos en personales, familiares, comunitarios y de esperanza en el futuro. Todos ellos atravesados por cuestiones de género que evidencian la desigualdad social estructural, donde los estudios de investigación educativa basados en la perspectiva de género señalan que la posición de las mujeres de pueblos originarios alcanza niveles de desventaja aún mayores.

Palabras clave

Narrativa autobiográfica, formación de profesores, género, identidad.

Introducción

La urgencia de estudios que develen las condiciones de género en cuestiones de ingreso y permanencia en educación superior que enfrentan las mujeres en el contexto actual mexicano es evidente. En particular el caso de Chiapas, estado que presenta los índices de pobreza más altos del país, el 75 % (CESOP, 2013, p. 4). Jiménez (2013) señala que ser pobre es uno de los múltiples factores que causan el rezago educativo en la entidad, así como escuelas precarias, distancias geográficas limitantes, diversidad de lenguas indígenas y hablantes con altos niveles de analfabetismo. El 24 % de la población mayor

de quince años no sabe leer ni escribir, donde el 17.4 % son mujeres indígenas, las más afectadas.

Bermúdez (2013, p. 72) señala que conocer la condición de género resulta primordial para comprender las relaciones sociales que se establecen entre mujeres y hombres en el ámbito escolar rural, al que las mujeres jóvenes indígenas han ingresado debido a diversas rupturas y transformaciones en la estructura de la familia tradicional y también mayores márgenes de flexibilidad entre los roles tradicionales, sin embargo “su opresión y subordinación no ha desaparecido”.

El proceso identitario, los espacios sociales y su significación: el caso de una joven estudiante y docente del CONAFE

Es en este escenario donde surge la necesidad de conocer desde un paradigma de investigación que no subordine los conocimientos de las mujeres de las que se habla con cifras y números que las cuentan y cualifican. Para Mignolo (2003, p. 22) “un paradigma otro, es abrirse a un diálogo entre pares” para deshacerse del lugar de poder que desde el dogma al investigar se sostiene, sobre la persona que colabora para realizar la indagación. Contrario a ello, la “co-labor” en la reconstrucción metodológica de una narrativa autobiográfica permitirá conocer la experiencia de una joven mujer, tzeltal, estudiante en cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI 90) en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 097, subsede en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, que además se desempeña como docente y supervisora de capacitadores del CONAFE en la región de Chamula en Chiapas; conocer las necesidades, retos o coyunturas que su condición conlleva.

Las preguntas de indagación que guiaron el espacio dialógico de este estudio son:

¿Cuáles son los espacios de significación identitarios que, a partir de su narrativa autobiográfica, su ingreso a la licenciatura y ser docente (líder y supervisora del CONAFE), le permiten reconocerse como una joven mujer, tzeltal y estudiante de la UPN?

¿Quién es esta mujer y en qué significaciones personales y profesionales está cimbrado su anhelo por cursar la educación superior?

Metodología de investigación

La perspectiva metodológica en la que situamos esta investigación es la narrativa biográfica, como instrumento de indagación e intervención donde “el investigador y el actor investigado aparecen juntos en un único texto de múltiples voces centrado en las características y el proceso del encuentro humano” (Tedlock, 1992, p. XIII, citado en Chase, 2015, p. 75). Leyva (2015) llama a este encuentro “prácticas de conocimiento” que, a través de la “co-labor”, permite una construcción dialógica donde la estudiante narra su proceso identitario en diversos espacios sociales, entre ellos el escolar.

Proceso que para los fines de este documento hemos organizado en esferas que componen su identidad, las cuales “reflejan su proceso identitario como mujer, profesional (docente-supervisora CONAFE) y estudiante. El concepto de identidad hace alusión a un sujeto y a su definición como tal” (Solís, Sánchez y Lira, 2015: 4). Identidad que para Butler (2010) está en constante construcción en términos de temporalidad, lenguaje, reiteración, dependencia, dimensión social del sujeto y su capacidad de acción (Gráfico 1).

Las herramientas de indagación fueron la entrevista y la narrativa autobiográfica. El espacio de intervención fue la clase de Metodología de la investigación IV, cursada por la estudiante y donde la investigadora era su docente. La construcción de la narrativa autobiográfica se realizó en varios ejercicios de redacción en “co-labor” sobre los diversos momentos de la misma. En estas construcciones dialógicas se cuidó “co-laborar” desde el acompañamiento entre pares y el respeto de lo íntimo que la persona comparte (Leyva, 2005). Finalmente se determinaron los espacios de significación que se presentan a continuación y se seleccionaron fragmentos que muestran de forma específica cuestiones de género imbricadas en ellos.

Los espacios identitarios de significación

Personal

Había una vez una princesa que se salvó sola [Este es el título con que la estudiante inicia su narrativa biográfica]

Con lágrimas en mi alma comencé a describir lo que mi mente conoce y a mi corazón le duele. Mi nombre es Ofelia, soy la tercera de los hijos, aquella que tenía todo sin pedirlo, que desde pequeña no me gustaban las muñecas, ni los vestidos, ni los peinados con el cabello suelto, era una niña simple, sin razones ni orgullo (O-NB-P1).

Me sentía responsable, ya tenía que ver por todo, mi abuelita se sentía enferma, a veces no se podía levantar, se sentía muy cansada y llorábamos juntas (O-NB-P4).

Desde entonces decidí agarrar juicio, me sentía estudiante, mamá, incluso ama de casa (O-NB-P6).

Familiares

Mis tres primeros años estuve viviendo en el municipio de Tenejapa, apenas recordaba sobre mis padres, era esa niña que se levantaba a las 5:00 am para ver cómo mi mamá hacía las tortillas, junto con mi abuelita. Aquella casa que era de miedo, miedo hacia mis padres. (O-NB-P1p12)

Mi madre tenía un carácter fuerte, el de mi papá tenía la parte machista, de celos, tenían aquellos valores que les inculcaron mis abuelos; paternos y maternos. Me hubiese gustado que esto no fuera realidad, una vez mi madre me llevó con ella, vi que un hombre se acercó, la abrazó y la besó, solo me quedaba viendo sin saber lo que significaba. Mi madre me amenazó que si decía algo me dejaría en el patio sola en las noches, me dio miedo y lo olvidé. (O-NB-P12)

Al morir mi padre, tía Mik me ayudaba en mis tareas mientras yo cuidaba la tienda de ropa, algún otro negocio que ponían mis tíos, jamás me pagaron con dinero, pero sí me lo recompensaban con algunas ropas, tan pequeña y trabajando. Sentía que mis abuelitos consentían a mis dos hermanos solo por ser hombres. No se valía, tenía que hacer algo para que nos trataran iguales, pero no pasaba eso. (O-NB-P15)

Comunitario

Mis abuelos estaban como mayordomos (servicio para un santo) y se ponían a tomar, eran cosmovisiones muy bonitas, pero no era bonito verlos pelear y que pasaran cosas feas. (O-NB-P3 p23)

Mi padre decidió inscribirnos en escuelas de Tenejapa, para vivir con mis abuelitos. Era un mundo

diferente, me inscribieron en la Escuela Primaria Bilingüe Venustiano Carranza, de compañeros que solo hablaban la lengua materna tzeltal. No encontraba amigos, por lo que me decía que venía de la ciudad y no merecía respeto. (O-NB-P5p23).

Esperanza en el futuro: concluir los estudios y ser docente

Desde los 8 años mi sueño era ser empresaria, para ayudar a las personas, quería poner tres centros de rehabilitación; uno para mujeres maltratadas por mi abuelita y mi madre, otra por ayudar a los alcohólicos y la última para niños abandonados, me decían que exageraba.

Mis tíos me pidieron decidir dónde estudiar, qué quería de mi futuro y ya lo tenía destinado. Logré el primer lugar en mi generación. (O-NB-P6p23)

Al segundo año de trabajar en CONAFE preguntaron si quería estudiar para maestra, reconocía mi trabajo, pero no me daba cuenta, sentía que me faltaba mucho, me daba miedo no enseñar bien, de mí dependía el futuro de mis niños. Acepté estudiar en UPN y espero terminar para mejorar mi trabajo y apoyar a mis compañeros en sus enseñanzas para que valoren lo que es trabajar con los niños y adolescentes que son nuestra responsabilidad. (O-NB-P32).

Conclusión

En los espacios de significación familiar, personal y de esperanza en el futuro se evidencia que desde las prácticas socioculturales la condición de género de ser mujer conlleva la responsabilidad del cuidado de los otros y el trabajo desde la infancia temprana, sin ningún tipo de retribución. Los fragmentos narrativos evidencian cómo la condición de género está asociada a una construcción social y cultural que organiza determinadas prácticas y sentidos diferenciales en hombres con relación a mujeres a partir de la diferencia sexual. En consecuencia, la mujer se asume como responsable del bienestar familiar.

La pérdida de pertenencia al salir de su comunidad para estudiar y volver, indica que no es fortuita la esperanza de futuro en ser docente y transformar las prácticas socioculturales de donde proviene. Es evidente que la educación superior no alcanza, necesitamos transformar condiciones sociales que rompan con las diferencias estructurales de género, entre otras urgencias que se hacen visibles en esta narrativa biográfica

Gráfico 1. Dimensiones del proceso identitario en estudiantes-profesionales mujeres



Gráfico 1. Elaboración propia.

Referencias

- Aguilar, O. (2016). Desigualdad y marginación en Chiapas. *Revista Península*. vol. xi, núm. 2, julio-diciembre, pp. 143-159, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358346528007>> ISSN 1870-5766
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. (2013). *Medición de la pobreza por entidad federativa 2012*. CESOP.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Leyva, X., Alonso, J., Hernández, R. et al. (2015). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. Cooperativa Editorial RETOS-PDTG-IWGIA-GALFISA- Proyecto Alice-Taller Editorial La Casa del Mago.
- Mignolo, W. (2003). Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. En J.M. Madariaga y C. Vega Solís (trads.), *Historias locales / diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. (pp. 19-58), Ediciones Akal.
- Solís, A., Sánchez, J. y Lira, J. (2015). *El proceso identitario y las TIC como factor de exclusión en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 DF-Sur*. Memoria electrónica: XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO DE FORMACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN SOCIOCULTURAL

Celia Nayeli Zenteno Chanona
Fernando Lara Piña
Universidad Autónoma de Chiapas
México

La intervención sociocultural se lleva a cabo en contextos educativos no formales, en los cuales el interventor educativo promueve la participación activa, reflexiva, consciente y crítica de una comunidad para tomar decisiones que los lleven a mejorar sus condiciones de vida, es decir, resolver alguna problemática identificada por ellos mismos, o bien realizar las gestiones y acciones para satisfacer alguna necesidad que consideran que presentan de manera colectiva:

En el campo de las prácticas sociales y culturales se designa a la intervención sociocultural como un conjunto de actividades a realizar, organizadas, con la coparticipación de todos los actores sociales involucrados y con la finalidad de actuar sobre un aspecto de la realidad para comprenderla y transformarla (Delgado *et al.*, 2013, p. 42).

Dichas actividades van encaminadas al desarrollo comunitario a partir de generar espacios reflexivos que

favorezcan nuevos procesos educativos, durante los cuales los participantes identifiquen formas de proceder, alternativas que han llevado a cabo hasta el momento; o bien, generen nuevas con la intención de alcanzar los objetivos propuestos por ellos mismos; para lo cual se involucran con disposición en el diseño y puesta en marcha de proyectos de naturaleza socioeducativa, cuyo impacto se dé en tres niveles: personal; social, en la medida que se van transformando a las familias, los barrios, las comunidades, hasta alcanzar a la sociedad civil; y cultural, dado que se resignifican y reconstruyen las identidades culturales (Colectivo por una Educación Intercultural, 2010).

Esto implica que en el proceso de intervención se esperan transformaciones que conlleven a la toma de conciencia por parte de los actores involucrados sobre la importancia de sus prácticas, para establecer rutas a seguir en pro del bienestar comunitario; sin embargo, no lo hacen solos, la figura del interventor educativo juega un importante papel como mediador durante el proceso, ya no es más el experto, el que indica qué hacer y por dónde caminar, sino más bien es un acompañante que participa y colabora con la misma comunidad.

De tal forma que también el interventor se transforma durante el proceso, ya que no se ve al proceso de intervención como unidireccional; por el contrario, se parte de la premisa de que el establecimiento de estrechas relaciones de ida y vuelta favorecen el logro de los objetivos planteados por la misma comunidad en su propio beneficio. En este sentido, se ve a la comunidad como:

El espacio físico y el mundo de las significaciones y también la estructura social de un grupo, está configurada por un conjunto de relaciones sociales donde la producción, distribución y consumo de bienes y servicios necesarios para la vida, el control social y la participación sociocultural y el apoyo mutuo ofrecen mecanismos endógenos contenidos en los actores sociales para realizar una intervención centrada en éstos últimos (Delgado *et al.*, 2013, p. 53).

Desde esta perspectiva, la comunidad se ve como un colectivo vivo, con potencialidades y con la capacidad de ejercer de manera crítica y libre decisiones que la lleven a lograr lo que necesita y quiere. De este modo, se entiende que el proceso de intervención socioeducativa implica caminar hacia el empoderamiento por parte de la comunidad, lo cual requiere de un trabajo colaborativo en el cual se establezcan compromisos y cada participante tenga disposición a asumir las responsabilidades y tareas que le correspondan dentro del trabajo comunitario; sin embargo, llegar a esto implica al interventor una tarea ardua y de larga duración, además de una formación teórico-práctica que le brinde las herramientas metodológicas y humanas necesarias en el proceso de intervención socioeducativa. Ante esta situación, y siguiendo las reflexiones sobre la intervención socioeducativa que realizó Remedi (2004), se presentarán aspectos importantes a considerar en el proceso formativo del interventor educativo.

En primer lugar, tomar en cuenta que la comunicación como proceso está arraigada al accionar interventivo; esto se debe a que el uso de la palabra permite a la persona expresar sus ideas, pero sobre todo sus deseos, necesidades e intenciones que son fundamentales a la hora de diseñar el proyecto de intervención. No obstante, dentro de un colectivo,

al haber varios participantes dichas expresiones pudieran no siempre coincidir, sino contraponerse; sobre esto advierte Remedi (2004) que el interventor debe estar atento, ya que intervenir implica negociar y va más allá al hablar de negociar los significados, dado que el proceso de intervención es inherente a la mediación y se encuentra en medio de dos importantes dimensiones de la realidad social, lo instituido y lo instituyente. En el caso del primero, obedece a las prácticas prescriptivas que responden a la lógica de las instituciones ya preestablecidas y que norman el actuar; mientras que la segunda corresponde a procesos que no obedecen a lo normativo, sino que se gestan a partir de los huecos, que el autor nombra intersticios que deja la primera dimensión. Así, tanto a nivel macro, en la realidad social, como a nivel micro, en la propia comunidad, se encuentran en tensión ambas dimensiones.

No obstante, la intervención se inclina por lo instituyente, ya que su fin es contribuir en la generación de procesos elaborativos no repetitivos, es decir, no se trata de reproducir lo instituido, sino que el empoderamiento implica que la comunidad rompa con prácticas que están siendo insuficientes o inadecuadas y, a partir de sus propias necesidades y potencialidades pueda implementar acciones que beneficien a todos sus miembros y contribuyan a su desarrollo, abriendo de esta manera alternativas distintas a las conocidas e implementadas antes del proceso de intervención.

Otro aspecto a considerar es que el proceso de intervención implica adentrarse en el campo de las identidades relacionadas con las adscripciones que los actores tienen en el campo de sus historias y trayectorias. Al desconocer esto, el interventor corre el riesgo de

pretender que está interviniendo cuando realmente está imponiendo su punto de vista, lo cual llevaría a respuestas defensivas, evasivas o asimilacionistas, dejando a un lado el propósito empoderador de la intervención.

Precisamente, hablar de identidades lleva a otros dos elementos importantes: las afiliaciones y situaciones de poder; el primero alude a las inclinaciones que cada miembro puede tener y expresar, ya sea hacia un subgrupo o una determinada propuesta, esto es, pueden contribuir para avanzar en el proceso de intervención, o bien detenerlo e inclusive obstaculizarlo; mientras que el segundo se puede expresar tanto entre los miembros del grupo como con el interventor. En el primer caso, se debe reconocer si existen alianzas que bien pueden contribuir en el proyecto de intervención o, por el contrario, imposibilitarlo; con relación al interventor, este pudiera ser visto por la comunidad como con una especie de halo de poder y, por lo tanto, esperar total dirección y control de su parte, lo cual puede ser peligroso ya que de continuar así no permitiría llegar al empoderamiento del grupo.

Dichos aspectos reflexionados por Remedi (2004) constituyen características que configurarán la práctica del interventor educativo que se forma en la Universidad Pedagógica Nacional, visto como un profesional del campo educativo con la capacidad de intervenir no solo en problemas de índole psicopedagógico, sino también socioeducativos en contextos diversos.

Dentro de dicho programa, la intervención socioeducativa incluye ámbitos como la educación ambiental, para la salud, la paz, de adultos, permanente, compensatoria, para la tercera edad, para los medios de comunicación y el desarrollo comunitario; para lo cual se le proporciona al estudiante metodologías pertinentes,

con el fin de contribuir en el acompañamiento de los grupos hacia el ya antes mencionado empoderamiento, tal es el caso de la investigación-acción participativa, definida como “una estrategia de acción que involucra a los participantes en la producción colectiva de los conocimientos; se trata de investigaciones que se hacen con y para la gente, no sobre ella” (Delgado *et al*, 2013, p. 45).

De tal forma que el interventor en su práctica tendrá un compromiso social, es decir, debe buscar que la intervención socioeducativa provoque al grupo otras miradas y que, a su vez, genere la construcción de los nuevos contextos de aprendizaje. Ante tal situación se encuentra también el rol que juega la universidad como espacio formativo, es decir, que se ofrezcan oportunidades de aprendizaje en este sentido, tal como se señala en el currículum de la licenciatura en Intervención Educativa ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN):

Las competencias profesionales propuestas tendrán la finalidad de desarrollar en el profesional, las capacidades de adaptación, resolución de problemas, flexibilidad de pensamiento, trabajo en equipo, realización y control autónomo, sensibilidad social, comprensión de diversas culturas y adquirir capacidades instrumentales, teóricas y de convivencia social, que apuntan a una formación integral de las (los) estudiantes que no se limite únicamente a la enseñanza y el aprendizaje de saberes científicos, tecnológicos y la aplicación de éstos, sino una educación humanística que trascienda a la sociedad e implique una preparación para la vida (UPN, 2002, p. 27).

No obstante, cabe cuestionar en qué medida se alcanza lo propuesto por el programa en la práctica, es decir, si resultan suficientes las actividades encaminadas a la formación humana y social del interventor, ante lo cual se pueden encontrar, desde mi práctica en dicho espacio y en palabras de los propios estudiantes, la necesidad de desarrollar más trabajo de campo en contacto directo con los grupos de las comunidades, que les permita tener experiencias formativas realmente significativas; además de requerir de un acompañamiento más cercano por parte del docente, a través de un programa de tutorías, en el entendiendo que la tutoría conlleva:

Una actividad docente que ayuda a la integración de la experiencia escolar en general, y la vida cotidiana extraescolar del alumno y/o grupal a partir de sus intereses y necesidades académicas, para avanzar hacia su independencia y madurez, y actuar libremente en su propio proceso educativo (UPN, 2002, p. 45).

Sin embargo, existen diversos factores en las unidades de la UPN a lo largo del país que, en ocasiones, dificultan dicha función; en el caso particular de la unidad 071 ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, el principal obedece al tipo de contrato laboral con el que cuenta la mayor parte de la planta docente, es decir, la mayoría suele ser de asignatura y cuenta con pocas horas que deben ser cubiertas frente a un grupo, circunstancia que obliga a muchos docentes a compartir su tiempo con otras instituciones de educación superior y, por consiguiente, no cuentan con el tiempo suficiente para brindar el acompañamiento al estudiante. Esta problemática es de suma relevancia dado que, en palabras del mismo Remedi (2004):

Todo proceso de intervención va acompañado de un proceso analítico y a veces el análisis no lo puede hacer uno porque uno está muy implicado, muy metido, muy comprometido. El análisis lo hace con otro grupo de gente que no está ahí, que le permite a uno reflexionar (p. 11).

Por lo tanto, todo proceso de intervención implica un emprendimiento conjunto a partir de un compromiso mutuo de los sujetos que van a participar en la intervención, el cual empieza desde la formación misma del interventor; dicho emprendimiento debiera ser, en primera instancia, entre la institución y el estudiante, es decir, la universidad forma y el estudiante le retribuye a través de sus experiencias vividas en la intervención sociocultural misma llevada a cabo en otros contextos con grupos diversos.

Referencias

- Universidad Pedagógica Nacional (2002). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN*. Licenciatura en Intervención Educativa 2002.
http://upnmorelos.edu.mx/2012/normatividad/documento_general_LIE2002.pdf
- Remedi, E. (marzo-abril 2004). *La intervención educativa*. Conferencia Magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa celebrada en la Ciudad de México.
- Colectivo por una educación intercultural. (2010). *Manual para la animación sociocultural*.
<http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/04/Manual-para-la-ASC-2010-Chiapas.pdf.pdf>
- Delgado-Tornés, A.; Martínez, A.; Illescas, I., Rosas, N. (enero-abril, 2014). La intervención socioeducativa para el fortalecimiento de las comunidades. *Santiago*, (133), 41-46.
<https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2015/12/santiago.pdf>

***REGGAETÓN* DE MUJERES: IMPACTO Y FORMACIÓN SUBJETIVA EN JÓVENES MEXICAN@S DESDE LOS ESTUDIOS DE GÉNERO**

Mónica García Contreras
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco
México

Este trabajo analiza significaciones que dan jóvenes de secundaria de la Ciudad de México al *reggaetón* hecho por mujeres y la influencia en su formación subjetiva. Se usan el análisis político del discurso, los estudios de género y la idea de que la educación-formación se da en el espacio social, incluyendo a la música.

