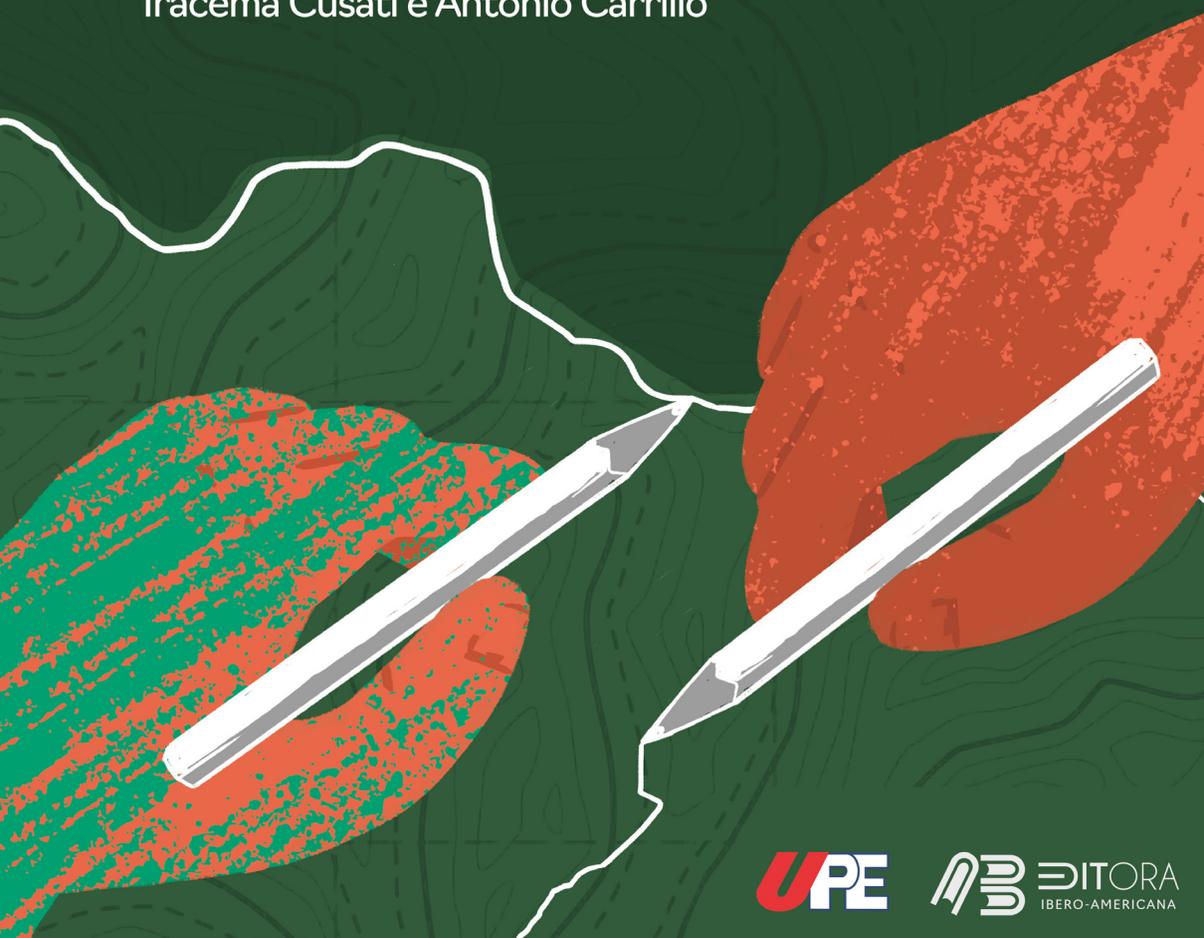


INTERCULTURALIDADE, TERRITORIALIZAÇÃO E DOCÊNCIA:

Experiências, cotidianidade,
desafios e perspectivas de futuro
da/na Universidade

Organizadores

Iracema Cusati e Antonio Carrillo



INTERCULTURALIDADE, TERRITORIALIZAÇÃO E DOCÊNCIA:

Experiências, cotidianidade,
desafios e perspectivas de futuro
da/na Universidade

Organizadores

Iracema Cusati e Antonio Carrillo



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Interculturalidade, territorialização e docência
[livro eletrônico] : experiências,
cotidianidade, desafios e perspectivas de
futuro da/na universidade / organização Iracema
Campos Cusati, Antônio Carrillo Avelar. --
Bauru, SP : Editora Ibero-americana de
Educação, 2024.
ePub

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-86839-31-9

1. Educação 2. Educação - Coletâneas 3. Educação
intercultural 4. Ensino superior 5. Formação docente
- Metodologias ativas 6. Territorialização I. Cusati,
Iracema Campos. II. Avelar, Antônio Carrillo.

24-231175

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



Equipe Técnica **Editoração e organização**

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor

Alexander Vinicius Leite da Silva
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor Adjunto Júnior

Déborah Crivellari
Editora Ibero-Americana de Educação
Editora e Revisora

Andressa Ciniciato
Editora Ibero-Americana de Educação
Assistente Editorial

Jonathan Teixeira
Editora Ibero-Americana de Educação
Designer e Diagramador

André Luís Cordeiro Lopes
Editora Ibero-Americana de Educação
Designer, Ilustrador e Diagramador

Membros do Conselho Editorial

Editor

Dr. José Anderson Santos Cruz
FCLAr/Unesp

Editor Adjunto Jr.

Alexander Vinicius Leite da Silva
Unisagrado

Editores Associados

Arielly Kizzy Cunha
FAAC/Unesp

Carla Gorni
Centro Universitário UBM

Ivan Fortunato
Instituto Federal de São Paulo/Ufscar

Editora de Texto e Revisão

Déborah Crivellari
Unisagrado

Assistente Editorial

Andressa Ciniciato
Unisagrado

Supervisor Operacional

Gustavo Marcelino de Souza
Universidade Presbiteriana Mackenzie

PREFÁCIO

No momento em que se acirram as polarizações na sociedade mundial, onde se agudizam os confrontos entre nações materializados por guerras, no qual as investidas da onda conservadora promovem um desmanche do setor público em que o Estado se exime cada vez mais de responsabilidades para com as políticas sociais, questões de igualdade e de diferença, parecem estar cada mais conflitivas. A luta pela igualdade de direitos, de acordo com as necessidades e especificidades de cada grupo, tem sido caracterizada por uma constante tensão. Nesse cenário, questões relacionadas aos avanços e aos desafios da formação de professores na diversidade, tendo em vista a interculturalidade como princípio básico, tornam-se imprescindíveis.

Nesse contexto, a obra intitulada “INTERCULTURALIDADE, TERRITORIALIZAÇÃO E DOCÊNCIA: experiências, cotidianidade, desafios e perspectivas de futuro da/na Universidade” se mostra oportuna e relevante.

Ao se debruçar sobre as questões da linguagem e da cultura indígena; ao remeter para a questão dos saberes populares; ao trazer modelos pedagógicos para o ensino de língua; ao buscar articular a epistemologia com as questões do saber popular, a obra apresenta proposições e práticas para uma educação em uma perspectiva intercultural.

Mas de que perspectiva de interculturalidade estamos falando? A que interculturalidade estamos nos refe-



rindo? Sem dúvida, a de uma perspectiva crítica que busca romper com a simples assimilação cultural e com a polarização entre as desigualdades e diferenças.

Observamos ao longo dos capítulos, a visibilidade de uma avó parteira; o reconhecimento e a valorização da experiência linguística de estudantes da pré-escola; a aproximação do saber científico com o saber popular; a análise de experiências educativas nas perspectivas comunitária e intercultural; as questões de gênero, de olhares sobre os processos de decolonização e de territórios entre outros temas que suscitam importantes reflexões.

Enfim, a relação entre interculturalidade e educação promovida no presente livro instiga a (re)pensar sobre a formação docente com transformações na relação entre ensino e aprendizagem, (re)pensando principalmente na didática com foco em práticas que visem promover o exercício da interculturalidade por meio do diálogo entre os diferentes grupos sociais que ocupam os bancos escolares — eis uma das contribuições esperadas pela presente obra.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

Iracema Cusati

Antonio Carrillo

PEDAGOGÍA DEL TERRITORIO Y LA INTER- CULTURALIDAD EN EL CONTEXTO DEL TRABAJO COMUNITARIO EN UNA ESCUELA IKOOTS DE OAXACA 12

Antonio Carrillo Avelar

Iracema Campos Cusati

Alicia Rivera Morales

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E MOBILIDA- DE ACADÊMICA INTERNACIONAL: ALGU- MAS REFLEXÕES 40

Paulo César Marques de Andrade Santos

Iracema Campos Cusati

Antonio Carrillo Avelar

PERSPECTIVA DOCENTE EN NIVEL PRE- ESCOLAR EN MILPA ALTA CDMX: UN ES- PACIO PARA FORMAR NIÑAS Y NIÑOS PLURILINGÜES 61

Berenice Tapia González

LUUÇX TATXI'J WEJXA: PROTEGER LA PALABRA EN EL NIÑO Y LA NIÑA NASA. RESGUARDO INDÍGENA NASA DE PITAYÓ, MUNICIPIO DE SILVIA CAUCA - COLOMBIA 92

Sindy Perdomo Campo

INTERCULTURALIDAD, TERRITORIALIZACIÓN Y DOCENCIA, UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN UNA ZONA ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN IZTAPALAPA, CDMX 120

Mauro G. Peralta Silverio

CORPORALIDAD, RESISTENCIA Y VIDA ESCOLAR: ANTROPOLOGÍA DE LA TRANSEXUALIDAD EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR 159

Jessica Reyes Sánchez

“HAY COSAS QUE SE PUEDEN INTERCULTURALIZAR Y HAY OTRAS COSAS QUE NO”. LA INTERCULTURALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO 190

Diego Landeta

LA RECONFIGURACIÓN DE LA FORMACIÓN
INVESTIGADORES EDUCATIVOS, ATRAVÉS
DEL TRABAJO COMUNITARIO Y LA DIVER-
SIDAD LINGÜÍSTICA 218

Antonio Carrillo Avelar

Gervasio Montero Gutenberg

Carlos Antonio Aguilar Herrera

LA ETNOGRAFIA EN EL AULA Y LAS TE-
RAPIAS COMUNITARIAS COMO ESTRA-
TEGIA DIDÁCTICA PARA LA CONS-
TRUCCIÓN DE NUEVOS TERRITORIOS
ACADÉMICOS: EL CASO DE LA LICENCIA-
TURA EN PEDAGOGÍA 239

Antonio Carrillo Avelar

Andrea Olmos Roa

Laura Ma. del Carmen Arias Vera

¡LA CIUDAD ES NUESTRA! ESCUELA Y TER-
RITORIO EN ESPACIOS URBANOS Y MULTI-
CULTURALES 266

Nadia Campos-Rodríguez

Daniel Catarino-Vega

PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO EN EL SA-
BER TRADICIONAL CHATINO: EL CASO DE
UNA ESCUELA INDÍGENA DE SAN JOSÉ ATO-
TONILCO, OAXACA 298

Ramiro Quintas Ayala
Juan Atalo Venegas Aguirre

LA PEDAGOGÍA COMUNITARIA: POSIBILIDA-
DES DE UNA TRANSFORMACIÓN ESCOLAR
..... 329

Yerí Manzano Flores

QUE GÊNEROS DISCURSIVOS MOLDAM
UMA ESFERA ACADÊMICA? REFLEXÕES A
PARTIR DE (RE)CONTEXTUALIZAÇÕES DE
PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UM CUR-
SO DE LETRAS 355

Roberto Barbosa Costa Filho

NOVOS SENTIDOS EM EDUCAÇÃO 379

Carine Josiéle Wendland

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM
PROL DE UM TRABALHO REFLEXIVO E CO-
MUNITÁRIO: EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS
ENTRE MÉXICO E BRASIL 405

Antonio Carrillo Avelar
Iracema Campos Cusati
Nadia Campos-Rodríguez

APRESENTAÇÃO

Os capítulos que compõem o livro coletivo denominado: INTERCULTURALIDADE, TERRITORIZAÇÃO E DOCÊNCIA: experiências, cotidianidade, desafios e perspectivas de futuro da/na Universidade, financiado pela Universidade de Pernambuco (campus Petrolina) e organizado pela Professora Doutora Iracema Campos Cusati e pelo Professor Doutor Antônio Carrillo Avelar, apresentam as pesquisas desenvolvidas por professoras, professores, pós-graduandas e pós-graduandos de instituições de ensino superior do Brasil e do México.

As autoras e os autores entregaram-se à tarefa de sintetizar seus estudos com dedicação e afincamento, procurando expor, para suas leitoras e seus leitores, reflexões contemporâneas de Interculturalidade e Docência a partir de experiências interculturais, práticas inovadoras, cotidianidade, desafios e perspectivas de futuro na formação acadêmica.

O resultado de um trabalho profícuo está sendo apresentado em 15 capítulos, os quais são expressões das perspectivas e das trajetórias de cada autora e de cada autor.

Oferecemos esta obra com o convite a uma boa leitura.

Iracema Cusati e Antonio Carrillo

Pedagogía del territorio y la interculturalidad en el contexto del trabajo comunitario en una escuela Ikoots de Oaxaca

*Antonio Carrillo Avelar^I
Iracema Campos Cusati^{II}
Alicia Rivera Morales^{III}*

“No hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción”

Paulo Freire

Introducción

Los más destacados teóricos sociales (Giddens, Bauman, Goffman, Foucault entre otros) coinciden en la emergencia de crear una nueva modernidad territorial en el campo educativo y pedagógico¹ que recupere al sujeto con quehacer más reflexivo más crítico más comprometido

¹ La pedagogía, el estudio de un concepto, su lugar, su territorio, sus personajes, sus problemas su mundo de vida nos encontrar sus enunciados obligan a. La complejidad de los conceptos remite a la territorialidad y des territorialidad de sus componentes... La historia de la pedagogía puede ser comprendida como «instrumento del hacer» o como «discurso y saber». En el primero, se inscriben todas las corrientes pedagógicas agrupadas en la técnica; en el segundo, aquellas para las cuales lo importante es la emergencia del sujeto como sujeto de aprendizaje. Esta última surge con los discursos sobre la diferencia, cuando interroga categorías como el otro, lo social, lo cultural, la democracia, la libertad, el educar, la disciplina, el poder, la conducta, el valor del educar, la diferencia, etcétera (Zambrano, 2006, p. 148).



con su sociedad, su cultura, su medio ambiente y menos controlado por los medios y su herencia educativa, que rompa con los acentuados procesos de individuación, propios de un contexto de creciente incertidumbre y potenciales riesgos de la existencia humana dados los constantes atentados al medio ambiente social y cultural.