Introducción

El *reggaetón* se considera un ritmo urbano de vanguardia, un ritmo de censura y de mucha controversia por sus temáticas consideradas como inmorales, sexistas, violentas, pero también de denuncia social y moral, entre otros. Desde los años ochenta, personas dedicadas a la crítica han analizado contenidos en letras de canciones del *reggaetón*, las cuales incluyen denuncias de clase social, de la raza negra, el lenguaje y la pobreza de los países latinos, pero ha quedado también dicho que el *reggaetón* interpreta y reproduce por medio de sus letras el sexo, la violencia y la drogadicción, que la música

(de cierto modo) degrada al español utilizando palabras inventadas en las calles o anglicismos mal usados, que la lírica de alto contenido sexual y el desenfrenado ritmo aturde, aletarga el ritmo cerebral y que esas son razones por las que este tipo de música es mal visto por un sector de la sociedad (Palacios, 2013).

El poder de interpelación del *reggaetón* se encuentra justo en que inicialmente fue un fenómeno contracultural al estar compuesto por grupos que desafiaban y rechazaban duramente las normas de la cultura dominante. Rebeldías diversas se identifican en las letras de las canciones, las cuales rompen cánones de la sociedad preestablecida, expresando inconformidad con las normas del buen vivir, su vestimenta, sus actitudes, su forma de ser, todo lo cual ha estado encaminado a fortalecer y llevar adelante nuevos estatus de vida.

En el desarrollo y potencia presencial del *reggaetón* se advierte la influencia de la llamada globalización, entendida como la interrelación de varios planos que, de acuerdo con Buenfil (2008, p. 11), involucraría interrelaciones de tendencias económicas, contacto de la diversidad cultural, entretejimiento de muchas tradiciones, interdependencia de tendencias políticas, que impulsa el reconocimiento de nuestra situación existencial contemporánea como un condicionamiento multidireccionado de lo universal y lo particular, lo homogéneo y lo heterogéneo.

Desde el punto de vista del sujeto que articula, el *reggaetón* se conforma a partir de múltiples sujetos, voces y agentes que, desde perspectivas geográficas, de fusiones musicales, procedencias étnicas, incluso de clase social, variedad lingüística y etapas desarrolladas en más de cuatro décadas, podría ubicarse como multirreferencial. Sin embargo, la gran mayoría de sus letristas, cantantes,

compositores y difusores han sido varones que expresan en sus canciones y videos ambiciones, ideales o “logros” fundamentalmente económicos, eróticos, en el ámbito del poder, placer narcótico y ejercicio de violencia sexual.

Sin embargo, en los últimos años dentro del *reggaetón* aparecen también temáticas de género, expresiones de feminismo y de empoderamiento de mujeres que disputan y debaten con los mensajes sexistas y androcéntricos que mayoritariamente han dominado dicho ámbito.

En este sentido, resulta interesante conocer acerca de la influencia que ello pudiera tener en jóvenes adolescentes de la Ciudad de México, en sus formas de ser y en sus perspectivas de vida, por lo que en este trabajo indagatorio se presentarán algunos hallazgos iniciales.

La perspectiva analítica y el referente empírico

Este trabajo analiza significaciones que otorgan jóvenes de secundaria de la Ciudad de México al *reggaetón* hecho por mujeres. Se toma en cuenta el impacto que este tiene en su formación subjetiva, teniendo como base al Análisis Político del Discurso (APD), los estudios de género, así como la idea de que las canciones son instrumentos mnemotécnicos muy efectivos para almacenar el saber y los valores de una sociedad y, por tanto, altamente prácticas para utilizarlas en el proceso de socialización-formación de las personas.

Se retoma a Stuart Hall (2002), para quien la identidad funciona “bajo borradura” en el intervalo entre inversión y surgimiento; una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones clave no pueden pensarse en absoluto y para quien la identificación como concepto clave para la construcción de la subjetividad necesariamente parte del reconocer orígenes o

características comunes con otra persona, grupo o ideal; se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento. Sin embargo, en el enfoque discursivo (significativo) se ve la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre “en proceso”.

La identificación es, entonces, un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción. Siempre hay «demasiada» o «demasiado poca»: una sobredeterminación o una falta, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad. Como todas las prácticas significantes, está sujeta al «juego» de la *différance*. Obedece a la lógica del más de uno. Y puesto que como proceso actúa a través de la diferencia, entraña un trabajo discursivo, la marcación y ratificación de límites simbólicos, la producción de «efectos de frontera». Necesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso” (Hall, 2002, p. 230).

En este sentido las y los jóvenes de secundaria se identifican con ciertos elementos disponibles en los discursos (significados) del *reggaetón*, lo que, de acuerdo con Buenfil (1993), los convertiría en sujetos de la educación al ir modificando al ser que eran antes, pero nunca de forma permanente, completa, ni suturada.

El referente empírico proviene de la Escuela Secundaria No. 26 “Francisco I. Madero” del turno matutino. Esta se encuentra ubicada en la colonia San Rafael, alcaldía Cuauhtémoc de la Ciudad de México. Las y los estudiantes que acuden a ella son de clase social media baja y media.

Breve análisis

Se aplicaron un total de noventa y un cuestionarios, a tres grupos de educación secundaria (cincuenta varones, treinta y ocho mujeres y tres personas que se nombraron a sí mismas como de sexo indefinido). 1 grupo por cada grado escolar. Se obtuvieron los resultados siguientes:

- A cuarenta y dos estudiantes les gusta el *reggaetón* (diecisiete mujeres; veintitrés varones; dos indefinidos), esto es un 46.15 % de la muestra.
- A diez estudiantes les gusta poco el *reggaetón* (seis mujeres y cuatro varones), un 8 %.
- A treinta y nueve no les gusta el *reggaetón* (quince mujeres; veintitrés varones; un indefinido), esto es un 42 %.

Entre las razones para que el *reggaetón* gusta a las y los estudiantes están: el que es muy conocido, la letra pegadiza, el buen ritmo, por su sonido, el que a veces les relaja y les pone felices, porque les gusta bailar, pero también porque:

- “Es muy morbosos” (Tomás, 13 años, 2.º).
- “Porque salen chavas buenas y mueven las pompas” (Jorge, 16 años, 3.º).
- “Por los culos que salen” (Dani, 16 años, 3.º).
- “Por los culitos chidos” (Alex, 16 años, 3.º).

En lo anterior vemos cómo para algunos estudiantes varones parte del atractivo del *reggaetón* radica en la relación que este tiene con lo sexual y enfocarse en partes corporales de las mujeres que se consideran “relevantes”, objetivándolas, por supuesto. En este sentido para varios

estudiantes se reproduce lo que comúnmente se critica del *reggaetón*.

[...] tanto en las letras como las imágenes que se usan en sus videos hacen apología de la violencia directa hacia las mujeres, las cuales son descritas como meros cuerpos sin valor, intercambiables y absolutamente disponibles al servicio del deseo sexual ilimitado de sus autores (elDiario.es, 2016).

Desde otra perspectiva ello sugiere que estos discursos misóginos, machistas y sexistas están ya operando en la subjetividad de estos estudiantes de secundaria. No obstante, se puede decir que lo expresado también se relaciona con la inquietud sexual propia de la edad adolescente que al encontrar una vía de expresividad se articula con una forma de resistencia al discurso moralista el cual no permite vivir la sexualidad dentro del espacio escolar o el espacio social más próximo al estudiantado.

Por otra parte, la mayoría de estudiantes que gustan del *reggaetón*, han escuchado el que es interpretado por mujeres. Las *reggaetoneras* más mencionadas fueron Naty Natasha, Karol G, Becky G, Cardi B, Anitta, Sofía Reyes, Farina y Cazzu, Paloma Mami, Lesly Grace, Electra Lamborghini, Adassa, Shakira, Naty Peluso, Moncy e Ivy Queen.

En un trabajo previo (García, 2018), pude verificar que la mayoría de canciones de estas intérpretes hablan de posesión de poderes sexuales fuera de lo normal, de deseos de poseer bienes materiales de alto valor económico como prendas de marcas exclusivas, joyería lujosa y servidumbre. En las canciones se exige al hombre experticia en materia sexual, atenciones como regalos costosos, caricias, entrega, fidelidad y cumplir lo prometido rápidamente porque hay muchos otros que las desean. Aunque se

reproduce la ideología patriarcal del poder de la mujer que expresa erotismo, también se produce la posibilidad de la vulneración del varón, añadiendo el elemento de la trasgresión que se identifica en el orgullo de ser quien se es, es decir, mujeres eróticas, sexualmente capaces de ir más allá de lo normado, sin sentir remordimiento por ello, sino un placer mutuo (por lo menos) desequilibrando con ello el tipo de relación social más reproducida en nuestra sociedad latinoamericana: la atribución del placer meramente a los varones y de la culpa hacia ellas (Lagarde, 2005). Es decir, que se trasgreden formas conservadoras de comportamiento de las mujeres para asentarse otras.

Desde la valoración estudiantil las reggaetoneras:

- “Pueden decir cosas tan sucias como los hombres”.
- “Tienen letras diferentes pues no denigran”.
- “Hablan de infidelidad”.
- “Son menos grotescas”.
- “Son más expresivas”.
- “Defienden a su propio género”.
- “Se hacen feministas y hablan contra los hombres”.

En este sentido se puede sostener que el estudiantado percibe diferencias en el *reggaetón* que hacen las mujeres respecto del que interpretan los varones, estas se anclan en algunas percepciones estereotipadas, pero también hay identificación de agencia de las mujeres, cambiando una antigua idea de pasividad en ellas, pues se vislumbran valoraciones de resistencia y lucha en defensa de sí mismas, así como la posibilidad de expresar lo que en una moral tradicional no les era permitido, como el deseo sexual, la satisfacción en dicho plano y hablar de lo que no les gusta. Ello ha influenciado el que estudiantes expresen que al

escuchar *reggaetón* interpretado por mujeres se sientan activas, animadas, excitadas, que quieren ser cantantes, con una buena vibra, motivadas, a veces enojadas, pero “con energía para mover el mundo”.

Reflexión final

El *reggaetón* ha hegemonizado espacios importantes de transmisión musical de América Latina a través de articulaciones significantes afines al sistema global capitalista y androcéntrico, que lo han impulsado y mantenido como un sistema funcional para el mantenimiento de sus ideales, modos de expresión y ventas. Sin embargo, como cualquier configuración social incompleta, con fallas y fronteras movibles, ha sido permeado por otros discursos diversos en su constitución actual. Ello ha permitido que mujeres expresen también sus deseos, resistencias y luchas, lo que es percibido por las y los estudiantes, quienes ven en ello oportunidad de expresarse y de sentirse diferentes a como se sentían antes.

Este es un trabajo muy inicial al respecto, pero que da a pensar en una concientización de la población juvenil en términos de género, lo que se puede advertir más cuando se habla de las expresiones de estudiantes a quienes no les gusta el *reggaetón*, aspecto que será de un trabajo posterior.

Referencias:

- Buenfil, R. (1993). *Análisis de discurso y educación*. Documento DIE 26, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Buenfil, R. (2008). Universalismo y particularismo en la globalización. *Propuesta Educativa*. 15 (30), 9-22.
- elDiarioes Cultura. (15 de diciembre de 2016). El videoclip de reggaeton que ha indignado a la Red por su mensaje machista. elDiario.es. https://www.eldiario.es/cultura/musica/videoclip-reggaeton-indignado-mensaje-machista_0_587591445.html
- García, M. (2018). *Género, globalización y hegemonía musical. Análisis Político del Discurso del Reggaeton*. XIII Encuentro de Análisis Político de Discurso. Universidad Iberoamericana.
- Hall, S. (2002). ¿Quién necesita la "identidad"? En R. N. Burgos (coord.). *En los márgenes de la educación: México a finales del milenio*. Plaza y Valdez.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.
- Palacios, N. (2013). *Análisis Lingüístico del Género Musical Reggaetón*. Tesis inédita de Licenciatura. Universidad de Cuenca, Ecuador.

PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN EL SISTEMA DE SEGURIDAD COMUNITARIA: CASA DE JUSTICIA DE ESPINO BLANCO

Guadalupe Martínez García
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
México

Introducción

El presente trabajo tiene el propósito de documentar el proceso de participación de las mujeres en la elección de coordinadoras de la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias-Policía Comunitaria (CRAC-PC), Casa de Justicia de Espino Blanco, municipio de Malinaltepec, Guerrero. Para ello se usó el método cualitativo ponderando la investigación participativa, así como la observación *in situ* y la revisión de diversos documentos relacionados con la temática.

El trabajo está estructurado de la siguiente forma: en primer lugar, se presenta una breve reseña histórica de la CRAC, en segundo lugar, se expone el fundamento jurídico de la participación de las mujeres en los pueblos originarios y, por último, se explica la participación de la mujer en la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias de la Casa de Justicia de Espino Blanco.

Breve reseña histórica de la CRAC

A inicio de la década de los noventa, habitantes de los pueblos Mè'phàà y Na savi de los municipios de San Luis Acatlán y Malinaltepec pertenecientes a la región Costa Chica-Montaña del estado de Guerrero, padecieron un alto índice de inseguridad, tales como abigeato, asaltos en transportes públicos y a casa habitación, violaciones y homicidios, debido a la falta de capacidad por parte del gobierno municipal y estatal para garantizar seguridad y justicia en esta región, aunado que, dependencias inmersas en el ramo y cuerpos policiacos se vieron altamente marcados por su negligencia y corrupción.

Ante esta realidad social, en 1995, habitantes de treinta y seis pueblos originarios empezaron a organizarse a través de asambleas comunitarias y, como resultado de estas reuniones, se llegó al acuerdo de integrar una policía que surgiera de los pueblos, teniendo como idea principal: "Solo el pueblo puede cuidar al pueblo". Por lo que todas las comunidades participantes eligieron, mediante este proceso comunitario, los elementos que integrarían la policía comunitaria, este nuevo proyecto en materia de seguridad estaba pensado desde una cosmovisión propia de los pueblos originarios, basada en usos y costumbres, pero sobre todo logró frenar la ola de violencia; finalmente, en octubre de ese mismo año, en la comunidad Santa Cruz del Rincón, se inició de manera oficial con este proyecto de seguridad comunitaria, en su mayoría integrado por hombres y una mínima participación de las mujeres.

En 1998 esta organización pasó a ser un sistema comunitario de seguridad a impartición de justicia y reeducación, que hasta hoy en día sigue operando bajo este régimen a través de cinco casas de justicias: San Luis Acatlán, municipio de San Luis Acatlán; Espino

Blanco, municipio de Malinaltepec; Zitlaltepec, municipio de Metlatonoc; El paraíso, municipio de Ayutla de los Libres; y Las Juntas, municipio de Acatepec.

Fundamento jurídico de la participación de las mujeres en los pueblos originarios

En el marco de las Naciones Unidas no existe un apartado o convención que trate específicamente sobre los derechos humanos de los pueblos originarios y de forma particular de las mujeres, no obstante, se puede hacer mención de algunos instrumentos internacionales, como es el caso de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y su Convenio 169, el cual, en su apartado Política General, art. 3., fracción 1, dice: “Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación se aplicará a los hombres y mujeres de esos pueblos”.

En octubre de 2007, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2007), en relación con las mujeres, señala que los Estados deben mejorar las condiciones económicas y sociales de las personas de pueblos originarios, particularmente de los ancianos, las mujeres, los jóvenes, los niños y las personas con discapacidades diferentes, con el fin de asegurar que gocen de protección y garantías plenas contra todas las formas de violencia y discriminación. Como señala Stavenhagen (2007, p. 15), las mujeres viven triple discriminación, por género, por razones étnicas y por la condición de pobreza son excluidas socialmente, estas tres dimensiones son causas estructurales construidas por la sociedad debido a que la cultura marca a los sexos con el género y el género marca la percepción de lo social, lo político y lo religioso.

El concepto de género es crucial para comprender la situación de la mujer, Martha Lamas lo define como “conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres” (1996, p. 92). Desde esta percepción las funciones que se le adjudican a la mujer de pueblos nativos son construcciones simbólicas y no biológicas, sin embargo, desde este paradigma se construye la masculinidad y la feminidad, lo cual significa que tanto las mujeres como los hombres son el resultado de una historia tejida desde el contexto cultural. En este sentido, el artículo 4.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, indica que el varón y la mujer son iguales ante la ley, sin embargo, en la práctica no están dadas las condiciones para hacer cumplir en plenitud lo establecido, sobre todo el acceso de las mujeres a la justicia, es un derecho que no parte desde los actores subalternos, sino que se construye de forma vertical.

En la esfera nacional, la Constitución Política mexicana, en el artículo 2.º, fracción III, señala:

Elegir de acuerdo con sus normas, procedimientos y prácticas tradicionales, a las autoridades o representantes para el ejercicio de sus formas propias de gobierno interno, garantizando que las mujeres y los hombres indígenas disfrutarán y ejercerán su derecho de votar y ser votados en condiciones de igualdad; así como a acceder y desempeñar los cargos públicos y de elección popular para los que hayan sido electos o designados [...] (Constitución Política de los Estados Mexicanos, 2017, p. 19).

El avance que se tiene en los tratados internacionales y nacionales en materia de derechos de la mujer indígena es poco puntual, por lo que es necesario partir de las normas

existentes que coadyuven a promover la participación de las mujeres en los diferentes ámbitos de la vida social.

La participación de la mujer en la Casa de Justicia de Espino Blanco

Después de veintitrés años de existencia como institución comunitaria, se revisó y actualizó el reglamento interno que regula la actuación de los policías comunitarios, consejeros y coordinadores de las casas de justicia y comandantes. Esta actividad tuvo lugar durante los días 14 y 15 de octubre de 2016 en la comunidad de Horcasitas, municipio de San Luís Acatlán, la cual consistió en la instalación de mesas de trabajo sobre seguridad comunitaria, defensa del territorio, cuidado del medioambiente, productos orgánicos, la participación de la mujer en el sistema comunitario, autonomía y la libre determinación.

En relación con el tema de la participación de las mujeres en el sistema de seguridad comunitaria se concluyó que es necesario e importante que las mujeres ocupen los espacios estratégicos en este órgano de justicia en las diferentes casas de justicia, demanda que fue atendida y se mandató a reformar el reglamento interno.

En cumplimiento con lo anterior se emitió la convocatoria a una asamblea regional para la renovación de cinco coordinadores y cuatro comandantes para el periodo 2018-2020 de la Casa de Justicia de Espino Blanco, llevada a cabo el 9 de septiembre de 2018 en la comunidad de San Miguel del Progreso, municipio de Malinaltepec, Guerrero. El procedimiento de la elección de los nuevos representantes se hizo a través de voto directo, la asamblea aprobó la elección de dos miembros distinguidos de las comunidades y los asistentes de la

siguiente reunión determinaron quién de los candidatos formaría parte de los coordinadores, de esta manera fueron elegidos: Taurino Reyes Leyva, Merino Sierra y Elidio Martínez; debido a la ausencia de mujeres en la asamblea, no se pudo cumplir con lo establecido en el artículo 14.º del Reglamento Interno, donde señala que “por lo menos dos coordinadores deben de ser mujeres”. Por tanto, la asamblea determinó convocar nuevamente a las comunidades para el día 23 de septiembre 2018 en la localidad de Espino Blanco, a fin de llevar sus propuestas para ocupar los dos cargos de coordinadoras de la Casa de Justicia y una comandante regional.

Con respecto a la integración de la comandancia regional, la asamblea acuerda que sean cuatro: tres hombres y una mujer, los tres hombres fueron electos en la asamblea de San Miguel El Progreso y el nombramiento de la comandante también se quedó pendiente.

El 23 de septiembre del 2018, los coordinadores, comandantes y policías comunitarios salientes, desde muy temprano, acomodaron las mesas y sillas para los asistentes, conforme fueron llegando al lugar de la reunión se registraron y se les ofreció alimento; de nuevo, para sorpresa de todos, no hubo presencia de las mujeres en la asamblea para el nombramiento de las coordinadoras y comandante regional. Ante esta situación los asistentes manifestaron que era imposible poder cumplir con lo establecido en el artículo 14.º, por lo que no se tuvo otra alternativa y se procedió a la elección de los tres cargos faltantes, quedando como representantes de la Casa de Justicia, solo personas del sexo masculino.

Con lo anterior se pudo observar la contradicción de coordinadores, comandantes, consejeros, comisarios o policías comunitarios, pues estos no llevaron a sus

concubinas en la asamblea regional, sin embargo, exigieron la participación de las mujeres, ante esta realidad fue oportuno reflexionar ante el actuar de los mismos coordinadores que “el poder del ejemplo debe de iniciar con las autoridades comunitarias”, romper con el paradigma de la discriminación hacia las mujeres, no es tarea fácil, debido que las mayorías de las comunidades no acostumbran elegir a las mujeres para que ocupen un cargo comunitario, por el hecho de que el esposo ya está prestando un servicio comunitario.

Conclusiones

La participación de la mujer en los cargos comunitarios es limitada, debido a la construcción cultural e histórica del género forjado en la estructura familiar y reflejo de ello, en el desenvolvimiento social. Finalmente, lo que se muestra es la falta de incorporación de la mujer en todos los procesos sociales, no obstante, se debe trabajar arduamente desde un cambio gradual en la familia, en la escuela y en la sociedad para revertir esta complejidad generacional.