El territorio es, por tanto, un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad espacio geográfico y un determinado sujeto individual o colectivo. De ahí que cuando designamos un territorio siempre estamos asumiendo, aun de manera implícita, la existencia de un espacio geográfico y de un sujeto que ejerce sobre él cierto dominio, una relación de poder, una calidad de poseedor o una facultad de apropiación. La relación de pertenencia o apropiación no se refiere sólo a vínculos de propiedad sino también a aquellos lazos subjetivos de identidad y afecto existentes entre el sujeto y su territorio. Ese sujeto individual o colectivo contiene generalmente una porción de poder suficiente para incidir en la transformación de ese territorio. El territorio es, pues, el espacio geográfico revestido de las dimensiones política, identitaria y afectiva, o de todas ellas (Montañez, 2001, p. 20-21).

Hoy el ámbito de la Territorialidad² de las escuelas y las universidades está centrada en la llamada autonomía individual, con una creciente expansión, de prácticas que buscan formar sujetos, metalizados, consumistas, sin capacidad para asumir por sus propios medios y recursos un sentido social su realidad. En este contexto, Bauman (2011) destaca que el individuo se autoafirma mientras las sociedades y comunidades resultan estar cada vez más ausentes.

Los territorios públicos en general y la escuela en particular juegan un papel fundamental en la formación de individuos, ya que son los escenarios donde viven y conviven los estudiantes. La escuela como territorialidad en México, en las últimas décadas, como se ha mencionado ha jugado un papel muy importante en la formación de un perfil académico centrado en el individualismo, la competencia y el desarrollo de élites académicas que se encargaban de descalificar a sus compañeros que poseen particularidades que como sexo, pie, costumbres culturales, lenguas nativas entre otros, por otro lado ha existido un luchar por una homogenización centrada en un enciclopedismo en los procesos formativos que maneja su maestro(s) y el plan y programa oficial.

2 Se entiende por territorialidad el grado de dominio que tiene determinado sujeto individual o social en cierto territorio o espacio geográfico, así como el conjunto de prácticas y sus expresiones materiales y simbólicas, capaces de garantizar la apropiación y permanencia de un territorio dado bajo determinado agente individual o social (Montañez, 2001, p. 22).



En otras palabras, en las escuelas y universidades entendidas como un territorio hoy predomina el ámbito de desarrollo de una autonomía donde cada docente construye su propio modelo educativo desde la lógica de la manera en cómo entiende lo impuesto por las instituciones a partir de las políticas públicas, los cuales a su vez son el reflejo de una creciente incertidumbre y potenciales riesgos de su empleo. El ámbito una autonomía individual donde están ausentes los estudiantes, ya que éstos se preparan para las tareas o trabajos que le asignas sus docentes, en el imaginario que en un futuro cercano un individuo puede asumir el éxito y en donde no importa que sea a costa de la destrucción del otro.

La escuela como territorialidad en México se exploran, métodos teóricos, que con frecuencia los mismos docentes desconocen, los valores éticos se centran en aparentar que se cumplen con los programas y libros de texto, sus estrategias didácticas están centradas en un supuesto activismo, nutriendo la apariencia de una educación edificante, nutriendo la comprensión profunda y la aplicación práctica de los valores. Los valores de la apariencia se consideraban en un requisito indispensable para la formación de los estudiantes con frecuencia cuentan poca iniciativa y creatividad, los cuales son considerados como proceso clave para adaptarlos a los imperativos del mundo actual, el cual se caracteriza por el fomento de constantes prácticas consumistas y utilitaristas.



La tarea de autoidentificación de los individuos se redujo así al desafío de ajustar las pautas de vida de acuerdo con los nuevos tipos sociales y el nuevo *ethos* social que impuso la modernidad. Los individuos *desincrustados* de sus estamentos premodernos estaban obligados a hacer uso de su nuevo estadio personal de autodeterminación alcanzado para formarse en el aprendizaje de los hábitos, actitudes y conductas que les permitieran *incrustarse* en la clase social de la sociedad industrial emergente, cuya pertenencia debía ser constantemente renovada, reconfirmada y documentada en la vida cotidiana (González, 2007, p. 183).

Como se ha venido mencionando, las instituciones públicas se encuentran trabajando en estas prácticas territoriales y que en los últimos años se han tratado de ir eliminando y comienzan a buscar otra territorialidad que busque crear sitios más humanos que tome en cuenta la importancia de los espacios comunitarios que atiendan la diversidad sociocultural y ambiental como un nuevo territorio en la formación de estudiantes. Consecuentemente este trabajo busca mostrar como hoy se comienzan a construir otros escenarios que buscan mostrar la relevancia que tienen la construcción de nuevos procesos formativos en las escuelas y universidades como totalidad en el ámbito de su compromiso con la realidad que socioeconómica y cultural de los pueblos rurales y urbanos.



Sin embargo, contra todo pronóstico, hoy la Reforma Educativa en el país, a través del Proyecto denominado NEM (Nueva Escuela Mexicana) de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023) destaca que las escuelas deben de generarse una nueva territorialidad, en donde éstas como espacios públicos sean accesibles a incorporar otras territorialidades, donde la sociedad en general se pueda expresar a través de la participación de los padres de familia, la mujer se visibilice y se haga más manifiesto la creatividad e innovación de los jóvenes, donde éstos se manifiesten como grupos organizados donde se puedan reivindicar sus derechos.

Actualmente, la NEM está siendo implementada y como padre, madre, tutor, docente, directivo, autoridad educativa, promotor del deporte y la cultura, empresario, representante de instituciones de salud, de educación, de seguridad o de alguna organización social, somos parte de este gran proyecto educativo (SEP, 2023, p. 4).

El NEM es un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, o sea, educar para allá de adquirir conocimientos y habilidades cognitivas y también educar para: “1) conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; 2) aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; 3) ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir

con los demás; 4) adquirir valores éticos y democráticos; y 5) colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social” (SEP, 2023, p. 5).

Por lo tanto, con la NEM se desea formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, por desenvolver sus sentidos humanos y críticos para construir su propio futuro en sociedad.

El trabajo pedagógico y comunitario como la construcción de una nueva territorialidad de la escuela

La incorporación de los espacios comunitarios de carácter público se tiene que adherir a la tarea educativa como un requisito ineludible. Indispensable para la formación de los estudiantes de educación básica, media y superior como proceso clave para adaptarse y aportar a los imperativos de estos escenarios públicos, los cuales se caracterizan porque significa prepararse para un mundo futuro, pero al mismo tiempo son excelentes espacios de conocimiento y auto conocimiento.

Educar recuperando, los principios de una pedagogía con otra territorialidad que no solo se centra en los saberes didáctico o instrumentales sino que ahora busca los espacios comunitarios donde busca reflexionar sobre la importancia del saber filosófico, que esta preocupado en el para qué y el porqué de la tarea educativa, entre otras preocupaciones sociales, se constituyen en una necesidad de



liberar las fuerzas académicas existentes en cada espacio educativo, en cada ser humano como ser social, así como, avivar su capacidad para elegir opciones con libertad, considerando la responsabilidad inherente a cada elección. Para llegar a esta finalidad se considera dar difusión a los centros educativos que han comenzado a construir otras racionalidades diferentes a la heredada por la normatividad, y que ahora sus prácticas formativas han comenzado a ser relevantes y pueden servir de ejemplo de cómo estos territorios pueden tener otra territorialidad.

Una educación pública centrada en valores comunitarios de corte territorial no permanece estática, sino que se desarrolla como un proceso de incertidumbre al principio, pero en la medida que avanza su proyecto se convierte en un proceso sistémico, influenciado por las condiciones sociales, económicas, políticas y el entorno socioambiental y cultural. Por lo tanto, una educación comunitaria de corte territorial e intercultural significa una apropiación de este espacio público, la cual se construye mediante acciones concretas sistemáticas y oportunas con el propósito constante de mejorar la situación contextual de los estudiantes en su presente y en abrirla a otras racionalidades que lo pueden empoderar su futuro como adultos.

Los estudiantes que en un futuro serán profesionales de la educación deben también distinguirse por la apropiación territorial en su ámbito, académico, sociocultural ambiental y laboral, respaldados no solo por fundamentos



sólidos de una ética social y de una ideología acorde a las necesidades de una nueva sociedad, más comprometida con acciones concretas sobre su realidad sociocultural y laboral.

En esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación — en su sentido más amplio — juega un papel preponderante. La educación es “la fuerza del futuro”, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestros pensamientos individualistas por un pensar comunitario de manera que enfrente la complejidad creciente, de la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracterizan nuestro mundo. Para ello debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Debemos reformular nuestras políticas y programas educativos. Al realizar estas reformas es necesario mantener la mirada fija hacia el largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras frente a las cuales tenemos una enorme responsabilidad (Mayor, 1999 en Morín, 1999).

Asimismo, hay romper la cultura de la fragmentación y la formación en disciplinas lo que conlleva confu-

sión y desorientación en la formación de los estudiantes ya que la realidad sociocultural es más amplia y compleja.

Por consiguiente, es imperativo incorporar de manera sistemática la presencia de otros espacios públicos como territorios a los procesos formativos de los estudiantes, como la cultura de las familias, la alimentación, la salud, la vida de los hospitales, los mercados, las fiestas cívicas, deportivas entre otros como espacios formativos con los que conviven los estudiantes y de los que hay mucho que aprender y transformar a través de sus procesos de aprendizaje y enseñanza, con el propósito de enriquecer la educación y la formación de profesionales que estén a la altura de las demandas de la sociedad actual.

Resignificación del territorio en el espacio escolar

Este trabajo es el resultado de la iniciativa de un equipo de universitarios (Universidad Pedagógica Nacional, campus Ajusco; Universidad Autónoma de México, campus Aragón. y Universidad de Pernambuco UPE Campus Petrolina) y la Escuela Normal Bilingüe Intercultural del Estado de Oaxaca. La intención principal de este proyecto fue destacar los elementos principales para promover un nuevo uso del territorio en las instituciones de educación superior, donde se acercarán sus proyectos de investigación a realidades concretas de contextos sociales marginados socialmente como es el caso de los pueblos originarios.

Para esto se seleccionó una escuela con buenas prácticas formativas que tuvieran en mente la domesticación del territorio a favor de la educación de las niñas y niños de este espacio geográfico. Se retomo una institución que al mismo tiempo estuviera promoviendo el trabajo comunitario con sus docentes y autoridades con la idea desterritorializar su quehacer formativo. Se retomaron algunas nociones teóricas de las obras pedagógicas de Makárenco (1977), Rancière (2005), Freinet (1996), y Jolibert (1995) de Freire y entre otros teóricos de la pedagogía comprometidos con el quehacer educativo de corte alternativo, metodológicamente se procuró recuperar los lineamientos de la investigación acción transformación propuesta por (Fals Borda; Rodríguez, 1991) y se sustentó instrumentalmente principalmente a partir de observación a través del diario de campo y la recuperación de fuentes primarias y secundarias entre otras. En paralelo, se realizaron entrevistas al jefe de Zona y Supervisor y diferentes docentes de la institución, así como a especialistas en el campo, asimismo se realizaron observaciones de aula y se impartieron pequeños talleres que sirvieron de referente para facilitar la comunicación entre el equipo de investigadores y los docentes de la institución.

Este proceso permitió reflexionar sobre la función que debe tener la pedagogía, la territorialidad educativa y la interculturalidad en el contexto del trabajo comunitario en una escuela ikoots de Oaxaca, a partir de la toma



de decisiones de su planta académica, al identificar, intervenir y solucionar problemáticas propias del contexto escolar. Es decir, se evidenció la relación de la Escuela con el territorio por medio de una mirada que busca retomar la bandera de lucha de un pueblo originario con miras a recuperar su historia y sus prácticas sociolingüistas y ambientales, con el sentido de reafirma la importancia que tiene toda escuela pública para crear una nueva cultura escolar que permita entender al territorio, a partir de una perspectiva pedagógica como lo plantea Freire (2013) es decir de una pedagogía del oprimido que ayude a leer a su estudiantes, el contexto donde están insertos, teniendo en cuenta que las experiencia , saberes y conocimientos de éstos, lo cual también se traduce en hacer más significativa la tarea educativa, ya que cuando se comprenden y se potencializa el mundo que se habitan, la escuela comienza a cumplir su papel;

Este enfoque se pone en práctica acompañando instancias académicas con espacios en los que las experiencias territoriales se hacen parte del proceso de aprendizaje, sea mediante la presentación en el aula, la participación de estudiantes en sus propias experiencias territorial es, la visita a los territorios y la conformación y sostenimiento de una comunidad de aprendizaje en la que los conocimientos académicos y los aprendizajes situados traídos al aula son puestos a disposición del conjunto interdisciplinario de sabe-

res de quienes conforman cada cohorte, habilitando debates y diálogos que nutren desde diferentes miradas, postulando una gestión del conocimiento abierta, participativa y con anclaje territorial (Pairola *et al.*, 2022, p. 214).

De esta manera, más concreta se puede decir que esta investigación tuvo como protagonista principal la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” ubicada en la comunidad de San Mateo del Mar, la cual es integrante de uno de los 570 municipios que integran al estado de Oaxaca, su territorio está compuesto por una estrecha barra de tierra que separa la Laguna Inferior del Golfo de Tehuantepec en el Océano Pacífico, por tal motivo las actividades están centradas en la pesca, en su comercialización, el desarrollo de sus artesanías entre otros.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que este proyecto tuvo en la mira el quehacer pedagógico que está construyendo sus docentes y autoridades en esta institución en torno al manejo del territorio del pueblo ikoots, sus tradiciones socioculturales y lingüísticas, en donde se advertía, las diferentes potencialidades, limitaciones, agentes, contextos y problemáticas propias de los procesos formativos. Por ende, se puso la mirada en todas las acciones responden a las necesidades de reorientar el sentido de la escuela como territorio público y su comunidad.

En este sentido fue interesante advertir como el conjunto de maestros al trabajar como comunidad académica



iniciaron una domesticación del territorio, fruto de que muchos de ellos eran ikoots y dominaban las prácticas culturales y lingüísticas del territorio escolar. En otras palabras, aquí interactuaron cuatro agentes principales: la Escuela como territorio susceptible de ser transformado, el maestro como sujetos capaces de ejercer una nueva territorialidad de la institución escolar, el Territorio socio-cultural y ambiental, en donde estaba ubicado el plantel escolar y las políticas de la Nueva Escuela Mexicana.

Es decir, los docentes como comunidad académica decidieron elaborar un proyecto que denominaron la “la pesca” a partir del cual se plantearon algunos propósitos concretos como aporte de la práctica pedagógica como territorio a estudiar; donde podían aprovechar los saberes y conocimiento propios de las niñas y los niños y las prácticas socioculturales de la comunidad los cuales servían de referente para transformar de manera positiva el quehacer escolar.