Ante este escenario social se planean las siguientes propuestas:

- Los pueblos filiales del sistema comunitario de justicia deben propiciar la participación de las mujeres en cada una de las comunidades, así como desempeñar cargos estratégicos comunitarios desde sus comunidades.
- Promover los derechos de las y los niños y adultas en las lenguas originarias para que desde la infancia se interioricen en familia.

- Implementar desde el territorio comunitario la participación de las jóvenes en las reuniones que organizan las casas de justicia.
- Las instituciones gubernamentales tienen que plantear un programa de promover y fortalecer el liderazgo de las mujeres de los pueblos originarios.
- Sensibilizar al varón para que permita la participación de la mujer en los diferentes ámbitos de la vida social.

Referencias

- Diario Oficial de la Federación. (2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
- Flores, J. (2007). *Reinventando la Democracia. El Sistema de Policía Comunitaria y las luchas indígenas en el Estado de Guerrero*. Plaza y Valdez.
- Lamas, M. (1996). La antropología feminista y la categoría género. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG-Porrúa.
- Stavenhagen, R. (2007). *Informe del relator Especial de las Naciones Unidas sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas*.
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4357.pdf>
- Trinidad, F. (2013). *La autonomía y la libre determinación en el Sistema Comunitario de Seguridad, Justicia y Reeduación, de la Montaña y Costa Chica del estado de Guerrero*. Tesis para obtener el grado de Maestría. Universidad Iberoamericana, sede León, Guanajuato.

Línea 10

Migración,
educación
y docencia
intercultural

COMUNIDAD, MIGRACIÓN Y ESCUELA: DESIGUALDAD Y VIOLENCIA EN MUJERES INDÍGENAS MIGRANTES

Leticia Vega Hoyos
Universidad Pedagógica Nacional
México

Benjamín Rafael Gutiérrez
Universidad Nacional Autónoma de México
México

En esta participación se aborda desde la perspectiva de mujeres indígenas promotoras comunitarias residentes en la Ciudad de México (CDMX), su experiencia conflictiva y agencia individual vivida en el rol de hijas, estudiantes, madres y jefas de familia. Los relatos en retrospectiva articulan sus experiencias familiares, comunitarias y escolares desde sus pueblos, con condiciones de violencia y exclusión dada la marginación de que son objeto las distintas sociedades indígenas en nuestro país y la opresión de género que fustiga a las mujeres indígenas dentro y fuera de sus comunidades. Se problematiza su búsqueda por insertarse en contextos menos conflictivos a pesar de la discriminación ciudadana enfrentada, destacándose el rol paradójico de la migración y de la escolarización pública, así como el papel jugado por la escuela en conjunto con las actividades laborales urbanas de apoyo de las mujeres, que apertura un proceso de empoderamiento, que al mismo tiempo tensiona su identidad étnica y genérica (Vega, 2017).

Palabras clave

Mujeres indígenas, migración, escuela, violencia.

Propósito y estrategia de trabajo

Esta presentación forma parte de un estudio cualitativo, que indaga la perspectiva de mujeres indígenas promotoras comunitarias residentes en la CDMX, sobre su experiencia conflictiva y agencia individual en sus pueblos y al migrar, vivida en el rol de hijas, estudiantes, madres y jefas de familia. Los relatos en retrospectiva articulan sus experiencias familiares, comunitarias y escolares desde sus pueblos. Se asume un paradigma interpretativo para el estudio del comportamiento humano y social, que retoma lo que la gente piensa, siente y ha vivido como información vital para su análisis, poniendo en juego la perspectiva del investigador/a, empleándose la observación participante y entrevistas en profundidad (Ameigeiras, 2007).

La experiencia relatada

Las participantes tenían en promedio treinta y ocho años, cursaron la educación media superior después de los treinta años y actualmente cursan estudios de educación superior; dos de ellas oaxaqueñas, originarias de comunidades Mazateca y Chinanteca, dos más son nahuas de la Serranía Poblana, todas hablan su idioma indígena. Tienen en común haber crecido en comunidades con violencia intrafamiliar y marcada división sexual del trabajo (García y De Oliveira, 2011), lo que otorga una valoración distinta a las tareas y actividades realizadas por hombres y mujeres. Desde niñas se encargaron del trabajo doméstico, crianza de la prole, huerto y animales,

y el varón fue el principal proveedor —sin embargo, ellas tuvieron que apoyar intensamente el ingreso socioeconómico para la subsistencia familiar—; así también, se priorizaba la escolarización masculina, a las niñas se les hacía abandonar la escuela para colaborar con las tareas domésticas, argumentando cosas como: “para qué mandarlas a estudiar, ellas lo que tienen que hacer bien son las tortillas”, “las mujeres deben estar en su casa” (testimonio de participante, 2018). Estas valoraciones operaban en paralelo con la necesidad familiar de que hijos e hijas hablaran bien el español y lo aprendieran a escribir. Ir a la escuela significaba evitar la discriminación urbana y abrirse paso en lo escolar y laboralmente, dejando atrás la marginación y la pobreza, condiciones históricas en las comunidades indígenas de México.

Las participantes fueron a la escuela por su deseo y empeño personal, pues no había planteles cercanos, ni suficientes maestros que hablaran su lengua indígena; no había suficientes materiales de trabajo, ni libros de texto. Cubrir la educación primaria ocupó más tiempo, todas terminaron su primaria con varios años de atraso, algunas veces dejando su casa para estudiar en pueblos lejanos.

Desde la primera escolarización el racismo que las acompañó fue evidente dentro de las mismas aulas rurales indígenas, donde acudían junto con compañeros/as del mismo pueblo o de otras comunidades vecinas. Señalan que: “dolían los regaños y varazos de los maestros, porque todo era en español y pues una no sabía”, pero también les enojaba que entre paisanos se menospreciaran por las carencias económicas o por la fluidez del español:

A mí como chinanteca siempre me hacían a un lado, se burlaban de mí, de cómo hablaba, mis mismos compañeros, porque ellos eran zapotecos [...]

pero era que hablaban bien el español, desde antes de llegar a la escuela [...] ellos como que creían que eran superiores [...] Aguanté de todo, los nervios, el miedo, las burlas de los demás, ya después empecé a competir por todo y con todos. Para mí la escuela fue eso, ¡aguantar!, quería progresar, dejar las carencias de mi casa [...] creía que estudiando más vocabulario en español con eso me iba a superar, así ayudaría a mi familia, mi casa, no pensaba en ayudar o regresar al pueblo y ver por la gente, al contrario, yo creía que mi cultura y comunidad era un lugar de atraso, pensaba así porque ahí todo era de pobres (Testimonio de participante, 2018).

Al tiempo que se enfrentaron con discriminación y una alfabetización pública desigual que desplazaba todo lo comunitario, la escuela resultó casi el único espacio fuera de lo familiar, que como niñas se les permitió habitar, convirtiéndola en fuente de oportunidades en un reducto atractivo de escape lúdico y socializador: “era donde podía jugar, hacer amigas, ahí me divertía, corría, platicábamos y ayudábamos al maestro a pegar y cortar”, “aprendíamos, me gustaba ver en las ilustraciones del maestro la vida en otros lugares, de otras personas en la ciudad (no indígenas), ahí me nació que debía salir de mi pueblo, ver afuera” (Testimonios de participantes, 2017-2018).

Siendo muy jóvenes se relacionaron con hombres que reproducían la violencia y el consumo de alcohol de sus padres, ellas experimentaron el maltrato de la pareja al mismo tiempo que se mantuvieron impedidas de hablar de sus problemas con otros en la comunidad, reclamar justicia para su situación de violencia o protección familiar. En general, las participantes

consideraron la migración como estrategia para apartarse de la violencia y sometimiento que pesa sobre la mujer en sus pueblos. En la ciudad todas enfrentaron la discriminación urbana, la falta de empleo digno y la explotación laboral en distintas ocupaciones, sobre todo en el servicio doméstico. Temporalmente residieron en predios urbanos de colectivos de familias indígenas, de los que se salieron porque se reproducían los patrones culturales de la comunidad de origen, donde los líderes “las querían gobernar”. La estancia en los predios permitió el contacto con colectivos y recursos de defensoría de derechos sobre todo para los niños, niñas y mujeres. A través de la gestión de estos recursos, las participantes, que además son jefas de familia, en la ciudad, lograron independizarse gradualmente de sus parejas violentas u obtuvieron la pensión económica que correspondía a sus hijos, así como apoyos para servicios de salud y educativos. Asimismo, se motivaron a continuar estudiando, y con grandes dificultades y retrasos retomaron la secundaria o el bachillerato, intercalando las modalidades abiertas y escolarizadas pues, además de las responsabilidades escolares, están a cargo del cuidado de sus hijas e hijos y de su sustento material-económico. El contacto e identificación con los discursos que promueven la participación ciudadana y la reivindicación de sus derechos como mujeres y como indígenas generó procesos de subjetivación que promovieron una conciencia de su “derecho a tener derechos” (Weiss, 2012).

Su activa militancia y la certificación escolar les ha permitido la obtención de algunos ingresos como promotoras intérpretes indígenas, un trabajo que les

gusta porque así “ayudan a sus paisanos” y les permite reivindicar su cultura:

Me gusta impulsar nuestra cultura... bueno, lo que está bien, aquí doy clases de lengua náhuatl a mis paisanos, sus padres no quisieron que hablarán la lengua para que no los rechazarán en la ciudad, pero hay costumbres del pueblo que no están bien ¡como el que la mujer debe aguantar todo! (Testimonio de participante, 2017-2018).

Estos procesos de empoderamiento conjugan los discursos urbanos de participación ciudadana de los que participan actualmente, con sus valoraciones y conocimientos inculcados durante su escolarización pública, situaciones que se contradicen. Cobrar conciencia de esta discordancia ha resultado en un tránsito lento y conflictivo de agenciarse: darse cuenta que la escuela impuso contenidos, valores y modos de conducta cuya aceptación y base ideológica están sustentados y refuerzan los objetivos del Estado-nación moderno, a costa de transgredir las prácticas de las comunidades indígenas en general. El idioma indígena es lo más recurrente e inmediato, por lo que ellas empiezan a reivindicar lo étnico, al tiempo que dirigen un déficit cultural sobre sus comunidades pues consideran que se han atrasado en incorporar —tal cual— normatividades urbanas de igualdad de género. No obstante, empiezan a visibilizar lo que la escuela no les respetó —usar su lengua indígena—, pero también valoran orgullosas que, gracias a ella, ahora que son licenciadas, valen igual que los de la ciudad: “somos iguales, ¡ya valemos igual!, tenemos cultura diferente, pero somos iguales como

personas, porque también nosotras fuimos a la escuela” (testimonios de participantes, 2018).

Contextualización empírica y conclusiones

En México, el cambio al modelo económico neoliberal y las crisis económicas de mediados de los años ochenta y durante los noventa, provocaron la “descampesinización”, donde muchos hombres y mujeres migraron en busca de trabajo e ingresos en los centros urbanos y hortícolas de México, de Estados Unidos y Canadá. Los hogares rurales se enfrentaron a nuevas situaciones en donde hombres y mujeres salieron de sus comunidades, aun en contra de la voluntad e intereses de sus grupos domésticos y/o comunitarios (D’Aubeterre y Rivermar, 2008). De acuerdo con Oechmichen (2005) y Arias (2009b), citadas en Arias (2014, p. 184), las mujeres que salían de sus comunidades solo para cumplir obligaciones familiares, ahora lo hacían por motivos particulares y decisiones propias derivadas de las nuevas situaciones domésticas que enfrentaron: precariedad económica, violencia intrafamiliar, separación de las parejas, abandono de los hijos, salida del control moral, huida de matrimonios concertados, temor de ser robadas, búsqueda de opciones laborales y educativas.

La migración resultó paradójica, pues al mismo tiempo que separó mujeres de sus parejas violentas, las situó en condiciones de explotación y de discriminación en los ambientes urbanos, no obstante, también las expuso a nuevos discursos y prácticas que contribuyeron a empoderarlas e influyeron considerablemente en la reconstrucción de las relaciones de género en los hogares de las familias indígenas al estudiar, trabajar, administrar

sus ganancias económicas y desplazarse libremente; ser reconocidas como jefas de familia y apoyadas por instituciones y programas gubernamentales; participar en organizaciones indígenas que luchan por sus derechos en la ciudad; interactuar continuamente con mujeres de otras etnias, entre otras prácticas. Este es el contexto general en el que las trayectorias de vida de las participantes de este estudio se ven reflejadas.

En cuanto al rol de la escuela, los relatos sugieren que aun cuando las participantes interiorizaron una cultura escolar que vehiculaba su identidad étnica, en su enfrentamiento con la discriminación en la ciudad y en el contacto con discursos y organizaciones de resistencia, gradualmente resignificaron esa cultura escolar para usarla a su favor. Actualmente empiezan a cuestionar las valoraciones negativas acerca de lo indígena que la escuela pública sigue deslizándose y que legitiman sin darse cuenta. Es inaplazable el abordaje escolar responsable de una concientización temprana crítica de la subordinación étnica y de género.

Una conclusión fundamental es lo imprescindible que resulta el análisis y replanteamiento de las perspectivas interculturales y bilingües en las sociedades denominadas pluriculturales y multilingües, de tal suerte que se promueva auténticamente el derecho a la educación desde la perspectiva de los pueblos indígenas. Garantizar una educación que no anteponga un saber y una cultura sobre otra, más bien, al contrario, que valide y estimule las dos formas de saberes y prácticas culturales (Muñoz, 2006; López, 2011).

Referencias

- Ameigeiras, A. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social en estrategias de investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-142). Gedisa.
- Arias, P. (2014). La etnografía y la perspectiva de género: nociones y escenarios en debate. En C. Oehmichen (ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. (pp. 184). Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- D'Aubeterre, M. y Rivermar, M. (2008). Migración a Estados Unidos y estructura de los hogares en tres localidades del estado de Puebla. En M. Rivermar y B. Cordero (comps.), *El Norte como destino. Circuitos migratorios Puebla-Estados Unidos* (pp. 187-213). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- García, B. y De Oliveira, O. (2011). Family changes and public policies in Latin America. *Annual Review of Sociology*, 37, 593-611.
- López, E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*. pp. 375-400. UNESCO.
- Muñoz, H. (2006). *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*. Biblioteca de signos: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Oehmichen, B. (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la Ciudad de México*. UNAM.
- Vega, L. (2017). "Las que se van. Comunidad, escuela y migración". Foro Educación y Exclusión. Foro Intermedio del Comité de Investigación de Sociología de la Educación (RC04), Asociación Internacional de Sociología, UNAM. Ciudad de México, septiembre de 2017. www.politicas.unam.mx/foroeducacionyexclusion
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34 (135), 134-148.

ESTUDIO DE LA MIGRACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN Y DOCENCIA INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES Y DEL PERSONAL ACADÉMICO

Timoteo Rivera Vicencio
Carmelina Ruiz Alarcón
Elizabeth Perry Cruz
Facultad de Trabajo Social
Universidad Veracruzana
México

En esta participación se estudia la migración de los jóvenes en la Sierra de Santa Martha, Veracruz, para identificar la relación que tiene con los niveles educativos, como factor de expulsión. Asimismo, se pretende explicar la influencia de la docencia intercultural como factor de retención, con efectos sobre la identidad cultural y la apertura de opciones de desarrollo personal y social, que fortalecen la organización familiar y comunitaria.

Palabras clave

Migración, educación, interculturalidad, docencia.

Introducción

Se plantea el problema de investigación considerando la influencia o relación de la migración con la educación intercultural, como elemento que facilita la integración y asimilación, o el arraigo en las regiones de origen. Es decir, el objetivo es describir las situaciones desencadenantes de expulsión y de atracción asociados a la migración y el rol de la educación en este proceso, además considerándolo como fuente de identidad regional, desde la perspectiva de los docentes interculturales y los estudiantes. En el siguiente apartado, se fundamenta conceptual y teóricamente este fenómeno social de la migración con enfoque intercultural, con el aporte de autores latinoamericanos, quienes cuestionan el significado polisémico de la interculturalidad desde la perspectiva crítica, con el enfoque epistemológico de la decolonialidad. Enseguida, se plantean los resultados de las entrevistas, para interpretarlas de acuerdo con los enfoques teóricos disciplinares, para obtener algunas conclusiones que permitan comprender esta problemática social, en el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), sede Las Selvas, de la Sierra de Santa Martha del sur del estado de Veracruz.

Marco teórico y conceptual

Se analiza la interculturalidad y su relación con la educación desde la perspectiva crítica de las ciencias sociales, en México y Latinoamérica, pensándola como discurso y categoría, María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina Alvarado (2016), desde un enfoque inter y multidisciplinario, pretenden “comprender la *interculturalidad* situados en el sur de un continente diverso, heterogéneo, pero sobre todo desigual” (2016, p.

9). El enfoque intercultural se aplica desde perspectivas diferentes, aunque como reconocen Urteaga y García (2016, p. 9), recuperando a Bertely, Dietz y Díaz (2013), “se sigue implementando de forma preferencial y, a veces, de manera casi exclusiva, en contextos indígenas y rurales como producto y reflejo de la persistencia del indigenismo mexicano, y de la emergencia de los movimientos indígenas latinoamericanos”.

Los autores distinguen dos polos de interpretación de la interculturalidad desde la dimensión política y ética: la primera es la interculturalidad “armónica y oficial”, “apolítica”, fundamentada en el multiculturalismo anglosajón, que “concibe las políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyan al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado, entre ellos los indígenas” (Di Caudo *et al.*, 2016, p. 16). Esta es la tendencia liderada por instituciones internacionales y los gobiernos afines al proyecto globalizador neoliberal. La oficialización de la interculturalidad se ha apropiado del ideal democratizador y social, a través del multiculturalismo reconoce los derechos de la población indígena, revalorando las lenguas y la educación intercultural bilingüe, legitimándose a través de la legislación. El neoindigenismo del Estado es funcional al capitalismo, pues diluye las causas de la desigualdad, de las relaciones de dominación.

El segundo enfoque de interpretación desde lo ético-político de la interculturalidad es la perspectiva crítica del orden epistémico occidental y del sistema político y económico neoliberal. Este es el enfoque del presente estudio, comprender los alcances y limitaciones del modelo de educación intercultural de la UVI y su relación con el fenómeno social de la migración, acelerada desde

la década de los noventa del siglo xx y que continúa incrementándose a nivel nacional e internacional, tratando de identificar los procesos de contrahegemonía social y educativa; una visión altermundista de la interculturalidad que concibe la reproducción de las culturas minoritarias y subalternas, a través de proyectos educativos interculturales alternativos “de apropiación étnica de la escolarización oficial” (Sartorello, 2009, p. 84, citado por Di Caudo *et al.*, 2016, p. 18), fortaleciendo lo “propio” a través de la revaloración de las lenguas, la cultura identitaria, lo cultural y colectivamente considerado como “propio”. Aquí la interculturalidad se construye a partir de una revaloración y fortalecimiento de las lenguas, dialogando críticamente, pero no subordinándose. El sentido político y social de la interculturalidad en los procesos educativos se manifiesta en Latinoamérica mediante diversos modelos pedagógicos interculturales, como la educación comunal, educación autónoma; las pedagogías emergentes en el marco de movimientos decoloniales de autonomía política, territorio y educación; perspectivas educativas interculturales-descoloniales:

Desde la perspectiva crítica epistémica, las teorías de la decolonialidad tienen fuerte influencia en los procesos de descolonización del saber desde la reflexividad del pensamiento en América Latina y en las prácticas indígenas en educación vinculadas al territorio, la memoria y la educación propia (Bertely *et al.*, 2013, citado por Di Caudo *et al.*, 2016, p. 19).

Ripol-Millet (2001) plantea que, al intervenir con grupos étnicos, las diferencias etnoculturales pueden plantear ocasiones de diálogo y crecimiento, pero no hay duda de

que desencadenarán problemas y conflictos. Se puede intervenir con la mediación de un tercero en situaciones de conflicto, el trabajador social es un profesional que ofrece una ubicación idónea para realizar mediaciones de diversa intensidad; ante la problemática de los migrantes se requiere sensibilidad especial, donde se hace necesaria la asistencia formada en mediación social.

Metodología

Se realizó un estudio cualitativo que responde a un diseño fundamentalmente narrativo, mediante el cual “se recolectan datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas” (Hernández *et al.*, 2010, p. 504), centrado el interés en los individuos en sí mismos, su entorno e incluyendo a otras personas. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron entre febrero y marzo de 2019; se adoptó como ejes las siguientes categorías: migración, educación y docencia intercultural. Para las entrevistas, invariablemente se solicitó anuencia para grabarlas, garantizando en ellas el anonimato de los participantes, lo que igualmente aplicó en el caso de quienes accedieron a contestar la entrevista, en este caso, cuatro personas de los municipios de Sotepapan, Mecayapan y Zaragoza.

Resultados

La migración es un proceso de uso frecuente entre la población joven de las poblaciones indígenas del sur sureste de Veracruz. Obtener ingresos y alcanzar una mejor condición de vida los induce a la movilidad, viendo en esta

la oportunidad de satisfacer sus necesidades económicas y apoyar a sus familias, en corto tiempo.

En otros tiempos la migración de estos grupos estaba asociada a los campos de cultivo al requerir mano de obra para el levantamiento de las cosechas, sin embargo, las nuevas generaciones ven en la educación la oportunidad de moverse hacia otros contextos más industrializados “[...] la mayor parte de la migración se va donde anteriormente he mencionado, Monterrey, Ciudad Juárez, Sinaloa y Sonora”.