De esta manera, en esta institución escolar se trabajó con miras a aportar a la apropiación del territorio mediante el conocimiento de la *pesca* la cual estaba considerada como actividad principal de la comunidad, su extracción, su comercialización, su cuidado ambiental su vinculación con la alimentación, las artesanías y actividades artísticas entre otras, a partir de una formación en y para la interculturalidad. Unido a esto, se articulaba con la problemática que vivían sus habitantes y los propósitos establecidos por la tarea educativa del pueblo ikoots y los



conocimientos oficiales que demandaba el plan y programas de estudio de la SEP. En pocas palabras se generaron tres núcleos formativos: el territorio, el conocimiento crítico y la interculturalidad, surgidos de las necesidades propias de los docentes.

Nos aproximamos así a una primera mirada freiriana que impregna nuestros procesos formativos, en tanto propiciamos una relación entre teoría y práctica unida por la reflexión crítica de los procesos territoriales para los cuales “formamos”, entendiendo con Freire que el término formar, no debe interpretarse como la acción por la cual un sujeto creador da forma a un cuerpo indeciso y adaptado, sino como un proceso en el que la docencia con discencia se resuelve en un proceso transitivo — relativo en el que no existe enseñar sin aprender (Pairola *et al.*, 2022, p. 214).

Consecuentemente se pudo advertir que, cuando los sujetos se ponen en contexto con el territorio que habitan, comienza a generarse en ellos cambios en la forma de percibir el sentido de la territorialidad que debe de tener la escuela pública en donde las niñas y los niños al interactuar con su contexto, le encuentran mayor sentido y se comprometen más con la tarea educativa. De esta forma, el territorio comienza a ser vivido, sentido, a dotarse de una introspección pedagógica que articula los saberes de



la escuela con la causa de los pueblos oprimidos como lo plantea Paulo Freire (2013).

A su vez, Paulo Freire ha sido, y continúa siendo, un referente indiscutible de la educación popular, de los movimientos, proyectos y experiencias educativas levantados y llevados adelante desde los movimientos populares de América Latina y El Caribe. Sus textos se leen y discuten en espacios de autoformación, en talleres de reflexión colectiva, en círculos de lectura; sus propuestas político-pedagógicas alimentan las experiencias educativas, las nutren con preguntas, problematizaciones, conceptos; sus reflexiones en torno a la liberación, la dialogicidad, la politicidad, la autonomía, la eticidad, la curiosidad epistemológica, sólo por nombrar antojadizamente unas pocas categorías, son analizadas y recreadas cotidianamente a lo largo y ancho de estas tierras. En las experiencias se trabaja con los saberes de los sujetos, se dialoga y se redistribuye el poder del saber (Palumbo *et al.*, 2022, p. 30).

De manera sintética, en el siguiente cuadro se muestra el trabajo de ordenamiento de la información obtenida en el proceso de acompañamiento.

Tabla 1. Ámbitos de información sobre las prácticas de corte territoriales de la “Escuela Moisés Sáenz”

ÁMBITO	DESCRIPCIÓN
Zonas vinculas con el espacio y el territorio que trabaja la escuela	La pesca, la vida en el mercado, las celebraciones sociales de la plaza pública, las fiestas tradicionales, las artesanías, el uso de la lengua la radiodifusora, y redes sociales oficiales.
Estructura general del proyecto escolar sobre la “pesca”	Importancia del estudio del territorio, estrategias de trabajo, recursos empleados, la autonomía masculina de la actividad. Conocimientos escolares vinculados, con la historia, el espacio y su articulación con el uso de la lengua.
Perspectiva institucional	Recoge datos sobre la misión y visión de la escuela ikoots, así como objetivos se consideran definitorios de su papel y de su quehacer.
Trabajo en el aula	Trabajos centrados en la Pedagogía por Proyectos que articulan los intereses de los niños y las niñas que se relacionan y se vinculan con el territorio y la propuesta intercultural de corte oficial.
Actividades de investigación	Documentan las iniciativas de indagación que proponen los pequeños, la elaboración de narrativas o elaboración textos.
Extensión y vinculación con instituciones escolares de su contexto con comunidades, organizaciones y redes académicas de educación superior como la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México	Incorpora las actividades de difusión y divulgación un libro colectivo, donde participaron ambos equipos de formación. Uno dando clase y el otro acompañando esta tarea.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados y discusión

Como se pudo apreciar el Desarrollo Territorial en el ámbito educativo es un proceso complejo vinculado con muchos intereses ideológicos mediante el cual los territorios, potenciando su mirada desde lo heredado por una pedagogía, enciclopedista, mecánica, fragmentaria, centrada en el docente, aprovechando intereses economicistas externos, promoviendo articulaciones entre academia, y, un entramado institucional burocratizado que solo busca satisfacer las necesidades del mercado ocupacional, olvidando los fines sociales y culturales en donde esta inserto.

El promover hoy un nuevo enfoque territorial en la educación superior, significa generar una nueva praxis de corte comunitario que permita, el fortalecimiento y la creación de nuevos sentidos a la cultura escolar en el contexto de un nuevo posicionamiento pedagógico. Es decir, este proceso no se debe de asociar a la idea convencional de transferencia mecánica de conocimientos comunitarios e interculturales que pasan de un sujeto que aparenta cumplir que repite lo dicho por la mayoría y en donde él no está consciente de lo que está sucediendo.

Por el contrario, se entienden que existen saberes y experiencias territoriales donde el sujeto se informa y se prepara teóricamente y que a su vez le permita dialogar con los conocimientos académicos de otras epistemologías, lo hagan consciente de su realidad y le permita la co-



generación colectiva de nuevos aprendizajes, que, al mismo tiempo, se traducen en nuevas o mejores capacidades para potencialidad la transformación de los territorios.

Ese proceso, requiere de un ejercicio colectivo, razón por la cual los espacios universitarios se debe de traducirse una formación centrada en la praxis que le permita actuar, de manera consciente y a su vez con una acción que facilite ese diálogo de saberes, y que dé lugar a la emergencia de crear nuevos espacios académicos con otros sentidos territoriales, y que al mismo tiempo que sea parte de la construcción, en donde se posibiliten la creación de nuevos aprendizajes que volverá a llevar a los ámbitos formativos en un proceso continuo.

En este sentido en este proyecto se pidió que los estudiantes del posgrado de la UPN y UNAM y los practicantes ikoots de la ENBIO trabajaran de manera colectiva, y al mismo tiempo de manera individual de tal manera que cada uno se sitiera que apoya a los demás, pero al mismo tiempo se encuentra apuntalado por los demás. Por lo pronto se puso a que cada uno de los tesisistas y practican-tes, se buscó que su tarea de indagación y de instrumentación didáctica se diera de manera individual y al mismo tiempo de manera horizontal de tal manera que el acompañamiento se diera también por otras instancias institucionales de corte nacional e internacional y con otros espacios de educación superior que le permitieran generar



nuevas experiencias territoriales que al mismo tiempo se hacen parte de sus procesos de aprendizaje.

La participación de estudiantes de educación superior se tendría que articular con sus propias experiencias territoriales, y a su vez tener a la visita a otros territorios donde existe el sostenimiento de una comunidad de docentes ikoots en la que sus conocimientos académicos y aprendizajes situados compartidos en escenarios concretos, como es el aula, son puestos a disposición de la causa histórica de la bandera de lucha de los pueblos originarios, les permitió advertir que aquí los conocimientos no son disciplinarios como se trabajan en las instituciones de educación superior, sino son saberes de corte interdisciplinario e interdisciplinario conjunto, habilitan debates y diálogos que nutren desde diferentes miradas, una misma realidad sociocultural y ambiental y que al mismo tiempo se convierte una gestión académica del conocimiento abierta, participativa y con anclaje territorial.

En este sentido se vio la pertinencia de construir un texto colectivo que lleva por nombre *“Experiencias didácticas interculturales con la cultura ikoots: El caso de la Escuela Bilingüe “Moisés Sáenz” de San Mateo del Mar, Oaxaca”*. Coordinado por Antonio Carrillo Avelar, María Elena Jiménez Zaldívar y Enrique Francisco Antonio, profesores representantes de la UPN, UNAM y ENBIO donde participara ambas miradas y juntas se comenzaran a retroalimentar, desde esta perspectiva no acercamos a tener una mirada



freiriana que impregna nuestros procesos formativos, en tanto propiciamos una relación entre teoría y práctica unida por la reflexión crítica de los procesos territoriales en que habita cada proyecto, entendiendo con Freire que el término formar, no debe interpretarse, como la acción por la cual un sujeto creador da forma a un cuerpo indeciso y adaptado, sino como un proceso en el que la docencia con discencia se resuelve en un proceso transitivo — relativo en el que no existe enseñar sin aprender (Freire, 2013, p. 25).

En el mismo sentido, los procesos de investigación, que se llevaron a cabo entre los estudiantes de posgrado de las dos universidades y los practicantes de la Escuela Normal llevaron adelante, desde la lógica del trabajo comunitario y la de investigación acción y el enfoque pedagógico de corte territorial al que hacíamos referencia, los trabajos de ambos equipos de trabajo se funcionaron, recuperando su experiencia como docentes de los representantes del pueblo ikoots y los estudiantes de posgrado y los normalistas, en un principio encargados de acompañar en la planeación de manera colaborativa las clases ya que como equipos tenían los mismos intereses, equivalentes a recupera el sentido, los procesos de investigación, que se llevaron a cabo entre todos los estudiantes y docentes de las instituciones participantes.

Llevaron adelante, desde la lógica del trabajo comunitario y del raciocinio de investigación acción y el enfoque pedagógico de corte territorial al que hacíamos referen-

cia, consecuentemente los trabajos de ambos equipos de trabajo se funcionaron, recuperando su experiencia como docentes de los representantes del pueblo ikoots y los estudiantes de posgrado y practicantes de la ENBIO encargados en un principio de acompañar y en la planeación, coordinación del quehacer e investigativo y de manera colaborativa las clases.

Tabla 2. Concentración de capítulos de libro y artículos

	Nombre del libro colectivo y artículos	profesor de la escuela ikoots	profesores y estudiantes de educación superior
I	EMPRENDIMIENTOS DIDÁCTICOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO A FAVOR DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE		
I.1	La didáctica intercultural bilingüe, un espacio para el encuentro entre docentes, niños, padres de familia ikoots y asesores académicos		Académicos UNAM- UPN- ENBIO
I.2	San mateo del mar un pueblo ikoots, que lucha por fortalecer sus prácticas culturales y académicas		Estudiante UNAM

1.3	El acompañamiento docente a través de la pedagogía por proyectos, una estrategia para el cambio de una cultura académica		Estudiante UPN
1.4	El proyecto educativo en la escuela primaria bilingüe “moisés Sáenz” en san mateo del mar, Oaxaca, en la voz de su director	Directivo	Estudiante UNAM
2	ELEMENTOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA Y ACCIONAR DOCENTE A FAVOR DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE		
2.1	La conciencia de ser docente y el desarrollo profesional en el contexto de la cultura ikoots	Docente	Estudiante UNAM
2.2	Enseñanza de la lectura y escritura de la lengua ombeayiüts como L1. Una experiencia educativa en San Mateo del Mar	Docente	Estudiante UNAM
2.3	La Pedagogía por Proyectos: un modelo de formación docente para la transformación educativa en el contexto Ikoots	Docente	Estudiante UNAM
2.4	La Pedagogía por Proyectos como metodología para generar experiencias artísticas y culturales en el aula	Docente	Estudiante UPN

3	AMBIENTES SOCIOCULTURALES Y TECNOLÓGICOS: ELEMENTOS PARA UN ENCUENTRO ACADÉMICO INTERCULTURAL		
3.1	Campamento escolar: un espacio de formación intercultural diferenciado	Docente	Estudiante UPN
3.2	El uso de las tecnologías de la información y comunicación como práctica cultural de los docentes bilingües ikoots	Docente	Estudiante UNAM
3.3	Prospectiva de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” de San Mateo del Mar	Directivo	Estudiante UPN
	ANEXO		
--	Proyecto académico sintético, elaborado por los docentes de la escuela “Moisés Sáenz	Comunidad de docentes y autoridades	

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Desde los procesos de una pedagogía del territorio, el trabajo comunitario, la interculturalidad y la investigación acción, como un pertinente acompañamiento horizontal en los dos equipos, cuyo objetivo es el de promover instancias



de reflexión participativa en procesos generados a partir de acciones, y productos concretos. En el caso de los estudiantes de posgrado la de la realización de una tesis individual con participación colectiva y en el caso de la escuela ikoots a través de la elaboración de talleres de intercambio de información y la realización de un texto colectivo sirvió para reorientan la construcción de ambos territorios.

En otras palabras, consideramos que este es un pertinente ejercicio grupal que proponemos para valorar y potenciar capacidades existentes y construir nuevos conocimientos compartidos por el conjunto de actores intervinientes. Este acompañamiento como estrategia teórico-metodológica radica en favorecer el trabajo comunitario que a través del diálogo se reconozcan los derechos de los pueblos a recuperar y fortalecer su identidad como pueblos originarios o urbanos. Es decir, se requiere construir nuevas territorialidades en los niveles de educación básica y superior en donde el trabajo intercultural a través de proyectos educativos con un sentido inter y transdisciplinarios se puede crear otra realidad educativa más incluyente donde se vaya eliminando las prácticas de racismo y/o exclusión de los pueblos y grupos marginados.

Referências

FALS BORDA, O.; RODRÍGUEZ, C. *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental, 1991.

FREINET, C. *La escuela moderna francesa: una pedagogía moderna del sentido común — Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

GIMENO, J. *La educación que aún es posible: ensayos acerca de la cultura para la educación*, Madrid: Morata, 2005.

JIMÉNEZ, M. E.; CARRILLO, A.; FRANCISCO, E. *Experiencias didácticas interculturales con la cultura ikoots: El caso de la Escuela Bilingüe “Moisés Sáenz” de San Mateo del Mar, Oaxaca*. UNAM-FES Aragón, México, 1919.

JOLIBERT, J. *Formar niños productores de textos*. Santiago: Dolmen, 1995.

JOLIBERT, J.; SRAÏKI, C. *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial, 2011.

MARTÍ, J.A.; HEYDRICH, M.; ROJAS, M.; HERNÁNDEZ, A. *Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de*

innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, Medellín, v. 46, n. 158, p. 11-21, 2010.

GONZÁLEZ, N. Bauman, identidad y comunidad. *Espiral*, Guadalajara, v. XIV, n. 40, p. 179-198, 2007.

MALDONADO, B. Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista Liminar: Estudios Sociales y Humanísticos*, v. XIV, n. 1, p. 47-59, 2016.

MALDONADO, B. Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. *Sinéctica Revista electrónica de Educación*, Guadalajara, 2018, v. 50.

MAYOR, F. Prefacio del director general de la UNESCO. In: MORIN, E. (org.). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (M.E.N.A). *Acompañar la alfabetización: un compromiso colectivo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021.

MONTAÑÉS, G. *Espacio y territorios: razón, pasión e imaginarios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001.

MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1990.