La educación intercultural parte de la necesidad de un diagnóstico que permita conocer cuáles son los intereses y necesidades de los jóvenes que aspiran ingresar a la UVI;

[...] qué cosas ya saben ellos y las han aprendido en la preparatoria en cuanto a sus habilidades de conocimientos y habilidades psicométricas en cuanto a la primera parte, la segunda parte que hacemos en ese diagnóstico es el reconocimiento de cuáles son sus intereses personales y que quieren ser ellos al formarse en un programa educativo como es este desde un enfoque intercultural y, el tercer momento que le hacemos en ese cuestionario diagnóstico es básicamente conocer qué quieren ellos lograr para contribuir a su comunidad, entonces ese diagnóstico con esas tres etapas nos da ya un diagnóstico de como vienen a nivel personal pero también conocemos sus intereses comunitarios, si entonces, además de eso hay un apartado lingüístico, qué lenguas hablan, de dónde vienen y a qué región pertenecen, pues a partir de esos elementos se diseñan estrategias desde un área que se llama mediación educativa (Testimonio).

Los alumnos inmigrantes de la zona del Istmo de Tehuantepec ingresan a una región náhuatl, zoquepopolca, procedentes de diversas culturas.

La educación intercultural atiende las necesidades académicas o personales de los estudiantes, primero desde el curso de inducción, luego desde el desarrollo de programas que hay en la universidad y desde la gestión de talleres que tienen que ver con apropiación de conocimientos de otras culturas, apropiación sobre experiencias en otros contextos, luego, sobre este, el aprendizaje en un idioma diferente al que ellos manejan y también con las salidas a comunidad.

En cuanto a la docencia intercultural y la migración, en lo teórico, a través de las experiencias educativas, diversidad cultural y cosmovisiones, se aborda el reconocimiento del otro, es decir, los estudiantes que vienen de otros contextos regionales, se reconozcan e interactúen con sujetos de otras culturas, viene el choque cultural, entonces reconocen otras experiencias, prácticas, lenguas y otras maneras de pensar desde otras culturas.

Entonces desde ahí empezamos a trabajar este asunto de la migración y entonces reflexionamos, bueno o qué pasa entonces cuando nosotros nos movemos a otras regiones no, que cosas aprendemos, que cosas reaprendemos, reconvertimos, reconstruimos y entonces en estricto sentido hay dos cosas que pasan en ellos, el aprendizaje teórico de que hay otras formas de pensar y de conocer el mundo y también potencializamos esta parte de la sensibilización porque es necesario ser sensible en un contexto diverso (Testimonio).

Desde el punto de vista estructural, la educación es un factor de movilidad social. La educación vista así en este contexto, juega un papel importante en la construcción de identidad, sin embargo, la migración de los jóvenes obedece a la necesidad de ingresos económicos y también interviene la cuestión política y económica. A pesar de la incertidumbre en el empleo debido a factores estructurales, la educación intercultural ha aportado a la retención, ha sido una estrategia de formación de identidad y de apropiación de territorio, o sea, el porcentaje mínimo de jóvenes que deciden quedarse y no migrar genera un proceso de apropiación de territorio, que va más allá de la defensa de saberes o de sus tierras, también genera un proceso formativo de autoliderazgo, entonces se concibe a los jóvenes no solo como profesionales, sino también como líderes de sus comunidades, se posicionan como agentes o como una especie de asesores, como traductores de las autoridades, gestores de ciertos programas de los presidentes municipales; algunos estudiantes y profesionales se quedan.

Las políticas de educación intercultural pueden potencializarse institucionalmente, así como con la experiencia propia de los egresados, cómo ellos han ido construyendo y generando ese escenario donde se da un fortalecimiento de su lengua, identidad, del territorio, de la defensa de los recursos en sus comunidades, etcétera.

Conclusión

Ahora hay otro tipo de migrantes, los egresados de la educación intercultural que continúan estudiando, que se insertan en las asociaciones gubernamentales que tienen que ver con la gestión de prácticas sustentables con el medioambiente, la defensa de los manglares, la defensa de la ley, se están posicionando en diferentes lugares, aunque eso signifique que los jóvenes emigren.

Bibliografía

- Bertely, M., Gunter, D. y Díaz, M. (coords.). (2013). *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*. ANUIES-Dirección de Medios editoriales-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Di Caudo, M., Llanes, E. y Ospina, C. (coords.). (2016). *Interculturalidad y educación desde el sur*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Ripol-Millet, A. (2001). *Familias, trabajo social y mediación*. Paidós.
- Urteaga, M. y García, L. (2016). Rutas para aproximaciones a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina. En Di Caudo, M., Llanos, E. y Ospina, A. (coords.), *Interculturalidad y educación desde el sur: Contextos, experiencias y voces* (pp. 7-28). Universidad Politécnica Salesiana.

Línea 11

Prácticas
de educación
comunitaria,
contenidos escolares
y decolonización

POLÍTICA SIN COMUNIDAD, NO ES POLÍTICA

Leonardo Montoya Peláez
Universidad Veracruzana
México

Una problemática persistente en la discusión de las políticas educativas interculturales en Latinoamérica tiene relación con las formas propias de la negociación y negación de los sentidos de las políticas, en relación al papel que juegan las comunidades en la identificación de los problemas públicos o en la hechura y gestión misma de estos documentos, ya sean de efecto corto como son los procesos de tipo gubernamental, o de graduación periódica de mayor complejidad temporal y abarcativa como son las políticas de estado, basadas en concepciones societales de tipo axiológico, jurídico y político-administrativo, que concretan su accionar con ocasión a los mandatos constitucionales.

Siendo este un espacio corto de comunicación y discusión sobre una problemática en particular, de interés específico para el *Congreso Internacional Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina* (Red FEIAL, 2019), cuya línea temática aborda las prácticas de educación comunitaria en la vinculación con las normativas oficiales que el Estado-nación genera, delimito el alcance de la discusión presente para enunciar y explicar algunas tensiones que ocurren con los procesos de concertación de políticas públicas gubernamentales, fracturas previsible, si se quiere, porque en los ciclos primarios de discusión no

se tienen en cuenta a las comunidades originarias, o se subestima y se discrimina su participación y conocimientos, al considerarlas como entes depositarias de saber, mas no sociedades gestonarias con cosmovisión propia.

Me concentraré durante esta exposición en el análisis de algunas fallas que genera la ausencia de diálogo, por la constante descalificación de las capacidades que tienen las mismas comunidades para orientar al gobierno en lo que debe ser la satisfacción de sus propias necesidades educativas interculturales, visiones curriculares distintas a las que son elaboradas año tras año desde las oficinas de gobierno.

Comencemos definiendo algunos asuntos importantes acerca de las políticas. ¿Quiénes son los encargados de formular y orientar el desarrollo de las políticas educativas en una sociedad? ¿Puede una comunidad darse sus propios lineamientos de política pública o debe ceñirse enteramente a las disposiciones oficiales de los estados?

En principio, hay que tener en cuenta que la labor histórica de la hechura de las políticas ha estado sujeta al accionar del aparato administrativo público de los Estados-nación, con lo cual no quiero dar a entender que se trata de un asunto legítimo, sino más bien hegemónico. Aunque las políticas educativas podrían concretarse desde las mismas comunidades, en el corriente de las situaciones esta condición no es la regla, quizá sí, su excepción. Para ello, potenciemos la discusión dando un panorama de lo que entendemos por políticas, en el marco amplio de los procesos de administración pública con ocasión a las maneras como México y Colombia las han configurado en sus trayectorias.

Colombia y México a pesar de estar configurados territorialmente por procesos históricos distintos y de

pertenecer a latitudes diferentes, han desarrollado modelos de administración pública territorial con características algo similares, pues vienen de sujeciones históricas heredadas de formas de organización continental (Virreinos de la Corona española), sumado a la consecuente insurrección e independización de ambos países, a comienzos del siglo XIX. La posición como territorios organizados con sistemas de gobierno centralizados, ha recurrido en el caso de Colombia a la conformación de una república unitaria, con distribución política administrativa y división por departamentos, sobre los cuales se ha regido su accionar a partir de las disposiciones centralistas de poder. México, por su parte, se ha constituido como una federación de estados en la cual la unión de entidades federativas maximiza su concentración territorial y de poder. En términos educativos, luego de la revolución campesina de comienzos del siglo XX, los ejes administrativos interfederativos han tomado nota obligatoria de las disposiciones dadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En ambos países, lo que ocurre comúnmente es que se niegan los saberes de las comunidades originarias desde los ámbitos de poder público y no se consideran eje central de discusión en la construcción de los problemas públicos. Podríamos utilizar aquí un símil para demostrar que, en perspectiva de subvaloración de lo *emic*, situación análoga a lo ocurrido históricamente con las dinámicas de investigación socioantropológica, se ignora la voz propia de las comunidades y la orientación en sus planes de vida, contruidos y consensuados desde ámbitos de poder y decisión tan importantes, como lo son las asambleas comunitarias. Lo más complejo del asunto es que, incluso, se normaliza para los Estados-nación la invisibilización y discriminación permanente de las comunidades, al no

concebirlas como garantes en el conjunto de las agencias de mediación política educativa. Esta situación impide que se concreten alternativas múltiples y concertadas con destino a los análisis de problemas públicos interculturales de mayor pertinencia, con lo que las políticas terminan siendo el objeto de tecnócratas expertos en indicadores de eficiencia, eficacia y racionalidad económica.

Si comparamos la situación anterior con el modelamiento gubernamental, por medio de la orientación de los documentos de política utilizados por ambos países, encontraremos más similitudes que diferencias. Estos documentos de gobernanza y gestión pública tienen consideraciones autorales muy parecidas en el grueso de lo que se conoce como la administración pública contemporánea, basados estrictamente en indicadores económicos que no se compadecen con orientaciones particulares de sus formas de constitución estatal, sino con planos de obediencia a las disposiciones de organismos supranacionales, como disposición surgida a partir de los años ochenta, en el marco de las directrices globales de gerencia pública.

En comparación con ambos procesos de gestión pública y de gobierno, las dinámicas de formación de los futuros administradores públicos se rigen por los postulados clásicos de la filosofía política occidental, ahora anclados al modelo económico neoliberal, lo cual atiende a una racionalidad administrativa a través de la organización de los recursos disponibles, en detrimento anual, como ya es costumbre, de cara al desmonte del estado benefactor, cada país con sus propias luchas y forcejeos. En términos amplios, podemos asumir un mapa conjunto y similar en lo que significa la gestión de las políticas públicas educativas para ambos

países. Por lo menos, esto podría darse en los planos comparativo interestatal del nivel macro (nación).

Si recurrimos a las investigaciones desarrolladas por Luis F. Aguilar Villanueva, quien ha sido un gran referente en la producción de textos para la Escuela de Administración Pública de la Ciudad de México, nos atenemos a que una política pública se concibe como la integración de “un conjunto de acciones estructuradas, estables, sistemáticas, que representan el modo en el que el gobierno realiza de manera permanente y estable las funciones públicas y atiende los problemas públicos” (2010, p. 29). Aguilar Villanueva es uno de los pilares expertos en estas temáticas, no solamente para México sino también para Colombia y Latinoamérica.⁶

Desde la perspectiva de este influyente autor, la política pública la podemos entender como un ejercicio de racionalidad administrativa y económica, una especie de instrumento de planificación y acción para garantizar y concretar lo que debe hacer un gobierno nacional, en atención a las necesidades de sus múltiples y distintas poblaciones (función pública).

Lo más complejo que se observa en este punto, es que en estos textos modelo de formación de administradores públicos latinoamericanos, son los mismos gobiernos quienes se asignan las facultades prerrogativas, además de los conocimientos legítimos para orientar las acciones en beneficio de sus gobernados. Escasamente se da la oportunidad para que sean las mismas comunidades las que proyecten con autonomía los ejercicios de

6 Consúltense, para mayor claridad, el proceso curricular de los programas de formación de la Escuela Superior de Administración Pública, que pertenece al Departamento Administrativo de la Función Pública (Presidencia de la República de Colombia).

planificación y dirección de sus propios objetivos de educación. A las comunidades originarias se les considera como unas simples depositarias de las acciones de gobierno y, aunque haya libros de texto que resalten el papel de la ciudadanía en los procesos de constitución de las políticas públicas (Canto, 2010), en la práctica se sigue desconfiando de las comunidades como las legítimas encargadas de pensar sus retos de educación intercultural, en un mundo cambiante a ritmo de los contextos agresivos de globalización.

A pesar de reconocer la importancia de la participación, esta es aleatoria, cuando no, nula en el ejercicio de la identificación de los problemas públicos y de la negociación de los sentidos y significados de la tarea educativa intercultural. Los siguientes ejemplos bastan para que entendamos la complejidad que se crea por este vacío, entre lo que significa la prescripción normativa institucional, la condición histórica de discriminación e invisibilidad de las comunidades originarias, y la realidad del rol que juegan actualmente estas poblaciones en el centro de esta problemática. Veamos:

[...] la democracia tiene límites. Uno no puede simplemente asumir el sentimiento primario y elemental de las poblaciones y permitir que ellos definan los problemas de políticas [...] Si los finos e inteligentes científicos sociales cometen errores y no tienen claros los nexos causales del mundo social, la opinión pública es todavía menos confiable (Aguilar, 2000, p. 223).

Este es un asunto crítico y demoledor que se instala en el centro de las discusiones contemporáneas de los procesos de educación intercultural, porque evidencia que desde

los documentos de formación de los administradores públicos, quienes son los posibles líderes futuros de las actividades relacionadas con la hechura de las políticas públicas educativas interculturales, se estaría desconociendo y autorizando la inoperancia de las negociaciones de sentido y la poca atención al diálogo con las comunidades. En nuestro caso, que estamos interesados por las políticas públicas educativas interculturales para población indígena, se torna en preocupación el asunto de las formas inveteradas de discriminación y de exclusión del quehacer comunitario, y del desinterés por sus propios procesos de cosmovisión educativa, con interfluencia para la constitución de políticas múltiples de ganancia inobjetable para la diversidad educativa de los Estados-nación.

Históricamente a las comunidades originarias no se les atiende sino que se les integra; a las poblaciones indígenas no se les escucha sino que se les dirige y se les da la orden de sumarse a los destinos concebidos desde la racionalidad administrativa estatal, desconociendo que los procesos educativos deben ser dinámicos, procesuales y contextuales, y que deben atender a las formas particulares de proyección de las realidades de cada comunidad y territorio, además de la importancia de tener siempre presente sus deseos epistémicos de orientación.

En conclusión, Colombia y México tienen formas muy particulares y similares en el direccionamiento de sus instituciones de gobierno, lo cual limita las posibilidades de diálogo y concertación para poner en plano visible los intereses comunitarios de los procesos de educación intercultural indígena. Sus textos de cabecera para la formación de administradores públicos replican

las prácticas de discriminación, invisibilización y desconocimiento del papel que deberían tener las comunidades en los procesos de identificación de problemas públicos y de hechura e implementación de las políticas educativas interculturales. Este es un asunto que, al parecer, está a medio camino para ser analizado como labores sustanciales para la línea de investigación educativa y de educación intercultural, tanto en Colombia como en México.

Con el aporte a la identificación de esta problemática se espera que algunos investigadores visualicen este campo de reflexión, como un asunto pertinente para ir abonando el terreno para la crítica de la irreflexividad propia de los campos de poder administrativo público, que hasta ahora van ganando la carrera tecnocrática de manera abrupta en ambos países. Otro tramo será recorrer la situación a fondo, a lo largo de América Latina; ya veremos qué ocurre en los próximos cuatrienios y sexenios.

Referencias

- Aguilar, L. (2010). *Política Pública*. Siglo XXI Editores.
- Aguilar, L. (2000). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. M. A. Porrúa.
- Canto, M. (2010). *Participación ciudadana en las políticas públicas*. Siglo XXI Editores.

Línea 13

Educación intercultural
y proyectos
de internacionalización

TEJER PRAXIS BUENA ES HACER UNA PEDAGOGÍA MUY OTRA

Samuel Cielo Canales
Universidad Autónoma de la Ciudad de México
México

La presentación de este manuscrito es la ponencia utilizada en 2018, en Buenos Aires, Argentina como ponente en la 8.^a *Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales*, en el Panel 22, eje 7. (Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, 2018).

Hay una dimensión parametral sobre la que descansa la construcción del saber y el conocimiento en las aulas, escuelas y comunidades de muchos de nuestros pueblos en América Latina, que nos convoca a dilucidar si nuestra labor cotidiana como profesores, en este momento crucial de la lucha a pensamiento, pueden romper esa dinámica.

Reformas educativas van y vienen, dictadas desde centros de mando insensibles, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que decretada en su interés de mercado tratan de construir las condiciones para la conformación de un ser mucho más que dócil, que se conforme con las aspiraciones de un éxito superfluo e inmediato. De la misma manera, intentan conformar un pensamiento en los escolares, que lejos de rescatar lo más sano de sus ancestros y de

su afán comunitario, venden el conocimiento y el saber cual si fuera una mercancía, que dicen, será garantía para el mejor postor.

Esa pedagogía sumisa que se alienta desde esos parámetros nos tiene entrampados en muchos de los frentes de lucha social: unas comunidades enfrentan con toda su energía su derecho milenario a educar a su hijas e hijos como ellos creen que pueden hacer una vida buena o un buen vivir; mientras, en otras muchas comunidades, se sigue vendiendo el progreso y el desarrollo como una de las apuestas más valiosas para el reconocimiento de “ser alguien en la vida”.

Ante esta problemática se pueden orientar dos procesos que hemos decidido estudiar: a) cómo el estado dependiente y neoliberal, en nuestros países, sigue esos dictámenes foráneos y cuida en lograr sus aspiraciones de mercado; y por el otro lado, b) la oportunidad de acercar las experiencias que tenemos en América Latina al hacer educación o formación propia desde la territorialidad de nuestros pueblos.

Nuestro andar que trata de hacer palabra verdadera, convocando a una praxis buena, se ha inclinado por la segunda vertiente de la problemática, porque creemos que nos ha permitido asomarnos a otras formas, muy otras, para enfrentar esa hegemonía totalizante que intenta educar a nuestras comunidades sobre la base de una colonización permanente y una discriminación constante; que daña el ser y el pensar de nuestras hijas y de nuestros hijos y hasta de nosotros mismos.

Además, nos hemos dado cuenta que haciendo la ruptura de esta colonización del saber y del pensar se puede reflexionar, ya no sólo cómo se hace

desde arriba y contra nosotros este proceso de dominación, sino cómo nos ponemos de acuerdo, independientemente de la altitud y latitud desde la que hacemos el acto educativo, para herir de muerte a la hidra capitalista como sistema y a las formas unidireccionales con las que las instituciones educativas de nuestros países se orientan sin ética ni política, en eso que ellas mismas llaman *educación*.

Consideramos que andar cultivando así la palabra nos ayuda a juntarnos en colectivo para pensar, pensarnos y proponer la sabiduría por delante; de esta manera podemos acercar nuestros procesos de lucha y experiencias en la construcción de otro tipo de pedagogía que sea insumisa o mejor dicho, que como espiral de conocimiento al que todas y todos podemos aspirar, ayude a proponer y no imponer, como dicen los compañeros zapatistas del sureste mexicano, como uno de los principios esenciales para construir un mundo donde muchos mundos sean posibles, no invisibilizados ni olvidados ni mucho menos destruidos.

Es así como, en círculos de la palabra, surgió la propuesta de desarrollar el *Campamento Intercultural Latinoamericano* (CILA), en sus dos ediciones, México (2016) y Colombia (2017), que como *praxis buena* nos ha permitido conocer y re-conocer formas propias con pedagogías muy otras, que nada tienen que ver con las formas que imperan en los ámbitos escolares de nuestros pueblos, para la formación de seres sentipensantes de manera colectiva. Donde hemos experimentado cómo la historia, por ejemplo, juega un papel muy importante en la descolonización del ser y del pensar. Donde el

sentir, como base espiritual, puede ayudar al quehacer educativo de carácter intercultural.

Esta experiencia se ha centrado a nivel universitario, que tiene su inspiración en las prácticas interculturales que hemos tenido en varias comunidades de México y América Latina, desde la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

Hagamos pues posible *amanecer* la palabra en este encuentro que, como *kankurua*, nos permita practicar flor y canto para orientar otra forma de hacer educación y por lo tanto de pedagogías muy otras.

Tejido de palabras que ayuden a exponer ideas

Praxis buena, pedagogías muy otras, sentir, espiritualidad, interculturalidad, descolonización.

Introducción

En el contexto actual, la hidra capitalista alimenta sus cabezas infinitas de todo lo que tiene a su alcance y hasta tiene pensado el futuro; devastadora como es, la hidra capitalista⁷ ha penetrado en todos los ámbitos y rincones de nuestras geografías en que vivimos y nos movemos. No estamos exentos de su dinámica, desarrollo y mundo hegemónico que impone; pero por encima de eso nosotros seguimos luchando por lo que soñamos y

7 En mayo de 2015, en el CIDECI-UNTIERRA, los zapatistas del sureste mexicano, acompañados del Ejército de Liberación Nacional (EZLN) convocaron al seminario "El Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista". De aquí se retoman algunas ideas para analizar cómo el sistema-mundo actual se mueve a través de su interés particular: hegemonizar las fuentes de desarrollo, producción y consumo del mercado.

construimos. Eso nos han enseñado muchas comunidades nuestras que andan los espacios-batallas que andamos y muchos territorios que defienden, no solo la tierra sino el mundo posible que pretendemos asaltar antes de que nos quedemos sin esperanza. Así como muchas naciones originarias que nos han educado, desde la Patagonia hasta el norte, que también tiene vertientes de sur, en la rebeldía como orientación que alimenta el corazón y la digna rabia que convida a seguir a nuestros espíritus para seguir creyendo que otro mundo, muy otro, es posible. Porque aun muriendo vivimos, para no perder el presente, defendiendo el pasado y convocar al futuro.