MAKÁRENCO, A. *La colectividad y la educación de la personalidad*. Progreso: Moscú, 1977.

PAIROLA, L.; RÉBOLA, R.; SPINELLI, E.; COSTA-MAGNA P. Pedagogía de los territorios. Diálogos freireanos y pensamiento crítico para el desarrollo territorial. In: ALFIERI, E.; RÉBOLA, R.; SUÁREZ, M. (org.). *Reinventarnos con paulo freire educación popular, pedagogías críticas y procesos participativos*. Buenos Aires: CLACSO, 2022.

PALUMBO, M. M.; CABALUZ, F.; GUELMAN A.; SALAZAR, M. Apuntes a modo de balance. In: *Reinventarnos con Paulo Freire educación popular, pedagogías críticas y procesos participativos*. Buenos Aires: CLACSO, 2022.

RODRÍGUEZ, J. Ciudad educadora: una perspectiva política desde la complejidad. *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, n. 10, p. 47-62, 2001.

SEP. *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. Ciudad de México: SEP, 2023.

ZAMBRANO, A. *Contributions to the comprehension of the science of education in France concepts, discourse, and subjects*. Atlantic International University, Honolulu, 2006.

Educação intercultural e mobilidade acadêmica internacional: algumas reflexões

*Paulo César Marques de Andrade Santos^{IV}
Iracema Campos Cusati^V
Antonio Carrillo Avelar^{VI}*

Introdução

O fenômeno social da interrelação de pessoas e grupos de culturas variadas não é algo recente. Em outras palavras, é um fenômeno que acompanha a evolução da espécie humana em sua trajetória civilizatória e que teve início com o processo de mundialização, aproximação de pessoas oriundas de espaços geográficos diferentes, iniciado pelo processo migratório dos povos e dinamizado pelo comércio e pelas grandes navegações entre continentes.

As explorações comerciais e predatórias das Américas e Ásia pelos espanhóis, portugueses, ingleses, franceses e holandeses, mudaram o foco das atenções, que antes estava voltado para o interior da Europa, e que agora se voltou para o outro lado do hemisfério, marcando no século XVI o início da construção de um mundo novo.

O impacto da ocupação e dominação desses dois novos continentes não foi apenas econômico e político, mas sobretudo social e cultural. Com a colonização e o tráfico



de negros do continente africano, um fluxo cada vez maior de pessoas passou a circular entre esses países, levando consigo hábitos, costumes e valores que, com o passar do tempo, contribuíram para perfilar e caracterizar os traços dos povos que iam ocupando novos espaços e territórios.

Esses traços são elementos de ordem moral e valorativa que o indivíduo carrega consigo e o faz se perceber membro de um determinado grupo e o faz perceber, também, a diferença existente entre o grupo a que pertence e outros grupos de características distintas. Segundo Ruth Benedict (1972), essa percepção é a lente através da qual os sujeitos se percebem semelhantes ou diferentes e moldam seus comportamentos de acordo com a herança cultural herdada.

Com essa visão antropológica da cultura, Benedict (1972) mostra o quão a cultura pode ser reguladora das ações humanas e que também pode ser entendida como uma forma para se resolver os problemas cotidianos. Para Veiga-Neto “cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos” (Veiga-Neto, 2003, p. 6).

Nesse sentido, a educação intercultural emerge como um veículo que conduz os sujeitos à compreensão de sua identidade cultural e à compreensão das identidades produzidas pelas diversas outras culturas. A instituição esco-

lar passa a ser o espaço propício tanto para esse veículo como para interação de sujeitos de culturas distintas.

Interculturalidade e multiculturalismo: concepções e perspectivas

A educação intercultural para além de auxiliar no processo de convivência social entre pessoas de culturas diferentes no âmbito do território nacional, contribui significativamente para a compreensão de culturas distintas existentes em outros territórios, inclusive estrangeiros.

O multiculturalismo, como campo teórico e político, tem sido discutido intensamente nos debates atuais. Entretanto, esse termo, polissêmico na contemporaneidade, não pode ser considerado modismo, e como tal é foco de atenção pelas consequências à formação de professores e à educação de futuras gerações.

Enquanto o multiculturalismo propugna a convivência em um espaço social de culturas diferentes sob o princípio do respeito à diferença e da tolerância, a interculturalidade pressupõe-se inevitável na sua acepção, uma vez que a interação entre diferentes culturas propicia uma relação dialógica entre elas, superando o horizonte do multiculturalismo (da tolerância e das diferenças culturais) por processos de interação ao instaurar um processo dialógico com outras formas de vida e de pensamento em um posicionamento crítico à racionalidade moderna.

Inserida em um contexto sociocultural, a instituição educacional produz e/ou reproduz a exclusão de vários grupos sociais, gerando insucesso e evasão; porém, ao refletir sobre a interculturalidade e o multiculturalismo é premente na busca de compreensão de como esse cenário pode contribuir para uma prática docente compromissada com as demandas sociais em tempos de choques culturais (Guerra; Cusati; Costa, 2018).

O termo interculturalidade refere-se a um tipo de sociedade em que os grupos sociais diversos se reconhecem em suas diferenças e buscam compreensão e valorização mútuas. Segundo Astrain (2003, p. 327), o prefixo “inter-” expressa interação na busca de supressão de barreiras entre os povos, as comunidades étnicas e os grupos humanos.

A origem etimológica do termo cultura do latim *culturae* significa “ação de tratar”, “cultivar” ou “cultivar a mente e os conhecimentos”. A palavra *culturae* se originou de outro termo latino: *colere*, que significa “cultivar as plantas” ou “ato de plantar e desenvolver atividades agrícolas”. Com o passar do tempo, foi feita uma analogia entre o cuidado na construção e o tratamento do plantio, com o desenvolvimento das capacidades intelectuais e educacionais das pessoas. Em vista disso, o termo ‘cultura’ centraliza identidades e alteridades no mundo contemporâneo. Para Benedict (1972), a cultura condiciona a visão de mundo do homem, pois seu modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes



comportamentos sociais e corporais são produtos de herança cultural.

Várias escolas e teorias voltadas ao estudo da sociedade e ao comportamento herdado pelas pessoas, têm apresentado conceitos de cultura que vem desde o evolucionismo de Charles Darwin, passando pelo funcionalismo de Émile Durkheim, culturalismo de Franz Boa, estruturalismo e antropologia cognitiva de Lévi-Strauss, buscando compreender como ocorre o processo de interação cultural de pessoas pertencentes a grupos distintos.

Entre esses estudos se destaca o de Claude Lévi-Strauss (1975). Para ele, o processo de interação entre pessoas de culturas diferentes que produzem o que chamamos de diversidade cultural não deve “ser percebida de forma estática” ou fragmentada. Muito pelo contrário, ela é dinâmica porque a sociedade a qual pertence cada sujeito em interação é dinâmica e seu desenvolvimento ocorre em tempos distintos, resultantes dos contextos e cenários. Nesse sentido, o que mais se destaca na interação não são as características que se assemelham, mas as que se distinguem. E nesse contexto, a assimilação e a reinterpretação contribuem para o aprendizado e o desenvolvimento das pessoas em relação com outras de culturas diferentes (Benedict, 1972).

Portanto, cabe pensar em um currículo que, sob a égide da educação intercultural, contribui significativamente para reduzir o impacto produzido pelo choque cultural de estudantes em mobilidade acadêmica internacional.

Interculturalismo e multiculturalismo: que dimensões?