En esa espiral de lucha que no termina, como no termina la hidra capitalista de alimentarse de nosotros los que hacemos la historia cotidiana, muchas experiencias y logros han tenido nuestros pueblos que han hecho posible escribir la historia desde lo impensable, lo inimaginable, lo dado, lo sancionado o lo normativo. Y a partir de aquí han tejido palabra y esa palabra es verdadera, porque verdadera es su lucha y su convicción de que vivir bien o el buen vivir no está peleado con convocar a la vida y no a la muerte. Hoy, lo que nos interesa pues, al comienzo y término de nuestra jornada, es vivir, porque sabemos, por los ancestros que nos han enseñado con su pedagogía insumisa, que aun muriendo damos vida siempre. Sobre todo, si esa muerte, como decía el Che, es por una causa verdadera.

Es en este entorno de complejos entramados que pensamos en el ¿qué hacer?, ¿cómo hacer para que este camino y palabra que decimos y andamos sean congruentes, sean guías para accionar con lo pensado desde lo que somos y tenemos? Por eso nos preguntamos, por eso nos cuestionamos y por eso nos vemos y nos miramos, para ver

si es posible andar junto a otros y otras que convocan a la vida como nosotros.

He ahí que nos dimos a la tarea de irnos preguntando en el camino y en el pensar. Es entonces que pensamos que andando las geografías de otras y otros, podríamos juntar más savia (que nos diera vitalidad y energía) y más incienso (que ayudara a vincular pensar y cuerpo). Hemos creído que eso puede alimentar el espíritu para que florezca la intraculturalidad como el espacio-tiempo en que podemos crecer y mirar más allá de nosotros mismos — como individuos— y comenzar a vernos como parte de una comunidad, de un colectivo, de una sociedad; porque creemos que las respuestas no están en la *intra* de nuestro ser, pero que es el primer andamiaje de nuestra ruta para aprender a ser nosotros⁸. Muchas son las voces y enseñanzas en todos nuestros territorios para proteger y defender a la madre Tierra, a la Pachamama, a la dadora de vida, por ejemplo. Y en ello, se ha generado un aprendizaje de que no somos lo que pretendemos ser si no es por los demás. Máxime si las otras u otros están en el concierto de nuestros actos y pensamientos.

Bajo estas premisas, es que nos dimos a la tarea de preguntar a los demás ¿qué podríamos hacer para tejer entonces interculturalidad? No la que se propone desde la cúspide del poder sino la que se hace a viento de pie y lucha cotidiana en nuestros pueblos. Y nos encontramos a guías que nos decían de una u otra forma cómo entender esta herramienta, esta forma de hacer y vernos entre nosotros.

8 Tzvetan Todorov tiene un libro muy bonito que se llama *Nosotros y los otros*, donde habla de la factibilidad que permite conocer a los otros —que no están o no pertenecen al grupo social al que pertenecemos—. Es un libro que ayuda a reflexionar, desde lo que hacemos y pensamos, cómo podría ser ese encuentro entre nosotros. El libro lo edita Siglo XXI, en español desde 1991.

Como una cuestión de complementariedad, de comuna, de común, de comunalidad o de comunión.

Entonces nos encontramos que eso que se llama interculturalidad es necesario, no como nos dijeron que hiciéramos multiculturalidad o entender la diversidad cultural, porque comprendimos que estos términos son muy cuestionables a la hora de decirnos lo que somos y lo que pretendemos con los otros, para así construir lo que podemos complementar entre el nosotros.

Nos encontramos que la interculturalidad en palabras de algunos compañeros pensadores de la realidad era la “interculturalidad” como un modelo (paradigma) viable para una convivencia pacífica, pero también justa y equitativa de la humanidad. (Estermann, 2014, p. 349)

Asimismo, hay autores que ponderan la necesidad del diálogo subsumido en el planteamiento intercultural, Fernet-Betancourt señala que:

Toda propuesta intercultural, justo en tanto que propuesta alternativa, tiene que estar hoy consciente de que su perspectiva se lanza en un contexto epistemológico ocupado, invadido, por la cultura científica dominante, entendiendo por ésta no solamente una constelación abstracta de saberes más o menos relevantes para el ser humano y su estar hoy en el mundo, sino también como un dispositivo de concentración de poder que condiciona e hipoteca la producción misma de conocimiento, así como su transmisión, su administración, su empleo, su organización e institucionalización (2009, p. 9).

En esa misma orientación el filósofo de la teología y ética de la liberación, Enrique Dussel, plantea que:

El diálogo intercultural presente no es ni principalmente un diálogo entre los apologistas de sus propias culturas, que intentarían mostrar a los otros las virtudes de su propia cultura. Es ante todo el diálogo entre los creadores críticos de su propia cultura; no los que la defienden de sus enemigos, sino los que la recrean desde los supuestos críticos que están en su propia tradición cultural. Pero, además, no ni siquiera el diálogo entre los críticos del “centro” metropolitano con los críticos de la “periferia” cultural. Es antes que nada un diálogo entre los “críticos de la periferia”, un diálogo intercultural transversal sur-sur, antes que pasar al diálogo sur-norte. (2015, p. 61).

Vamos comprendiendo entonces que, como dice Ricardo Salas

[...] una nueva toma de conciencia cada vez más nítida de que todas las culturas están en un proceso de gestación de sus propios universos de sentido, y que no existe la posibilidad teórica de subsumir completamente al otro en mi sistema de interpretación. (En Claros y Viaña, 2009, p. 88)

De esta manera, trabajamos en el andar y en la palabra lo de la interculturalidad. Y como universitarios que somos y que estamos en el camino de la educación, como un espacio-tiempo que ha sido golpeado constantemente por el desarrollo de la hidra capitalista y todas sus cabezas de mercado, entonces nos

convocamos a pensar, ¿cómo compartimos nuestras experiencias de lucha y de formación anticapitalista, insumisa o no parametral y las reflexionamos juntos?

Y fue cuando surgió la idea de hacer un campamento⁹ que nos permitirá confluír a más personas que se pensarán esto e hiciéramos círculos de la palabra para llegar a nuestra espiral de la palabra y acordar algunas cosas, por ejemplo, cómo seguir trabajando eso de la interculturalidad. Este documento habla de esto.

Contexto en el que surge la propuesta del Campamento Intercultural Latinoamericano (CIL)

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), una universidad pública y gratuita en el corazón del país, abre sus puertas en el año 2001. Y se da dentro de un contexto sociohistórico y económico-político-cultural, en el que revela un cambio sistemático en los principales sectores, de manera que se traducen en reformas que buscan alinear las dinámicas sociales, a las exigencias del mercado y del capitalismo rapaz. Estas reformas se muestran en todo tipo de ámbitos y vertientes de las políticas públicas; pero nosotros como universitarios las resentimos sobre todo en los recortes presupuestales al sector educativo. Hoy en día tenemos una fuerte injerencia extranjera con respecto al petróleo y a su deliberada venta por parte del gobierno actual; en la

9 La palabra campamento tiene la acepción, en este proyecto, del espacio que se construye entre la gente para acampar, para hacer juntos, para decirnos juntos; para juntarnos y decirnos cosas juntos. Etimológicamente viene de una palabra latina que se compone de *campo* e *instrumento* o *resultado* de. Por lo tanto, se emplea este término cuando se junta sobre todo en la noche, para compartir actividades o ejercicios. Nosotros la utilizamos para compartir reflexiones.

venta de litorales y zonas costeras a sectores privados; y de manera general, la permisibilidad que se les otorgó a las transnacionales para tomar territorios, recursos y aguas de cada estado de esta república.

En los últimos años México ha tenido un retroceso a nivel de implementaciones de políticas públicas que garanticen la educación gratuita a todos los niveles educativos y en todos los rincones de este país. Sin embargo, las luchas sociales no han dejado de exigir este derecho, a pesar de la reforma, mal llamada educativa, que se traduce en restar contenidos necesarios en las materias; en crear incertidumbre con las plazas laborales dependientes de exámenes sin concordancia con las necesidades reales de los estudiantes y de los profesores, generando así una doble intención: instaurar escuelas de calidad en términos del sistema de mercado económico y la competitividad en todos los sentidos. Basta con revisar los discursos gubernamentales y las acciones reflejadas en la legalización de las reformas educativas para poder entender la contradicción de los representantes políticos hacia el pueblo. Al revisar la situación de las escuelas en cada uno de los estados, nos daremos cuenta que hace falta más que una reforma para ofrecer una infraestructura acorde a cada contexto, pues es necesaria la elaboración de herramientas que garanticen el pleno desarrollo personal y académico de cada estudiante y sobre todo respete el derecho a las comunidades a recibir una educación gratuita, laica que retome su realidad a partir de su lengua.

La Ciudad de México es el principal espacio donde se han gestionado todas las reformas que lejos de ayudar al pueblo legitiman la trasgresión a los derechos humanos. Aun así, desde la resistencia social han surgido diferentes espacios para generar alternativas para defenderlos. Un

claro ejemplo de esta resistencia, es la demanda de más espacios educativos dedicados a la educación de forma gratuita. Es así que, desde el año 1997, inicia la organización del movimiento popular vecinal de Iztapalapa con el lema “Prepa sí, cárcel no”, se exige un espacio académico innovador que respondiera a las necesidades de la comunidad desde una perspectiva crítica y autónoma para garantizar la libertad y pluralidad del pensamiento. En este contexto de lucha, demanda y resistencia que nace el proyecto educativo de la UCM, en el año 2001, como un proyecto alternativo, con un modelo educativo crítico, científico y humanístico que responda al interés social, a la no exclusión y al derecho a la educación superior pública y gratuita.

El proyecto educativo de la UACM nos ha permitido como estudiantes y docentes generar diferentes proyectos relacionados con las diversas comunidades dentro de la Ciudad de México y en diferentes estados como Guerrero, Chiapas, Oaxaca, Michoacán, Veracruz y San Luis Potosí. Algunos de estos proyectos han sido de acompañamiento a las luchas de las comunidades en resistencia; otros desde una propuesta pedagógica con talleres y actividades lúdicas para niños y en otros se contribuye con trabajo comunitario (tequio o minga), así como la formación profesional. Es a partir de dichos proyectos que se retoma la importancia de generar y construir comunidad académica y compartir con otras geografías, corazones, pasos e historias y colectivos del saber, la diversidad y pluralidad del pensamiento. Que nos permite a su vez construir alternativas de problematización en cuanto a lo que estudiamos, sabemos, conocemos y trabajamos dentro y fuera de la Universidad.

Justificación

Uno de los ejes que trabajamos en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en torno a la formación profesional universitaria con nuestros estudiantes, es el aspecto socioeducativo de la vinculación universidad-comunidad.

Amparada esta actividad en la exposición de motivos de nuestra Ley de Autonomía (2005), pretendemos “impulsar y generar un espacio donde, como universitarios, podamos construir comunidad académica” (pp. 10-11) y compartir con otras geografías y otros colectivos del saber, la diversidad y pluralidad de pensamiento. Y que nos permita a su vez, construir alternativas de problematización en cuanto a lo que estudiamos, sabemos, conocemos y trabajamos, dentro y fuera de la universidad.

Esta labor que pretendemos impulsar tiene la intención de provocar un debate sobre el eje de la descolonialidad¹⁰ del ser y del saber; que coadyuve a su vez a mirar, pensar y sentir todo lo que tenemos de frente como realidad. Es decir, comenzar a generar espacios y discusiones sobre los procesos sentipensantes que ocurren alrededor de la Universidad y ante los cuales tenemos un compromiso ético-social de acompañamiento y participación activa.

¹⁰ Planteamos la descolonialidad del ser desde la perspectiva de autores como Enrique Dussel: *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (2011), *Filosofías del Sur* (2015); Santos Boaventura Sousa: *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (2010), *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal* (2010); Juan José Bautista: *¿Qué significa pensar desde América Latina?* (2014); Catherine Walsh: *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I (2013), *Interculturalidad en la educación* (2005); y Franz Hinkelammert: *Dialéctica del desarrollo desigual* (1970). Cuestión que gira en torno a la colonialidad del saber, del ser y del poder. Por tanto, es un influjo de reflexiones sobre otras o muy otras epistemologías para la “des-colonialidad” de aquellos procesos que el ser humano ha padecido en América Latina, por ejemplo, a lo largo de su conformación como entidad.

¿Lo que conocemos está dado o podemos deconstruirlo desde las otras historias, otras miradas u otras bases del pensamiento propio?, ¿será que debemos seguir construyendo nuestro ser y saber desde los cánones que se han impuesto a partir del eje de la modernidad?, ¿tenemos las posibilidades y las bases para criticar el tipo de pensamiento y sentimiento con el que hemos crecido y hemos sido educados desde la escuela conservadora?

Estas y otras cuestiones son las que orientamos discutir y abrir en debate, como una espiral de la palabra que abra y desarrolle el saber y el ser desde una dimensión del pensamiento propio y crítico.

A partir de nuestro lema universitario “nada humano me es ajeno”, que caracteriza al modelo educativo de la UACM, tenemos la responsabilidad de acercarnos a los procesos históricos políticos y sociales que marcan el rumbo de nuestro país y de América Latina, para proponer nuevas formas de organización y alianza ante países y un sistema que pretende marginarnos y oprimirnos, pues se olvidan que el sur también existe.

Asimismo, sabemos lo fundamental de esta unión y colaboración entre pueblos hermanos, así como el conocer los distintos modos de vivir, de actuar, de pensar, de educar, de convivir y por supuesto de nuestras tradiciones para lograr entender mejor cada proceso, enriquecer y retroalimentar los aprendizajes para el bien común o el bien vivir, pues a pesar de las diferencias que existan entre estas formas culturales, no olvidamos la fraternidad y hermandad que nos une por el simple hecho de ser latinoamericanos, esos lazos fuertes e inquebrantables que deben forjarse entre nosotros, así como lo proponían y soñaban Bolívar, Martí, el Che y que con paso firme lo hicieron y han hecho, nuestros queridos comandantes: Hugo Chávez, Fidel Castro, Rafael Correa, Evo

Morales, José Mujica, Cristina Kirchner, Dilma Rousseff y en su momento Lula da Silva, quienes han demostrado que la unión hace la fuerza y han retomado las riendas de sus países sin olvidarse de la solidaridad que debe existir entre todos los rincones de nuestra vasta y hermosa América Latina, por ello, nuestro interés de dirigir la mirada de universitarios comprometidos con estos ideales hacia estos países, hacía estos procesos, de los cuales pretendemos aprender mucho para poder llevarlos a cabo en nuestro México en la medida de nuestras posibilidades y como forjadores de un cambio tal y como lo han hecho ustedes. Estuvimos y aprendimos en primera instancia en Bolivia, después en Cuba y ahora pretendemos hacerlo en Venezuela, en donde estamos seguros que muchos de los que asistiremos reafirmaremos nuestro interés, nuestro cariño y admiración, pero más que nada nuestras esperanzas de que un mundo mejor para nuestro bello continente es posible y que algún día seremos uno solo, ya no será más una utopía, sino una realidad, esa en donde Latinoamérica no será más el patio trasero de ningún país, sino un digno representante de la fraternidad, la solidaridad, la igualdad y la justicia. Esta es la justificación del porqué dirigirnos hacia el sur, pues con ello adquirimos nuestro compromiso como dignos representantes de este despertar latino, para esto consideramos que es de suma importancia nuestra relación primeramente como estudiantes y en segundo lugar como hermanos, así surge nuestro entusiasmo e interés por conocer y vincularnos con cada país latinoamericano donde se lleven a cabo procesos distintos a los que se generan en nuestro país debido al modelo económico que desafortunadamente nos rige.

Antecedentes

El recorrido que hemos hecho, en el andar de esta experiencia, al acercarnos y escuchar a otros pueblos y comunidades, ha sido el siguiente:

- 2008. Asistencia al congreso latinoamericano *Universidad 2008*, en La Habana, Cuba.
- 2009. *1er Encuentro México-Cuba*, en el marco del Intercambio Académico-Cultural que llevamos a cabo con cuatro universidades de La Habana (CUJAE, José Varona, ISA y La Habana).
- 2011, febrero. *2º Encuentro México-Cuba*, en el marco del Intercambio Académico-Cultural que llevamos a cabo con las Universidades Pedagógicas en Santiago de Cuba, donde hicimos trabajo de campo desde las perspectivas de las licenciaturas a la que pertenecían los estudiantes y profesores de la UACM.
- Noviembre, *1er Encuentro México-Bolivia*, en el marco del Intercambio Académico-Cultural que llevamos a cabo con las Universidades Interculturales Tupak Katari, en el Alto y la Casimiro Huanca en Cochabamba, Bolivia.
- 2012. *3er Encuentro México-Cuba*, en el marco del Intercambio Académico-Cultural que llevamos a cabo con la Universidad Pedagógica José Varona, en La Habana. Realizamos una pasantía que llevó por nombre: "Ética, globalización y profesionalización en América Latina".
- 2014. *1er Encuentro México-Venezuela*, en el marco del Intercambio Académico-Cultural que llevamos a cabo con las Universidades UNEFA, Bolivariana y UNES, en Caracas.

- 2015. *1er Encuentro México-Colombia*, en el marco del Intercambio Académico-Cultural que llevamos a cabo con las Universidades UAIIN y Misak. En el mes de junio.
- 2016. *1er Campamento Intercultural México-Latinoamericano* en el mes de julio. Recorriendo los territorios de la UACM-SLT, Milpa Alta, Universidad de Moxviquil en Chiapas y la Universidad Veracruzana Intercultural en Veracruz, México.
- 2017. *2.º Campamento Intercultural Latinoamericano* en los meses de junio y julio. Recorriendo y compartiendo palabra con territorios diversos por Colombia, desde la Amazonia hasta Santa Martha, pasando por San Agustín, Cauca, Popayán, Huila, Medellín.

Lo que hemos pretendido

- Compartir experiencias que tenemos en el andar cotidiano, pero también en la formación profesional de estudiantes y profesores en los ámbitos comunitarios.
- Unir pasos, huellas, sueños, utopías y retos en el contexto político-social-espiritual latinoamericano y la formación profesional universitaria con miras al trabajo comunitario, minga o tequio.
- Reflexionar y comprender desde dónde y cómo estamos haciendo la formación universitaria y su vínculo con la comunidad; para proponer el eje de la decolonialidad del ser y saber, que permita criticar el tipo de trabajo que estamos haciendo y encontrar nuevos derroteros en los campos y áreas de trabajo de docencia, investigación y trabajo comunitario.

El canto hermoso de esas comunidades se reflejó en melodías que no dejamos de entonar para sanar el día a día y tener el ánimo para seguir adelante:

Tierra, mi cuerpo
Agua, mi sangre
Aire, mi aliento
Fuego, mi espíritu

Nos encontramos con otras formas de invocar el pasado y el presente, de hacer futuro. Y no es que sea diferente, pero es que no es igual. Y esa pluriversidad, ese arco iris que convoca a la complementariedad desde la reciprocidad, hizo reconocernos como diferentes y en esa diferencia encontramos una riqueza sin igual; es decir, aprendimos que podemos hacer y compartir la olla comunitaria y la gran espiral del “cosmoscimiento” que nos nutre a todas y a todos.

Aprender a caminar la palabra, a sentipensar la palabra dulce de las comunidades, no es una consigna, es, eso sí, la posibilidad de convocar a juntarnos con las otras y con los otros y con esas otras y otros destejer y tejer eso que se llama el “nosotros”.

Pero esto es solo una parte de las tareas que nos inspira el conocer otros mundos, realidades muy otras, mismas que no aparecen en los currículos oficiales y/o en el currículo oculto, pues son las que no pueden verse, estudiarse o analizar como parte de los conocimientos académicos o aquellos que sirven para certificar o pasar un nicho escolar, del nivel que sea.

Entonces, aprender a caminar la palabra es desaprender ese camino estructural que nos imponen, desde lo patriarcal, capitalista, fundamentalista y colonial.

Se trata, de alguna manera, proponer una autorreflexión que ponga frente a cada una o uno que participa en este camino para trenzar corazón-pensamiento-palabra; es decir, hacer la gran vasija —en la visión de los seris en el noroeste de México— o la gran cobija —según los yanakona en el sur de Colombia—, y para ello hay que saber dónde estar y desde dónde pararse, invocar los lugares de enunciación e historias; en otras palabras, construir y deconstruir geografías y narraciones que no caben en los libros de texto o una conferencia o un coloquio, sino desde lugares que construyen la vida misma. Y esa vida está en la comunidad.

Me gustaría terminar con un trabajo colectivo que hicimos al término del *1er Campamento Intercultural Latinoamericano* que raizamos en 2016 en México. Para poder seguir la ruta de lo que va este esfuerzo y proyecto de trabajo, asumido como utopía y como esperanza en los surcos de la praxis libertaria que necesitamos urgentemente.

Declaración del primer Campamento Intercultural México-América Latina

Julio 2016

Los aquí reunidos procedentes de Bolivia, Colombia, Perú y México, convocados para el Campamento Intercultural México-América Latina, llevado a cabo los días 7 al 18 de julio, como fruto de nuestras prácticas y palabras al andar en estos días por nuestra madre Tierra, reconocemos como principios de nuestra interculturalidad:

- a. El respeto y reconocimiento al Otro y a la Otra.
- b. El empoderamiento de los pueblos latinoamericanos parte de una dimensión humana y solidaria que requiere en un primer momento, de una dinámica de interculturalidad.
- c. La constante de crítica y autocrítica, en el proceso de ser y hacer comunidad.
- d. El caminar de la palabra en defensa de la vida.

Por lo tanto, declaramos que:

- a. Una vez que nos reconocemos como parte de esta comunidad, podemos seguir avanzando en el sentido de que este campamento intercultural, con diferencias, pero con la disposición a escucharnos y vernos como las personas que somos y no como quisiéramos que fueran las demás, como principio intercultural nos oriente a tolerar lo intolerable y ser tolerante con lo que nos oprime y no deja ser lo que queremos de forma individual y colectiva.
- b. Este campamento pueda seguir propiciando encuentros y no desencuentros, que no es lo mismo a los desencuentros que se pueden generar. Y caminar para volvernos a encontrar.
- c. Esta semilla sembrada pueda ayudar a cultivar corazón y palabra por un mundo donde quepan muchos mundos y que esos mundos se comprendan como parte de la interculturalidad que necesitan esos mundos.
- d. Que la relación de complementariedad y reciprocidad con la madre Tierra, el Cosmos y

- espiritualidades es el pilar del campamento y debe fomentarlas.
- e. Este campamento nos genere unidad en la minga, la tulpá de los pueblos latinoamericanos donde caminemos la palabra para defender el territorio.
 - f. Es primordial que el campamento camine por todo el continente, reconociendo cada expresión íntima de nuestro pueblo, reconociendo la complejidad de las acciones de cada territorio como esencia de la interculturalidad.
 - g. El campamento debe ser el medio de difusión y encargado de romper las barreras mentales que tiene la ciudad, trascendiendo en el actuar de cada persona para mejorar nuestra convivencia.

Estudiantes y profesores asistentes al Campamento Intercultural México-América Latina.

Referencias

- Bouteldja, H. (2017). *Los blancos, los judíos y nosotros*. Akal-Inter Pares.
- Bringel, B. y Pleyers, G. (eds.). (2017). *Protesta e indignación Global. Movimientos sociales en el nuevo orden mundial*. CLACSO-FAPERJ.
- Cielo, S. (19-23 de noviembre de 2018). Tejer praxis buena es hacer una pedagogía muy otra [Resumen de ponencia]. 8.a Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. Las luchas por la igualdad, la justicia social y la democracia en un mundo turbulento. Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico, Buenos Aires, Argentina. https://clacso.org.ar/conferencia2018/presentacion_ponencia.php?ponencia=2018411205343-3737-pi
- Colectivo de Autores. (2015). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. Tomos I, II y III. Taller Editorial de la casa del Mago.
- Cox, M. (2016). *Espiritualidad y filosofía indígena*. URACCAN.
- Dussel, E. (2017). *En búsqueda del sentido*. Colofón.

- Elorza, M. (2014). *Educación libertaria y comunalidad*. Editorial Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca, S. C.
- Esteva, G. et al. (2013) *Aprendizaje en movimiento. Rutas hacia la liberación de la pedagogía*. Editorial El Rebozo.
- Esteva, G. y Vera, R. (2013). *El servicio educación y la institución escuela*. Editorial El Rebozo.
- Esteva, G. e Illich, I. (2016). *Hora de actuar*. Copyleft.
- García, J. et al. (2012). *Sumak Yachaypi, Alli Kaw saypipash Yachakuna. Aprender en la sabiduría y el buen vivir*. Universidad Intercultural Amawtay Wasi.
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Editorial El Colectivo.
- Ornelas, R. (coord.). (2013). *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo*. UNAM-Instituto de Investigaciones Económicas.
- Ortíz, A., Arias, M. y Pedrozo, Z. (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. UniMagdalena.
- Palermo, Z. (comp.). (2017). *Para una pedagogía decolonial*. Ediciones El Signo.
- Preiswerk, M. (2005). *Educación popular y teología de la liberación*. DEL.
- Rengifo, V. (2009). *El retorno a la naturaleza. Apuntes sobre Cosmovisión Amazónica desde los Quechua-Lamas*. Bellido Editores EIRL.
- Viaña, J. et al. (2011). *Interculturalidad crítica y descolonialidad. Fundamentos para el debate*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

PRÁCTICAS EXITOSAS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD INDÍGENA EN LOS PROFESORES DE LA ENBIO

Laura Teresa Castillo Salinas
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional Autónoma de México
México

En esta participación se retoma a los profesores de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) como una institución de nivel superior, encargada de formar docentes indígenas bilingües interculturales, cuyo propósito central es formar profesionalmente a los futuros docentes para que desempeñen una práctica educativa bilingüe e intercultural en las comunidades originarias de la entidad.

Introducción

La Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) es una entidad que acoge a estudiantes que provienen de las diferentes regiones del estado, nativo-hablantes de las diferentes lenguas; donde se ha dado un número considerable de egresados y alumnos que han tenido la oportunidad de realizar estudios en diferentes países de

América (Colombia, Perú, Argentina), ponencias con temas de interculturalidad (Brasil, Argentina, Chile, Colombia) y en donde los maestros han realizado diferentes procesos de internacionalización, permitiéndonos observar las prácticas pedagógicas donde la interculturalidad es elemento clave para su formación.

Al comenzar la investigación, y tomando en cuenta lo ya relatado, surgieron las primeras preguntas de investigación que tienen que ver con el objeto de estudio y el objetivo de la investigación.

Pregunta

- ¿Cómo conciben los profesores de los pueblos originarios la práctica de los procesos de intercambio académico internacional a partir de su identidad indígena?

Objetivo

- Identificar categorías de la construcción de su identidad que hacen los profesores en el proceso de intercambio académico internacional.

Investigación cualitativa

Retomamos en la presente investigación el corte cualitativo, ya que es un estudio con cualidades de todo integrado, para Le Compte, “La investigación cualitativa podría entenderse como una categoría de diseño de investigación que trae descripciones a partir de observaciones que adoptan las formas de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio” (1995, p. 28).

Para Stake (1995), el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión que se centra en la indagación de los hechos en el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación; asimismo la interpretación de los sucesos y acontecimientos. Lo que espera es una descripción, una comprensión, experiencia y múltiples realidades, es así que el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento. La investigación retoma esta tesis al esperar que el investigador construya el conocimiento a partir de los testimonios de los entrevistados y obtener una mejor comprensión de ellos y de su identidad.

El haber decidido trabajar en la Escuela Normal Bilingüe intercultural de Oaxaca responde a la posibilidad del acceso y aceptación, ya que, como equipo, se tenía la posibilidad de ingresar, de hecho, era parte fundamental para integrarse al equipo de trabajo, pero también por el conocimiento del director del campo; el Dr. Enrique Francisco Antonio que pertenece al equipo original. Al ser el director institucional nos permitió la entrada al campo y nos dio las facilidades para llevar a cabo la investigación.

Como instrumento para recoger los datos utilizamos la entrevista, ya que es uno de los elementos en los que se basa el trabajo antropológico y más en las investigaciones cualitativas como es la presente, la entrevista es la técnica más utilizada para la recolección de información; también permite ampliar la información requerida al permitirnos escuchar a los informantes en tanto a su identidad y la forma de llevar a cabo la internacionalización, lo que permitía que la comunicación fuera de manera verídica.

Lucca y Berrios (2003) señalan que no es a partir del siglo XX cuando se empezó a documentar el uso de la estrategia de la entrevista en la recopilación de información para

usos de investigación; mientras que, para Mejía, Balkin y Cardy (2001) la entrevista incluye un proceso natural de comunicación y es uno de los instrumentos más usados para lograr el conocimiento específico de una persona. En este trabajo la entrevista es la técnica básica de información ya que nos permite obtener información y profundizar sobre la información de primera mano.

Se utilizó el método de la entrevista a profundidad por presentar las características necesarias: “La entrevista a profundidad opera bajo la suposición de que cada persona resignifica sus experiencias a partir de la manera en que ha conformado su esquema referencial” (Díaz, 1991, p. 164).

La ENBIO

La Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca es una institución muy joven, ya que solo tiene dieciocho años de trabajo, pero donde los profesores y alumnos se han vuelto parte de la fase de interculturalidad que en los últimos años en México ha tenido gran relevancia.

Los maestros que laboran en esta institución se han destacado por tener interés en que la lengua y las tradiciones de los pueblos indígenas sea parte fundamental del proceso de formación, ya que en ello se refleja la identidad.

Para ello retomaremos una parte fundamental que se vive en el estado de Oaxaca y que es la manera en que la ENBIO se maneja con los maestros, alumnos y comunidad, la cual por ser parte del estado pueden verse reflejado en casi todos los alumnos y es parte de la identidad de los oaxaqueños.

Los docentes de la ENBIO

Los profesores que integran la planta docente de la ENBIO son en su mayoría provenientes del subsistema de educación indígena del estado y se establece, desde el principio, que ingresarán a ella por convocatoria anual. También fueron parte de ese personal inicial tres docentes de tiempo completo del nivel de formadores de docentes con experiencia administrativa, académica y con trabajo sindical-académico en la construcción de la educación alternativa y el movimiento pedagógico, dos de ellos hablantes de zapoteco del istmo oaxaqueño (Franco, 2011).

Para el caso de los profesores indígenas, fueron requisitos para ingresar contar con plaza de base o interinato ilimitado del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), poseer título de licenciatura y/o maestría en disciplinas afines al mapa curricular de la licenciatura en educación primaria de 1997, tener una experiencia mínima de cinco años de enseñanza bilingüe con alumnos de comunidades indígenas, presentar carta de motivos, entregar currículum *vitae* actualizado y sostener una entrevista con la comisión dictaminadora local.

Para el ciclo 2002-2003 la institución contaba con veintinueve docentes; seis licenciados en educación indígena; un pasante de licenciatura en Educación Indígena; cuatro licenciados en educación indígena con grado de maestría; cuatro licenciados en educación indígena, pasantes de maestría; un licenciado en educación física; un sociólogo con estudios de doctorado; dos licenciados con educación primaria y especialización; un pasante de licenciatura en Educación Primaria, pasante de maestría; un biólogo; dos licenciados en matemáticas; dos psicólogos educativos titulados y uno con grado de maestría; un

licenciado en Informática; un pasante de Antropología Social, también pasante de maestría; un licenciado en Antropología Social; y una instructora de arte con especialidad en música (Franco, 2011).

En el ciclo escolar 2007-2008 solo hubo un profesor pasante de normal básica, hay trece titulados con estudios de licenciatura y solamente quedan dos pasantes, hay seis titulados con grado de maestría, doce están como pasantes de este nivel de estudios, y un docente de era pasante en el nivel de doctorado (ENBIO, 2008, p. 4).

El número de profesores aumentó de veintinueve a treinta entre 2003 y 2004, subió a treinta y cuatro en 2005, a treinta y seis en 2006 y se mantuvo en treinta y cinco de 2007 a 2009. El personal de base se ha mantenido en veintinueve profesores en todos estos años, excepto el 2005 cuando aumentó a treinta; en 2008, de treinta y cinco profesores de la planta docente, veintinueve son de base, tres son comisionados y tres están contratados por honorarios (Franco, 2011).

Al revisar estos datos se comenzó a trabajar con tres profesores de la ENBIO encargados de diferentes líneas de trabajo, con diferentes años de antigüedad, pero que habían realizado una estancia o habían participado en diferentes congresos en universidades del extranjero, para poder revisar cómo la identidad cultural y la académica cambia en tanto se va dando el trabajo de internacionalización.

Primeros análisis

Para comenzar diremos que se hicieron tres entrevistas a los profesores con diferentes tópicos de conversación y solo de las voces de la primera entrevista obtuvimos los siguientes datos empíricos y comenzamos a entrelazar con la teoría:

Orgullo de Pertenencia (dato empírico)

“Llego a esta escuela... justo cuando inicia el segundo semestre, los primeros llegan en enero y yo llego en septiembre... y desde esa fecha he permanecido en esta institución”. EAH1

“Yo me incorporé desde el proyecto, estoy desde 1999, cuando iniciamos esto en el año 2000 yo empecé a trabajar”. ECM2

De acuerdo con la tesis central de Giménez:

La identidad se predica en sentido propio solamente de sujetos individuales dotados de conciencia, memoria y psicología propias, y solo por analogía de los actores colectivos, como son los grupos, los movimientos sociales, los partidos políticos, la comunidad nacional y, en el caso urbano, los vecindarios, los barrios, los municipios y la ciudad en su conjunto (2012, p. 6).

La identidad se ve en el orgullo de pertenecer a una escuela, a un lugar de trabajo que le permite verse hacia el otro como un profesor de la ENBIO.

Variantes dialectales (dato empírico)

“habló la lengua zapoteca como la lengua originaria” (EAH1).

“Hablo el zapoteco” (ECM2).

“Hablo ombeayiüts de San Mateo... de esa variante... yo hablo como primera lengua el ombiyaiüts” (EGH3).

La identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se

comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior. De acuerdo con estudios antropológicos y sociológicos, la identidad surge por diferenciación y como reafirmación frente al otro. Aunque el concepto de identidad trascienda las fronteras (como en el caso de los emigrantes), el origen de este concepto se encuentra con frecuencia vinculado a un territorio (Molano, 2007, p. 63).

Las variantes dialectales nos dan referencia a

[...] la identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias [...] Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad (González, 2000, p. 43).

Experiencia del intercambio académico (dato empírico) (Castillo, 2019):

“Tenemos nuevas visiones, tenemos nuevas ideas de entrarle con esta formación de los jóvenes... prácticas que consoliden, que refuercen, que busquen dar una posibilidad de desarrollo de esas culturas (EAHI).

“Mi experiencia cambia ahora, me interesa mucho... el método inductivo intercultural... yo puedo retomarlo con mis alumnos... ya trabajamos lo que son saberes comunitarios porque cuando comenzamos la Normal, empezamos a trabajar saberes comunitarios” (ECM2).

“[...] me da la apertura, de entrada, de ver que hay formas distintas, que los modos son distintos, pero hay una raíz, muchos pueblos convergemos”. (EGH3)

En tanto a la internacionalización

Las prácticas de internacionalización en el presente trabajo son entendidas a partir de cuatro referentes:

a) Las tareas o actividades que se deben de llevar a cabo para un determinado elemento que se pueda regionalizar o expandir a otras regiones; b) para algunos sería la movilidad académica para estudiantes y profesores; redes internacionales; asociaciones y proyectos de nuevos programas académicos e iniciativas de investigación el cual retomaremos para dar cuenta de esta investigación; c) para otros significa la transmisión de educación a otros países a través de sucursales universitarias, franquicias etcétera; y por último d) también significa la inclusión de la dimensión internacional, intercultural, y/o global dentro del currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2015).

Referencias

- Balcazar, P. (2005) *Investigación Cualitativa*. Universidad del Estado de México.
- Bello, D. (2007). *Educación y pueblos excluidos*. Senado de la República LX Legislatura-Unam-Facultad de Estudios Superiores Aragón-Miguel Ángel Porrúa.
- Báez-Jorge, F. y Rivera, B. (1982). La educación bilingüe-bicultural: ¿encrucijada de las lealtades étnicas y los conflictos de clase. En Scanlon, A. y Lezama, M., *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*. SEP-Dirección General de Educación Indígena.
- Berger, P. y Thomas, L. (2006). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bernard, C. (2016). *La Teoría Fundamentada. Una teoría cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
https://issuu.com/editorialuaa/docs/ve_teoría_fundamentada
- Bracho, J. (2008). *Identidad*. Mecnografiado. Próximo a publicación. México.
- Castillo, L. (2019). *Los intercambios académicos internacionales y las repercusiones identitarias académicas y culturales de profesores interculturales. Casos de la ENBIO*. Memoria COMIE 2019. Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa Acapulco Guerrero.
- Essomba, M. (2006). *Construir la escuela intercultural*. Biblioteca de Aula-Grao.
- Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. (2008). *Programa de fortalecimiento de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca*. Mecnografiado.
- García, O.; Llaguno, S. y Méndez, M. (2004). La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. En Meyer, L y Maldonado, B, *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras de Oaxaca indígena actual*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Gacel-Ávila, J. (2009). *La internacionalización de las universidades mexicanas; políticas y estrategias institucionales*. ANUIES
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Tecnológico

- y de Estudios Superiores de Occidente.
- González-Varas, I. (2000). *Conservación de bienes culturales: teoría, historia, principios y normas*. Editorial Cátedra.
- Le Compte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17218>
- Lucca, L, y Berrios, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. Publicaciones Puertorriqueñas.
- Muñoz, C. (2007). *Las políticas interculturales como trabajos interpretativos del lenguaje*. UAM.
- Tene, R. (2005). *Impacto de la movilidad académica en la formación de los estudiantes: el caso de la Facultad de Contabilidad y Administración Colima, 2000-2004*. [Tesis de grado, inédita, Universidad de Colima]
http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Refugio_Humberto_Tene.PDF

Línea 14

Interculturalidad,
derechos humanos
y decolonialidad

DERECHOS DE UNA COMUNIDAD A NUEVAS ALTERNATIVAS DE GESTIÓN PARA LOGRAR EL DESARROLLO LOCAL EN TZICATIPA, CHICONTEPEC, VERACRUZ

José Alberto Hernández Martínez
Universidad Veracruzana
México

La presente investigación reflexiona el contexto en el que vive una pequeña comunidad indígena del municipio de Chicontepec, haciendo referencia a su forma de organización partiendo de sus usos y costumbres, también del trabajo de investigación realizado con la priorización de problemas encontrados a partir de un diagnóstico comunitario, para después buscar solución junto a un grupo de trabajo con un proceso de intervención, con el fin de lograr el desarrollo local, partiendo del derecho al desarrollo y de la generación de autonomía en procesos de gestión ante las distintas instituciones existentes dentro del municipio de Chicontepec.

Tzicatipa es una comunidad nahua-hablante perteneciente al municipio de Chicontepec, Veracruz. Fundada por pobladores hace noventa años, en el año de 1927, colinda con las comunidades indígenas nahuas del estado de Hidalgo y Veracruz; cuenta con una población de cien habitantes donde existe un balance significativo de género, un 45 % de hombres y 55 % de mujeres, entre los que se cuentan niños, jóvenes, adultos y personas mayores.

Las principales actividades económicas son la agricultura, albañilería, ganadería y trabajo en el municipio. Es una comunidad rica en recursos naturales, destacan cuerpos de agua, selva perennifolia y matorral xerófilo por el clima cálido que abunda.

¿Cómo surge el proyecto de investigación?

El proyecto de investigación surge de las problemáticas descubiertas por un diagnóstico comunitario, hechas en tres salidas a campo en los meses de septiembre, octubre y noviembre del 2017, durante el 3.^{er} semestre de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Regional Huasteca.

¿Qué se descubre en el diagnóstico comunitario?

A través de este diagnóstico se conoce que la comunidad de Tzicatipa socialmente mantiene su organización ante cuestiones internas, pero sobre todo externas. Partiendo de usos y costumbres como lo es el caso de las demás comunidades indígenas nahuas. Donde no se cuenta con un reglamento comunitario en la mayoría de casos, sin embargo, se respeta la elección democrática con equidad de género sin discriminación, el trabajo en faenas y la asistencia a reuniones, se vive la paz; haciéndose acreedores por ser jubilados, ser ejidatarios y por el estado civil ya sea casado, juntado o viudo. Según Mendoza, “Se entiende por el concepto territorio no solo una dimensión administrativa y geográfica, sino más importante aún, una construcción social [...]” (2014, p. 20). También citando a Gómez González y Urbalejo Guerra, respecto a la capacidad de decidir su propio destino:

La autonomía indígena; se entiende como la capacidad de los pueblos indígenas para decidir sobre su propio destino, sobre su organización social, su estructura económica, sus formas de gobierno, su reproducción cultural y étnica, en concordancia con su cosmovisión y su entorno social y natural (2016, p.133).

Priorización de problemas encontrados

Se identifica que dentro de la comunidad los habitantes desconocen sus derechos humanos y los derechos que disfrutaban cuando son agraviados como comunidad indígena, y los obstáculos que tienen para ejercerlos. Gómez González y Urbalejo Guerra consideran que “[...] la autonomía y el poder local de los pueblos indígenas en México se ubican en el proceso de interacción de las relaciones sociales y culturales que se dan en una sociedad nacional y global que los somete y domina” (2016, p. 134). Entre sus afectaciones está contar solo con una instancia de gestión, que es el H. Ayuntamiento del municipio, la cual no opta por otras alternativas de gestión en instituciones o convocatorias con pertinencia al desarrollo comunitario.

De igual modo, no conocen otras opciones por el desconocimiento de los procesos de gestión, así como el no conocer qué hay en el municipio, solo se ha escuchado la existencia del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas anteriormente Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), sin embargo no se acercan para pedir alguna información, por lo que quedan a expensas de recibir algo por parte del ayuntamiento o en tiempos de campaña, con el motivo

de que se les apoyen con algún recurso económico o para sus distintos eventos, en especial para su fiesta patronal. También que caen en una dependencia por los programas asistenciales que el gobierno otorga. Como lo menciona (Schröter, 2010), “[el] clientelismo detona el intercambio de bienes y servicios por apoyo político y votos” (p. 142); de igual manera se entiende:

[...] clientelismo en un concepto que resulta muy cambiante, en su forma en sí y respecto de condiciones externas. Los tipos de clientelismos con adjetivo indican condiciones económicas y de política de poder las cuales influyen en estructuras clientelares y bajo ciertas circunstancias las hacen desaparecer (p. 169).

Medios informativos de derechos humanos y de pueblos indígenas entre problemas de la comunidad

La falta de información de medios de comunicación hace que la comunidad desconozca y no se desarrolle, muy pocos medios son los que fungen de comunicadores de los derechos humanos y de los pueblos indígenas. Se destacan radiodifusoras comunitarias, la principal de estas es la de Huayacocotla, La Voz Campesina, que desde hace varios años ha sido la principal promotora de derechos y lucha de los pueblos indígenas a la que la población recurre como principal medio de comunicación; asimismo, medios escritos como folletos, revistas, periódicos, entre otros, debido a la carencia de mecanismos construidos por las instancias gubernamentales creadas para tal efecto.

Proceso de intervención con el grupo de trabajo de la comunidad

Tras conocer esto, surge el proyecto de investigación sobre derechos de una comunidad a nuevas alternativas de gestión para lograr el desarrollo local. Con pertinencia al derecho al desarrollo comunitario, en el que se está trabajando un proceso de intervención con un grupo de trabajo constituido por representantes de la comunidad, como autoridades, comités y vocales. Con el principal objetivo de lograr autonomía en procesos de gestión. Según el Derecho Humano al Desarrollo (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2016): “Pensar en el desarrollo nos conduce de inmediato una evolución, un cambio de un estado a otro en el que se identifica un sentido de mejora” (p. 7).

El trabajo para intervenir ante estas situaciones ha sido mostrar resultados de investigación del diagnóstico comunitario y hacer comparación de un diagnóstico regional realizado en las comunidades vecinas, con el fin de conocer las similitudes de los problemas encontrados y buscar solución con el grupo de trabajo.

Una de las primeras actividades partió de la siguiente pregunta, ¿cómo se consolidan las formas de organización comunitaria y cuáles son los factores que impiden consolidar el ejercicio de sus derechos humanos? Dado que las familias son una parte esencial en la construcción de normas, a partir de valores, o formas de educación heredadas por los antecesores, que regulan a una sociedad empezando por la madre y el padre, para posteriormente regular el comportamiento de la familia. Estas políticas se consolidan en la gente joven adulta quienes van comprendiendo que una vida en bienestar social se puede conseguir manteniéndose en su lugar de origen. Y que no

solo se encuentran enmarcadas estas normas, sino que también las viven en los lugares que asisten, una tienda, hospital, al banco, etcétera.

Con ello, se da la reflexión de que en el transcurso del tiempo existirán problemas que afecten el desarrollo de la sociedad comunitaria, sean internos o externos. En lo interno, será por el desconocimiento de trámites y normas para realizar alguna gestión en el municipio; también por el clientelismo político y porque las personas reciben apoyos federales y ya no exigen otros apoyos. Referente a lo externo, el municipio ignora en muchos casos las solicitudes que se le hacen llegar por parte de las comunidades, porque en su momento no participaron como aliadas para que ganara su partido político. Así también, el desconocimiento o incapacidad de hacer cumplir los derechos humanos afecta su práctica, esto en un pueblo originario incide en la creación de infraestructura, la existencia de espacios de salud, defensa y mantenimiento de su patrimonio cultural inmaterial.

Reflexión

Los medios informativos, de cultura y de derechos, por otro lado, toman un papel importante al solidarizarse con las comunidades indígenas, en especial las radios comunitarias. También la lucha de agentes de cambio es clave para mantenerse como comunidad ante la incertidumbre; y las instituciones y asociaciones que defienden y visualizan a las comunidades indígenas, llevando una labor de enseñanza de los derechos de los pueblos indígenas por medio de la educación popular, la no formal y la formal. Pierre Claude menciona que las ONG de educación popular desescolarizada fomentan que las personas adquieran conciencia sobre sus derechos:

“Cuando se logran estos objetivos se contribuye a lograr la meta general más importante de la educación popular en Derechos Humanos la cual es la capacidad legal para exigir y defender” (2003, p. 21). Conuerdo con esta forma de enseñanza no formal, pero también:

El Enfoque Basado en Derechos Humanos en la Cooperación al Desarrollo (EBDH) nos propone una nueva mirada al desarrollo, nos propone que nos pongamos las gafas de los valores, principios y normas de los derechos humanos para mirar la realidad social, políticas, económica, cultural, las relaciones entre las personas, nuestra forma de actuar en la vida pública y en la vida privada, el mundo en el que vivimos. (García y Borja, 2014, p.13).

Conclusión

Hay que facilitar el acercamiento de instituciones a la comunidad de Tzicatipa que difundan sus funciones y asesoren en procesos de trámites para la gestión de algún proyecto; además, mostrar situaciones de lucha de actores defensores de los derechos humanos y comunitarios; poder generar autonomía en la comunidad para su acercamiento a estas instituciones y que hagan uso y práctica de sus derechos para lograr su desarrollo. Para Martínez (2015), “[...] a su vez, el derecho al autodesarrollo postula, en este caso, un desarrollo endógeno, participativo y respetuoso con la identidad cultural de los pueblos indígena en contraposición a modelos definidos externamente a las comunidades indígenas” (p. 256); para que estas se conviertan en promotoras de autonomía para las comunidades vecinas partiendo de la organización comunitaria. Con esta reflexión hago referencia a Francisco López Bárcenas: “El conocimiento

de su realidad y del funcionamiento del derecho pueden ser instrumentos importantes para potenciar su lucha” (2017, p. 19).

Referencias

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2016). *Derecho humano al desarrollo*. [Folleto]. <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/folleto-DH-Desarrollo.pdf>
- García, P. y Borja, C. (2014). El EBDH: una nueva mirada al desarrollo y a los derechos humanos. En *El Enfoque Basado en Derechos Humanos en la Cooperación al Desarrollo- EBDH*. (pp. 11-44). Institut de Drets Humans de Catalunya. https://www.idhc.org/arxius/recerca/DHE_08.pdf
- Gómez, G. y Urbalejo, C. (2006). Derechos humanos, autonomía y poder local indígena en México (sus perspectivas ante la globalización). *Ra Ximhai*, 2(1), 127-149. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46120107.pdf>
- López, F. (2017). *¡La tierra no se vende! Las tierras y los territorios de los pueblos indígenas en México*. CLACSO-EDUCA-ProDESC-COAPI.
- Martínez, M. (mayo-agosto, 2015). Reconocimiento sin implementación. Un balance sobre los derechos de los pueblos indígenas en América Latina. *Revista mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(224), 251-277. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182015000200251
- Mendoza, M. (2014). *Comité de Gestión Local para el Desarrollo Social- CGLDS*. Family Health International. Proyecto USAID. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00JXT1.pdf
- Pierre, R. (2003). *Educación Popular en Derechos Humanos: 24 guías de actividades participativas para maestros y facilitadores*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1965/educacion-popular-en-ddhh-24-gu%C3%ADas-2003.pdf>
- Schröter, B. (enero-abril, 2010). Clientelismo político: ¿existe el fantasma y cómo se viste? *Revista Mexicana de Sociología*, 72(1), 141-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3211881>

Línea 15

Interculturalidad,
memoria y
patrimonio cultural

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS: EL SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN MUSEOLÓGICA (SIM) EN LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Rosa Lucia Mata Ortiz
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Universidad Nacional Autónoma de México
México

Introducción

Desde sus orígenes la intención de los museos fue entender el contexto propio a partir de conocer las culturas antiguas con las cuales se guarda una relación. Estos recintos, al tener en un mismo sitio los vestigios de distintas civilizaciones, se dedican a difundir el patrimonio de los pueblos. Reunir amplias colecciones ha permitido a los investigadores estudiar, comparar diferentes culturas e intercambiar sus conocimientos; además de analizar, asignar un valor a los ejemplares rescatados y contextualizarlos, para lo cual deben conocer la historia del objeto, saber de qué está hecho, su función y origen. Esta labor inicia años antes de inaugurar una exposición.

El Seminario de Investigación Museológica (SIM), coordinado por el Departamento de Estudios Museológicos de la Dirección General de Divulgación de la Ciencia (DGDC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es un espacio propicio para la reflexión en torno a los museos y el trabajo museal que se desarrolla en el país y en el extranjero y “sirve como foro para intercambiar conocimientos y experiencias museísticas y para divulgar las investigaciones y trabajos de vanguardia” (SIM, 2016). Cuenta con transmisión simultánea a la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, y a diferentes museos y recintos culturales; también lo hace vía *streaming* por <http://webcast.unam.mx> y el canal de Ciencia a Distancia en YouTube. A través de reuniones periódicas, permite establecer contactos con instituciones que desarrollan actividades museales, con distintos profesionales de museos, estudiantes de ramas afines y personas interesadas en la actividad museística.

Este Seminario pretende crear plataformas teórico-conceptuales que sirvan como ejes de análisis para optimizar las actividades en los diferentes tipos de museos de México y favorecer el cuidado, la preservación y la difusión de los materiales de exhibición del patrimonio musealizado. Además, recupera y sistematiza los conocimientos y las experiencias de los profesionales de museos y de áreas relacionadas, para la actualización de trabajadores en activo y la capacitación de nuevos cuadros laborales y está abierto a todas las aportaciones que se hagan sobre el tema, dado que la divulgación de la ciencia y la preservación patrimonial involucra a distintas disciplinas. Sus líneas básicas son Museos y patrimonio; Museos y educación; Comunicación en museos; Interpretación; Evaluación en museos; Historia de los museos; Museos y sociedad; Gestión de museos;

Museografía; Museos y espacios museográficos. A la fecha se han publicado cuatro libros y existe un archivo digital que contiene la información generada a lo largo de las sesiones, cursos y encuentros de talla internacional.

La FES Aragón participa en el SIM desde el año 2016, para hacer más comprensible el patrimonio y la ampliación del bagaje cultural de estudiantes y profesores, pues se tiene clara la dificultad que implica asimilar los múltiples aspectos que intervienen en el ámbito del patrimonio y la cultura y es punto de encuentro entre las diferentes carreras y áreas académicas, tanto para realizar trabajos de investigación como para potenciar la sensibilización en torno al patrimonio tangible e intangible, así como la promoción del aprendizaje multidisciplinario: la reflexión es un elemento que refuerza sus asignaturas otorgando sentido y significado a la institución museo y compromete a la apropiación del saber museológico, por parte de estudiantes y profesores, que en combinación con sus propios saberes, generan saberes híbridos capaces de producir prácticas innovadoras que favorecen el crecimiento académico e intelectual.

La divulgación de la ciencia y la preservación patrimonial involucra a distintas disciplinas

Los museos son espacios en donde el conocimiento se condensa y se extiende a receptores diversos, por lo que se promueve el encuentro de saberes entre campos disciplinarios, que ubican al museo como medio de aprendizaje, porque se sitúa la acción didáctica que permite que se desplieguen diversas prácticas donde tienen lugar métodos y técnicas científicos. El objeto museístico es un elemento representativo de la realidad histórica a la que

pertenece como objeto del hombre, de ahí la importancia de reflexionar y abordar cuestiones de interés actual en la educación patrimonial y, particularmente, de los museos en la sociedad del siglo ^{xxi}, lo cual requiere de una apuesta más concreta en torno a las necesidades reales de la educación, concibiendo a los museos como escenarios de aprendizajes, más allá de los procesos que se esperan en la formulación convencional.

Según Linarez, “Como ciencia, la Museología descansa sobre una red teórico-conceptual que aporta elementos explicativos del fenómeno museístico” (2008, s.p.). En el transcurso de su evolución, ha definido los elementos que conforman su accionar: el museo, el objeto museológico y la colección. Desde el pensamiento de la nueva museología se han producido importantes aportes con el objetivo de incorporar nuevos elementos valorativos en el marco de un pensamiento que se reconoce, como espacio donde convergen teoría y práctica de varias áreas del conocimiento como “elemento dinamizador del proceso enseñanza aprendizaje” (Mata, 2011).

Dilthey (1956) analizó el carácter social de la museología y definió la función social del discurso museológico como elemento de penetración ideológica materializado en el:

[...] conjunto de proposiciones cuyos elementos son conceptos; es decir, perfectamente determinados, constantes en todo el complejo de pensamiento y universalmente válidos, cuyas relaciones están fundadas en el uso del lenguaje y la unión de las partes –objetos– en una totalidad con el fin de comunicar bien, porque una parte constitutiva de la realidad es pensada en integridad mediante la combinación de proposiciones, o porque está regulada por ella una rama de la actividad humana.

Agrega que pueden advertirse diversos elementos característicos del conocimiento museológico: un “elemento expresivo” de una realidad concreta; un “elemento histórico”, que es el objeto museológico; un “elemento explicativo” que engloba por un lado contenidos, conceptos, paradigmas, líneas de investigación, comportamientos parciales, o sea, un “elemento teórico”; y un “elemento de expresión” caracterizado y materializado en el discurso museográfico, es decir, un “elemento práctico”. Es decir, un museo puede mostrar lazos históricos que unen nuestro pasado arqueológico con nuestros tiempos, al ser medio básico de comunicación y educación, a partir de identificar y poner en práctica los enfoques, medios, métodos, estrategias y recursos necesarios en el cumplimiento de metas y actividades educativas.

El SIM tiene una clara intención cultural y didáctica, que ayuda a dar una imagen del pasado, desvelando la significación simbólica que la sociedad actual está otorgando al patrimonio y que es preciso que el estudiante universitario identifique para fortalecer su formación cultural y los lazos identitarios. En este orden de ideas, cada sesión es una fuente que estimula a descubrir el pasado para aprender a formular juicios críticos sobre sus testimonios, pero también introduce al conocimiento de los métodos y técnicas de la ciencia del museo. El SIM trata de articular los trabajos teóricos con intervenciones de campo y es, a la vez, una herramienta de reflexión, de articulación de conocimientos y diferentes saberes entre sí, y de estos saberes con los conocimientos del participante, pues cada sesión pone en evidencia la necesidad de vincular con alguna disciplina o asignatura o bien contenidos de asignaturas que estuviesen interrelacionados, para

poderse abordar desde un enfoque integrador. Es en este sentido que cada quien, desde su propio campo de estudio en su quehacer, encuentra el modo de hacer jugar el pensamiento complejo para edificar una práctica compleja (Morín, 1984). En palabras de Massé (2008, p. 80), el desafío de la complejidad es el pensar complejamente como metodología de acción cotidiana.

Stolkiner (2005) expresa que lo interdisciplinario aparece cuando la distribución de las funciones y la importancia de cada saber se definen en relación al problema y no por el peso o la tradición de cada profesión; lo que también permite, en quienes participan, desarrollar un espíritu de investigación y una conciencia de valoración y protección del legado cultural, y avizora futuras prácticas profesionales. Según Moscovici (1996) “en el trabajo interdisciplinario, el primer paso no es la defensa del campo sino [...] la interacción”. En el SIM se establecen diálogos que posibilitan que diversos puntos de vista converjan transcurriendo en un diálogo con las áreas que conforman nuestra Facultad (Ciencias Sociales, Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías, Humanidades y Artes) y las disciplinas del saber museológico, de una manera interesante, motivadora y enriquecedora.

Un lugar de encuentro con áreas del saber museológico

El SIM se ha convertido en un lugar de encuentro, donde se vislumbra parte del legado artístico, histórico y cultural de la UNAM y de sus museos, identificando diversas áreas didácticas del saber museológico: se abordan de manera motivante conceptos, métodos y técnicas de investigación museológica e histórica, como estrategia de formación que acerca a la comunidad universitaria al conocimiento

del patrimonio tangible e intangible, a la valoración del legado patrimonial, y a los múltiples roles de las instituciones museísticas que permiten visualizar diversas áreas didácticas del saber museológico, a saber:

- El museo es un detonante cultural. Este espacio didáctico motiva a los alumnos a realizar trabajos de investigación, al poder hacer análisis temáticos y estudios vinculados a la museología, por lo que se considera sumar otras actuaciones didácticas, que como temas selectos se integren transversalmente a los planes de estudio. El SIM es un espacio privilegiado para tratar diferentes temáticas y, a la vez, desarrollar en los estudiantes la necesidad de trabajar en equipo.
- En los museos se condensa el conocimiento y se extiende a receptores diversos. Los museos del mundo, salvaguarda del patrimonio cultural de la humanidad, tienen un papel importante que desempeñar para suscitar y mejorar la comprensión entre los pueblos, por lo que es importante cuidar y difundir el trabajo multidisciplinario de las colecciones y el conocimiento que estas reúnen. En palabras de la Mtra. Leticia Pérez Castellanos, se debe obtener información acerca del comportamiento e intereses de los visitantes con la habilidad comunicativa de las exposiciones, para contribuir a mejorar la efectividad de esta interacción, y precisa tomar en cuenta expectativas y estilos de aprendizaje de los receptores.
- Los museos presentan grandes retos para satisfacer la función que tienen encomendada. Deben satisfacer a cabalidad la función que se

les encomienda, representan un territorio que permite que la vida y el conocimiento fluyan. Así lo considera el Arq. Mauricio Trápaga Delfín, desde una visión de diseño integral donde converjan la demanda del usuario, la habitabilidad del sitio, la ecología, los recursos naturales y materiales. Gerardo P. Taber (2017), al citar a Joe Hanson, dice:

[...] un museo es una institución dedicada a crear conexiones... un punto de encuentro entre dos flechas del tiempo: el pasado y el futuro; y dos flechas de la complejidad, que se originan en el punto en el que estamos y en el ahora.

- Museos y museografía interactiva. La interacción se logra a partir de un trabajo de diversas profesiones donde se conjugan la investigación, la experiencia brindada por la exposición, la calidad de los servicios ofrecidos a los visitantes, la disposición del espacio arquitectónico con los objetos, colores y formas. El museógrafo tiene la tarea de construir el medio adecuado, poder presentar exhibiciones de cualquier índole, facilitar al público los contenidos previstos, emplear herramientas para originar nuevas maneras de interactuar y sintetizar la información.

La metodología del Seminario brinda distintas herramientas para analizar los aspectos que conforman a un museo y da cuenta de la manera como los profesionales refuerzan y enriquecen la museología mexicana.

A manera de cierre

El SIM, en la FES Aragón, ofrece una formación continua por medio de aportaciones teórico-prácticas a estudiantes de distintas carreras. En tal sentido, se intenta renovar y actualizar las diferentes estrategias didácticas que faciliten poder acceder a una mayor calidad de la enseñanza, al afianzar los conocimientos adquiridos con los recursos de su entorno cultural.

El SIM en un espacio privilegiado para tratar diferentes temáticas y desarrollar en los estudiantes la necesidad de trabajar en equipo.

Después de haber participado durante tres años en el SIM, el reto para esta multidisciplinaria es hacer partícipes a un mayor número de estudiantes y docentes. Merece la pena recuperar de manera formal las experiencias, y generar material de interés pedagógico que pueda ayudar a la formación de nuestra comunidad educativa, como una ventana de oportunidad tanto para realizar trabajos de investigación como para potenciar la protección del patrimonio cultural y educativo, así como la promoción del aprendizaje multidisciplinario.

Referencias

- Linarez, J. (2008) El museo, la museología y la fuente de información museística. *ACIMED*, 17(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000400005&lng=es&tlng=es
- Massè, C. (2008). Nuevos Presupuestos en las Ciencias. Caos y Complejidad. *Antropología Experimental* (8).
- Mata, R. (2011). Comunicación educativa en los museos. En Rico, L. (coord.), *Aportaciones a la Museología mexicana*. UNAM-DGDC.
- Morín, E. (2001). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa.
- Moscovici, S. (1996). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social: psicología social y problemas sociales*. Ediciones Paidós Iberoamérica, S.A.
- SIM. (2016). *¿Qué es el Seminario de Investigación Museológica?* Seminario de Investigación Museológica. <https://www.youtube.com/channel/UCx5rLy0LV5O7JMcl0s6xq7A>
- Stolkiner, A. (1999) La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. *EL CAMPO PSI*.
- Taber, G. (2019). *El Aldabón*. Gaceta Interna del Museo Nacional de las Culturas del Mundo. INAH. (29) 15-22.

DESUSO DE LA LENGUA NÁHUATL EN LOS NIÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA “REVOLUCIÓN SOCIAL”, EN LA COMUNIDAD DE LOMAS DE VINAZCO, ÁLAMO TEMAPACHE, VERACRUZ

Eneida Luzbeth Hernández Hernández
Universidad Veracruzana
México

El presente estudio está relacionado con los procesos de disminución y/o pérdida paulatina del uso de la lengua indígena en la comunidad de Lomas de Vinazco, Álamo Temapache, Veracruz. El objetivo es fomentar la lengua náhuatl a través de los medios de comunicación, con el fin de promover la práctica en los espacios recreativos en la población.

Mediante el diagnóstico que se realizó en dicha comunidad, se exponen las problemáticas o las necesidades que la comunidad presenta, para esto se llevaron a cabo entrevistas con actores sociales de la comunidad, una asamblea con aproximadamente cien personas y encuestas realizada a cincuenta y cinco estudiantes de la Escuela Primaria “Revolución Social”. Es así como se enlista y se sustenta que la lengua se está dejando de hablar por jóvenes y niños, para esto

fue necesario realizar un diagnóstico regional con las comunidades: de El Aguacate y La Laguna de Vinazco, Álamo Temapache, y con la de Paso de Álamo, municipio de Ixhuatlán de Madero, Veracruz; en las que se realizaron entrevistas, diálogos y encuestas a personas adultas, jóvenes y estudiantes de las escuelas primarias.

Dentro de estas actividades se obtuvo el resultado de la problemática, que ciertamente se está presentando en las nuevas generaciones que están dejando de hablar su idioma en los espacios públicos, sobre todo aquellos dominados por la población foránea. Estos espacios son las escuelas de gobierno, las reuniones en las plazas, los diálogos con las autoridades, o los servicios de la Unidad Médica Rural. Este problema se deriva de la discriminación que ha sufrido históricamente la población, por la cual la comunidad deja de practicar paulatinamente su lengua materna, dada la experiencia que tienen en su vida cotidiana.

Sin embargo, como afirma Espinoza:

[...] el náhuatl está presente en todas las actividades domésticas que realiza la población adulta: en la siembra, en la cosecha y en la faena; cuando platicamos con miembros de la familia, o entre habitantes de la comunidad; en la cocina, en la forma de preparar nuestras comidas, en nuestras fiestas, en las narraciones, poemas, danzas y música. En fin: en todas sus creencias y tradiciones (2012, p. 248).

Este puente de diálogo que se construye todos los días desde la lengua náhuatl, permite dos cuestiones: por un lado, genera conocimiento que puede ser clasificado y organizado de manera oral y escrita; y por el otro, fortalece la identidad del pueblo. En contraparte, en la medida que se deja de enseñar y de hablar, se va perdiendo hasta el

grado de desaparecer, como está sucediendo para el caso de la juventud, y como ha ocurrido en otras localidades de la región.

Ante la situación que se me presentaba en la investigación con la comunidad, fue importante realizar una estancia estudiantil de un semestre en un contexto diferente al mío, para poder conocer otros factores que han intervenido en la exclusión y discriminación de los pueblos originarios. Me atreví a emprender un viaje a Colombia, un país desconocido para mí, con la intención de fortalecer mis conocimientos académicos, mis actitudes y aptitudes personales. La estancia estudiantil también me permitió conocer otras formas de aprendizaje y enseñanza, además de los procesos metodológicos de una investigación.

Unas de las cosas que la comunidad no tiene presente, es que al ser parte de un pueblo indígena tienen derechos que deben ser reconocidos y valorados. De tal forma que es ahí donde se ve reflejada la forma de educación que se les brinda a niños y jóvenes. De esta manera es como, por ejemplo, la señora Josefa Martínez, originaria de la comunidad de El Aguacate de Vinazco, nos comparte lo que sucede con su familia al comunicarse en su lengua:

[...] *nama ya kehne ni nonotza kena ni nonotza ka náhuatl pero ya axkineki nix nanawiseh, yeka ni kiinhlia axkana keh nupa pá imohuanti xi sanilloka kewak na ni sanillowa ka náhuatl, nupa se ya kitoah ¡hay má! No nos platique en mexicano, nos platicas con en español, yo así no le entiendo ni kinhpaktia wa ni killia ta tlawel ti koyotl le digo, kehnupa ni killiah tla tlakell ti koyotl, se koyotl kena axkikaki náhuatl pero ta ti masewualli nupa ta ti kakis náhuatl xi sanillo ne kemantzi ti kinh panos kema nama tias escuela ti kinpanos ni abuelitos, abuelitas... abuelita ni nioya escuela xi killi o abuelito nioya escuela [...]*

Ahora así le hablo, sí le hablo en náhuatl, pero él no quiere hablarme en náhuatl. Yo por eso así le digo, así no pá, ustedes hablen como yo hablo el náhuatl. El otro dice: “¡Ay ma! No nos platique en mexicano, nos platicas en español, yo así no le entiendo”. Me río y les digo: “Eres gente de la ciudad —así le digo— ya es mucho, tú eres gente de la ciudad, una persona de ciudad no escucha el náhuatl, pero tú eres de comunidad, tú vas a escuchar náhuatl, tú háblalo, algún día los vas a pasar cuando vayas a la escuela vas a pasar abuelitos, abuelitas... Abuelita voy a la escuela dile o abuelito voy a la escuela [...]”.

Antes de la construcción de instituciones los niños eran educados por sus padres, el hijo con el padre en la milpa y la hija con la madre realizando las labores dentro del hogar. Todos estos aprendizajes se daban en la lengua náhuatl, debido a que no se hablaba el español, está era la forma de educar a sus hijos. Sin embargo, al paso de los años se da inicio a una “educación”, que solo afectaría a las personas, sus cosmovisiones y la forma de vida.

El desuso de la lengua materna en las instituciones es debido a que no se cuenta con materiales didácticos para poder generar conocimientos a los estudiantes. Siendo así, dentro de la comunidad está un centro de fortalecimiento y recuperación de la lengua náhuatl como es la biblioteca Amochkalko, que fue inaugurada el 15 de septiembre de 2017, donde se pueden encontrar libros de textos dinámicos que ayudan al lector a comprender las palabras en náhuatl, trayendo la traducción en español; de la misma forma libros en lengua otomí, tepehua, zapoteco, ñühü, totonaco, mismo que trae con ellos la traducción en español y libros de texto en español.

Este es un claro ejemplo de globalización cultural que persiste dentro de la comunidad de Lomas de Vinazco, en la que escasamente los padres de familia apoyan a sus hijos aprender la lengua materna.

Referencias

- Espinoza, M. (2012). Sones, Huapangos y otros géneros musicales de la Huasteca. En J. Valle, D. Prieto y B. Utrilla (coords.), *Los pueblos indígenas de la Huasteca y el Semidesierto queretano. Atlas etnográfico* (pp. 143-158). Instituto Nacional de Antropología e Historia. http://edulop.sietemedia.com.mx/interactivoMNC/Atlas_Huasteca.pdf
- Flores, J. (2011). El proyecto de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: resultados y desafíos. *Estudios de lingüística aplicada*, 29(53), 117-138. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/viewFile/500/530>
- Hurtado, C. (2011). El concepto de cultura en México (1750-1850). *Historia Mexicana*, 1x (3), 1527-1552. <https://www.redalyc.org/pdf/600/60023594004.pdf>
- Lemus, J. (2012). Un modelo de revitalización lingüística: el caso del náhuatl/pipil de El Salvador. *Wani*, 62(10). http://www.unavarra.es/digitalAssets/172/172558_JLemus-revitalizaci-n-linguistica-del-Nahuatl.pdf
- Ochoa, M. y Jiménez, M. (2012). Nahuas de la Huasteca o macehualmej. En J. Valle, D. Prieto y B. Utrilla (coords.), *Los pueblos indígenas de la Huasteca y el Semidesierto queretano. Atlas etnográfico*. Instituto Nacional de Antropología e Historia. http://edulop.sietemedia.com.mx/interactivoMNC/Atlas_Huasteca.pdf
- Pastrana, S. (2012). Desaparición de las lenguas indígenas. En González, F., Santos, H., García, J., Mena, F., y Cienfuegos, D. (eds.), *De la oralidad a la palabra escrita. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3098/14.pdf>

Línea 18

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

PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN TLACOTALPAN, VERACRUZ. UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO

Jesús Escamilla Salazar

Alberto Rodríguez

Facultad de Estudios Superiores Aragón
Universidad Nacional Autónoma de México
México

Introducción

Las diversas regiones en nuestro país difícilmente escapan a la expansión acelerada de la sobremodernización (Augé) —no como proceso único, sino como procesos plurales, es decir, como sobremodernidades—, y esta comunidad de Tlacotalpan no es la excepción, en este sentido consideramos necesario averiguar cómo llega, cómo la perciben, cómo trascienden en sus prácticas educativas y en sus procesos de identidad las apropiaciones, rupturas y discontinuidades (inscritas en la duración) a través del tiempo.

Las interrogantes planteadas son: ¿qué continuidades y transformaciones se han generado en el aprendizaje de los conocimientos tradicionales en las prácticas educativas de los talleres de educación artística en Tlacotalpan? ¿Qué sentido le confieren a la tradición en un mundo industrializado, tecnificado y tecnologizado? ¿Cómo se articulan las prácticas educativas y la vida cotidiana? ¿Cómo se han construido los procesos de “transmisión” de conocimientos en estos talleres?

¿Cómo se caracterizan sus métodos de enseñanza?
¿Qué tipo de relaciones se establecen entre maestros y discípulos?

En esta investigación se plantea analizar las formas concretas de despliegue y particularización de las prácticas educativas en educación artística en sus escenarios tradicionales como los talleres de la Casa de la Cultura y los talleres particulares de la localidad en un arco temporal de la segunda mitad del siglo xx a principios del siglo XXI.

Ficha etnográfica

Tlacotalpan es una localidad o municipio localizado en el sureste del estado de Veracruz dentro de los límites de la Cuenca del Papaloapan. El total de escuelas de educación básica y media superior es de ochenta y tres (veintiocho escuelas preescolares, cuarenta y siete primarias, cinco secundarias, tres bachilleratos y una escuela de formación para el trabajo). La condición de rezago educativo afectó a 29.9 % de la población, lo que significa que 3 670 individuos presentaron esta carencia social.

En 2010, de la población total, 6 943 individuos (56.6 %) se encontraban en pobreza, de los cuales 5 218 (42,5 %) presentaban pobreza moderada y 1 725 (14,1%) estaban en pobreza extrema.

En esta región las principales actividades productivas son: agricultura, ganadería, pesca y turismo.

En 1998, al Centro Histórico como manifestación cultural tangible se le otorgó el nombramiento de Patrimonio Cultural de la Humanidad por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

El interés por mantener las tradiciones de esta región ha llevado a presentar diversos proyectos como el de “Tlacotalpan Cultura Viva” en 2012, el cual pretende llevar el trabajo de especialistas en las diversas manifestaciones de la cultura jarocho como el son jarocho, la jarana, el requinto, la pintura, el tejido en malla, etcétera, a los niños del municipio.

La fiesta principal es para celebrar a la Virgen de la Candelaria del 31 de enero al 9 de marzo. Se destaca durante estas fiestas el encuentro de jaraneros en la plaza Doña Martha.

La tradicional Fiesta de la rama, a partir del 16 de diciembre, en la que grupos de niños y jóvenes recorren las calles de la ciudad entonando los cantos decembrinos e improvisando versos.

Durante las fiestas decembrinas se destaca el Festival Doña Elena CoraSon de Tlacotalpan del 27 al 29 de diciembre en honor a la maestra de zapateado jarocho Elena Ramírez Aguirre en la Casa de la Cultura Agustín Lara, en el Teatro Nezahualcóyotl y en las calles de la ciudad, y el Gran Fandango “Doña Elena presencia viva” a celebrarse en la calle Puerto de Alvarado #50, donde vive la maestra.

En esta temporada se presentan varios fandangos en la plaza Zaragoza y en el Foro Cultural Independiente “Luz de Noche”.

El carnaval de Tlacotalpan que se celebra la primera quincena del mes de mayo.

Las fiestas de San Miguelito a celebrarse del 26 al 29 de septiembre, en donde se realizan presentaciones de jaraneros y fandangos.

Práctica Educativa

Pierre Bourdieu recrea el concepto de práctica explicándolo a partir de las mediaciones en que se inscribe. Entre estas mediaciones, la que resulta pertinente para esta investigación es la que se establece entre lo social y lo individual a partir del concepto de *habitus*.

El *habitus*, como productor de prácticas, permite comprender las prácticas educativas individuales y colectivas en las escuelas y talleres de educación artística; el *habitus*, como un sistema de principios generadores, llega a gobernar las prácticas, en este caso las educativas, pero estas se explican, de acuerdo con Bourdieu, de la siguiente manera: “Sólo es posible explicarlas si se relacionan las condiciones sociales en las que se ha constituido el *habitus* que las ha engendrado, y las condiciones sociales en las cuales se manifiestan” (Bourdieu, 1991, p. 97)

Las diferencias que cada maestro le confiere a su práctica dejan ver la singularidad de su trayectoria social, esto es, su *habitus* que constantemente se estructura en función de las estructuras producidas por las experiencias anteriores y las nuevas que afectan dicha estructura, lo cual lo lleva a realizar una integración única dominada por las primeras experiencias.

Las prácticas educativas llevadas a cabo por algunos maestros no necesariamente se derivan de una formación académica, sino su proceso ha sido diferente, en donde la práctica ha desempeñado un papel fundamental, es lo que Bourdieu trata de aclarar como prácticas transmitidas en la misma práctica, en lo que considera estado práctico. Las prácticas educativas en su relación con su *habitus*, y para los fines de este trabajo, mantienen importantes conexiones con las dimensiones: cosmovisión, conocimientos tradicionales, comunidad y familia como educadoras,

historicidad- temporalidad, cohortes generacionales, taller, métodos de enseñanza y actores.

Directrices metodológicas

La presente investigación tiene como eje-matriz de orden metodológico el rescatar la subjetividad de los sujetos de investigación en su contexto histórico-social, como son los talleres artísticos en la casa de cultura y los talleres artísticos particulares, cuya finalidad es el preservar la cultura artística regional.

Una característica fundamental en los estudios etnográficos es el registro e interpretación de los acontecimientos culturales de un contexto particular. Según Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García (2006), se entiende a la “etnografía como un método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta” (p. 44). En este caso particular, esta tarea interpretativa conlleva a desarrollar categorías analíticas para analizar a fondo el fenómeno estudiado, por lo que la observación participativa del investigador juega un papel fundamental, con el cuidado de no modificar e intervenir en las acciones educativas de los participantes. Pero su presencia en el contexto de estudio deber ser lo suficiente hasta registrar de manera holística los elementos constitutivos de la realidad estudiada.

Los relatos de los informantes sirvieron como sustento de veracidad de la misma. Pues, su expresión es la evidencia de sus identidades, de su ser y del estar ahí en el mundo académico de los talleres de educación artística. Metodológicamente, los relatos de los informantes son la fuente generadora de conocimientos, y al mismo tiempo posibilitan la comprensión de los procesos por los cuales

ellos se forman y se constituyen. En los relatos hay una articulación entre el lenguaje, memoria y el recuerdo que se manifiesta en su subjetividad. Las respuestas emitidas por los informantes (profesores de los talleres de educación artística) posibilitan entenderlas en el marco del lenguaje. Lenguaje como cultura, expresión de su constitución, construcción del mundo. Resignificando subjetivamente su vivencia como docente, para convertirla en experiencia de vida. Esto es, el lenguaje para decir su mundo, su pensamiento, su historia, para expresar sus juicios. Las palabras de los informantes son expresión de la existencia en el mundo de la cultura. “La entrevista a profundidad opera bajo la suposición de que cada persona re-significa sus experiencias a partir de la manera cómo ha integrado su conocimiento, percepción y valoraciones en relación con lo que lo rodea” (Díaz, 1995, p. 112).

En una primera etapa, este instrumento se aplicó a los siguientes informantes clave:

Profesor: Julio Corro Lara, director del taller Barrio del Retiro.

Profesora: María Luisa Ávila Ovando, fundadora de la Casa de la Cultura a cargo del Taller de Rejillas.

Profesora: Nelly Aguirre Viloboa, encargada de la administración de la casa Enseña Bordado.

Profesora: María José Reyes, maestra de del taller de zapateado “Tierra entre aguas”.

De la información recabada y previamente transcrita se realizó un mapeo de los talleres de educación artística:

- Casa de Cultura Agustín Lara: diversos talleres artísticos
- Taller Barrio Bajo: música
- Taller de la Escuela Normal: música y zapateado

- Taller Barrio del Retiro: música, zapateado y laudería
- Taller del Centro Cultural Tlacotalpan: música
- Taller de Décimas
- Taller del Maestro Antonio Cámara: música
- Taller del maestro Tulio Reyes: danza
- Taller del Maestro Sergio Limón: música y canto
- Taller del Maestro Ignacio Canela: pintura
- Taller Bailadores de Negro: danza
- Taller de zapateado Tierra entre Aguas: danza
- Taller de Laudería de Rafael Figueroa

Con base a la lectura de la información recabada se identificaron las siguientes categorías empíricas:

- Tradición
- Colectivo
- Trasmisión de conocimientos
- Taller como convivencia
- Método de enseñanza: aprendiendo viendo, oyendo-tocando y aprendiendo, de lo sencillo a lo más elaborado
- Procesos educativos
- Intergeneracionalidad
- Retribución moral

A modo de cierre

Hasta esta etapa de la investigación se ha logrado una contextualización regional de la población de estudio, asimismo la identificación de informantes clave quienes a través de su narración nos ha permitido reconocer su subjetividad a partir de la cual se manifiesta los sentidos y significados que construyen en torno a su práctica

educativa y que responden a su contexto sociocultural y a su condición biográfica.

Se reconoció la historicidad dinámica de las prácticas educativas que se desarrollan en los talleres artísticos y en la casa de la cultura, bajo su propia racionalidad que le confiere una significación particular como espacios educativos no formales.

Referencias

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Díaz, Á. (1995). *Empleadores de universitarios. Un estudio de opiniones*. CESU-UNAM- Miguel Ángel Porrúa.
- García, G. (2006). *Fandango. El ritual del mundo jarocho a través de los siglos*. Conaculta-IVEC-Programa de Desarrollo Cultural del Sotavento.
- García, B. (2016). *Tlacotalpan y el renacimiento del son jarocho en Sotavento*. Universidad Veracruzana-Museo de Historia de Mendoza.
- SEDESOL-CONEVAL. (2010). Informe Anual sobre la situación de pobreza y rezago social. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/41773/Veracruz_178.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J. y García. (2006). *Metodología de investigación cualitativa*. Achidona-Aljibe.

CONCLUSIONES

Quienes nos han leído encontraron en este libro una amplia variedad de situaciones descritas a través de sus cuarenta y seis participaciones ya sea de alumnas, alumnos, profesoras, profesores, investigadoras e investigadores y, los menos, personas que fungen con algún cargo administrativo de una institución educativa formal. Independientemente de las aportaciones individuales o realizadas en coautoría, se tienen investigaciones en todos los niveles educativos formales, aunque también se toma en cuenta la presencia de una investigación realizada en un espacio informal, como lo es un hospital pediátrico, o el trabajo de tres colectivos u organizaciones no gubernamentales quienes se dedican a la formación de lectores en espacios comunitarios y escuelas de educación básica y media superior.

Se identificó que sobresalen las investigaciones de los niveles educativos de licenciatura y posgrado realizadas en su mayoría por el profesorado y, después por estudiantes de ambos niveles educativos formales. La tercera tendencia corresponde a trabajos realizados por docentes de educación básica y secundaria, seguida muy de cerca por un alumno de bachillerato. Así también, se presentan participaciones de profesores de escuelas normales, en este caso de México.

Todos los colaboradores nos ofrecen miradas desde su propio espacio y con diferentes objetos de estudio. Sus preocupaciones personales se visten de investigación y se embarcan a un viaje marcado por la inquietud, la incertidumbre, la intranquilidad del porvenir manifiesto en la educación y formación intercultural.

En sus trabajos, surgieron cuestionamientos y múltiples propuestas. No obstante, a pesar de esas sensaciones y emociones que logran transmitirnos en sus escritos, encontramos valentía y valía para proponer, realizar y llevar a cabo actividades en pro del “Otro”, de la comunidad visitada, de la comunidad que acoge a todos aquellos quienes deciden unirse para modificar entornos, contextos, municipios, localidades y vidas. Podemos afirmar que ellos son sembradores de esperanza y sin reconocimiento, de algún modo, de manera anónima. Pero, son ellas y ellos los autores de esta obra los sembradores de conocimiento y de fe. Segadores de fortaleza y de saberes.

La temática de esta actividad académica que proporciona el título de este viaje infinito de la colección: “Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina”, les invita a conocer o “reconocer-se” en estas diferentes perspectivas, retrospectivas, enfoques, líneas de investigación y dinámicas de trabajo colaborativo.

El espacio que otorgó el *IV Congreso Internacional Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina*, fue como uno de esos telares que seguramente todos conocemos, o hemos visto en algún lugar o pueblo originario, en donde se tejen con cada hilo de diferente color, distintas prendas que describen sueños, realidades cotidianas y fragmentos de su cosmovisión.

En este caso, podemos decir que esta obra está hecha por muchas manos, y cada una de las participaciones fue representativa de quien la elaboró, por lo que está viviendo y por el espacio desde donde se origina cada experiencia descrita o narrada por los actores sociales de las regiones y países que nos visitaron y compartieron los modos de resolver y responder ante las necesidades educativas y de formación intercultural en donde realizan su práctica.

Hemos construido un hermoso y extenso tejido, con muchos mosaicos, en donde cada una de las colaboradoras, colaboradores, viajeras y viajeros tejió sus vivencias, las describió y las compartió no solamente en la presentación de su trabajo durante el evento, ahora, las comparte con cada uno de los lectores a quienes no conocemos, pero con quienes estamos seguros de que serán el eco de lo que se llevará a la práctica o a la reflexión.

A cada una de las autoras y autores de los textos integrantes de esta obra realizada con la colaboración y empeño de todos, les agradecemos su presencia y trabajo.

Gracias por haber demostrado que la compartencia es una virtud de los pueblos originarios.

María Elena Jiménez Zaldivar

Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina

Lazos interculturales

Editado por la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, apareció el 6 de abril de 2023. El diseño de interiores estuvo a cargo de Martín Antonio Vargas Peralta, la familia tipográfica es Poppins 7, 8, 10, 24, 18, Bebas Neue 25 puntos, la imagen de portada es de Liliana García Montesinos, la corrección de estilo por Celia Ivonne Aguayo Morales, con el apoyo del área de Publicaciones en Comunicación Social. La coordinación editorial estuvo a cargo de Martha Elena Pedroza Luengas.

Lazos interculturales es la segunda obra universitaria de la colección "Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina", que recorre y anuda los múltiples caminos de la interculturalidad transfronteriza y de los procesos educativos y formativos de una amplia diversidad de comunidades, espacios y contextos. En esta colección se ofrece un cruce de información generada en los diferentes niveles educativos formales, no formales e informales de alumnos, profesores, investigadores, sabios comunitarios y de maestros artesanos originarios, todos ellos comparten los resultados de sus investigaciones y sus saberes, y siembran diferentes reflexiones entre el hacer y el saber.



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