O interculturalismo promove o diálogo e a interação entre as culturas, pois engloba os fatos multiculturais de múltiplas culturas existentes em uma sociedade. A expressão também define um movimento que tem como ponto de partida o respeito e a promoção do diálogo entre as diferentes culturas tanto pela compreensão da natureza pluralista das sociedades mundiais do nosso mundo quanto pela complexidade e riqueza das relações entre as diferentes culturas.

O interculturalismo representa um avanço em relação ao multiculturalismo que se refere à presença, em um mesmo lugar, de culturas distintas, que não estão, necessariamente, em relação, ou estariam em relações conflitivas.

Historicamente, o multiculturalismo surge nos Estados Unidos, em meio a conflitos e trocas entre dois grupos, a saber: o daqueles que se encontravam à margem da sociedade capitalista e o daqueles que se consideravam hegemônicos. Nesse contexto, cujo princípio ético buscava a orientação da ação de grupos culturalmente dominados, aos quais não foi garantido o direito de preservação de suas próprias características culturais, surgiu a concepção de multiculturalismo.

Multiculturalismo se refere a uma pluralidade cultural que convive de forma harmônica. Segundo Werneck (2008, p. 429), o multiculturalismo “pode consistir na jus-

taposição ou presença de várias culturas em uma mesma sociedade e também na relação entre elas”. O termo costuma ser utilizado em estudos antropológicos e sociológicos que pretendem explicar como as sociedades, que possuem um acervo cultural tão diverso, convivem entre si. No passado, o multiculturalismo refletiu em diversas civilizações com seu próprio conjunto de manifestações culturais. Quando estas civilizações interagiam entre si aconteciam vários fenômenos, gerando um processo que eliminava gradualmente as diferenças e gerava uma espécie de cultura comum ao incorporar muitos dos avanços e das características culturais de outros povos. Isso fez com que o multiculturalismo criasse uma espécie de cultura que reunia elementos variados.

Na atualidade, multiculturalismo e interculturalismo são premissas básicas presentes nas pautas sobre internacionalização do ensino superior por vislumbrar a construção de currículo integrados, mais críticos e reflexivos. Portanto, cabe aos programas de mobilidade estudantil colaborar para a promoção do multiculturalismo, expresso pela integração baseada no respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas etc. em detrimento dos paradigmas de qualidade e sucesso de culturas hegemônicas. Não obstante às críticas ao multiculturalismo e ao pertinente questionamento do conceito hegemônico a ele atribuído, o enfoque ao termo se situa na mobilidade acadêmica mesmo reconhecendo que há situações de mobilidades silenciadas pelos efeitos e con-

sequências das dinâmicas culturais, econômicas e políticas translocais (Santos; Nunes, 2003).

Impactos do multiculturalismo vistos na mobilidade acadêmica internacional

Para Santos (2014), mobilidade acadêmica internacional é o deslocamento do estudante universitário regularmente matriculado em uma instituição de ensino, definida como instituição de origem em dado país, e tem a possibilidade de estudar por um dado período de tempo em uma instituição de ensino no exterior, definida como instituição de destino, sem perder o vínculo de estudante com a instituição de origem. Esse processo, em sua grande maioria, é garantido por políticas públicas que viabilizam parcerias diplomáticas possibilitando convênios entre instituições universitárias internacionais, facilidades quanto ao acesso a visto de permanência para estudantes e bolsas de estudos.

A mobilidade acadêmica internacional faz parte das estratégias do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) desde a sua criação em 1974, com intuito de expandir e fortalecer os Programas de Pós-Graduação, em especial para a capacitação técnica e científica de recursos humanos para atuarem em áreas específicas e carentes de pessoal no país como a educação superior.

A capacitação dos docentes das instituições brasileiras deve ser programada em função das capacidades

de atendimento dos cursos aqui localizados; nos casos específicos de impossibilidade de atendimento em âmbito nacional, devem ser programados convênios e intercâmbios com instituições estrangeiras (PNPG, 1974, p. 120). Deve ser também incentivado o intercâmbio entre as universidades, no sentido de implantar ou impulsionar iniciativas em instituições que encontrariam, sozinhas, enormes dificuldades em iniciar ou consolidar cursos (BRASIL-PNPG, 1974, p. 139).

Os programas de mobilidade acadêmica internacional foram impulsionados com o advento da globalização e criação dos espaços de pertinência que favoreceram a criação de grupos de estudos e pesquisas composto por pesquisadores, professores e estudantes de vários países com objetivo de compartilhar descobertas e estudos científicos. Em 2011, o país inaugura o Programa Ciência sem Fronteiras com objetivo de estender a Política de Mobilidade aos alunos de graduação. O programa teve duração de 7 anos e nesse período 104 mil estudantes puderam experienciar um período de estudos em uma instituição de ensino superior no estrangeiro. Esse foi o período (2011-2017) de maior expansão do processo de internacionalização do ensino superior do país.

Em pesquisa sobre a vida de estudantes em mobilidade acadêmica internacional na cidade universitária de Lyon-França, Santos (2014) assinala para a importância

da educação intercultural para mitigar os efeitos do choque cultural contribuindo para a assimilação e um melhor desempenho do estudante dentro e fora dos muros da universidade.

Furnham e Bochner (1986) nos ensina que o termo ‘choque cultural’ é utilizado, na maioria das vezes, para caracterizar como as pessoas reagem em situações de estranhamento quando em contato com uma cultura diferente da sua. Para Owan (2009), é a condição de ansiedade ou confusão que pode afetar um indivíduo repentinamente exposto a uma cultura ou meio social estrangeiro.

Segundo Lysgaard (1955), a pessoa acometida pelo choque cultural passa por quatro estágios ou etapas que iniciam com o impacto da chegada ao país estrangeiro e com o passar do tempo vai sendo acometido de outras sensações e de outros sentimentos. O autor considerou essas quatro etapas ao desenvolver a *Teorie curve-U*, como pode ser observado na figura a seguir:



Fonte: Adaptado da obra de Sverre Lysgaard (1955).

Santos (2014) assinala que:

[...] a mobilidade acadêmica internacional não envolve apenas ações relacionadas ao deslocamento físico do estudante de sua origem para estudar em outro lugar. Essa ação envolve também aspectos emocionais relacionados à distância dos familiares, às condições de maturidade para resolver conflitos culturais, conhecimento prévio do modo de ser e agir do povo do país de destino e o idioma (Santos, 2014, p. 114).

O tempo de duração do choque varia de sujeito para sujeito. Quanto mais distante estiver o sujeito da cultura natal, maior o tempo e demorado o processo de superação e adaptação.

Black e Mendenhall (1992), fazendo uma leitura da *Teorie curve-U* de Lysgaard (1955), define as quatro etapas de acordo com o Quadro 1.

Não existe uma uniformidade temporal de superação em cada fase da *curve-U*. O que os estudiosos têm observado é que cada sujeito tem uma reação distinta que varia entre o encantamento e euforia provocado pelo impacto da chegada, pelas crises vivenciadas a partir da observação dos padrões de comportamentos, da comunicação corrente, da cultura local que são diferentes das do estudante em mobilidade, vivenciadas muitas vezes nos intercâmbios. Pelo processo de superação a partir da assimilação, do

aprendizado, da reprodução dos padrões e a compreensão dos sentidos e significados presentes na língua cultural, e por fim o sentimento de pertencimento, onde o estudante se sente integrante daquele. O tempo para se viver essas fases é bastante impreciso.

Quadro 1. As quatro etapas da Teoria *curve-U*

	Denominação	Características
I	<i>Honey moon</i>	Essa é a fase do deslumbramento, do encanto que as novidades da outra cultura proporcionam. É a fase do turismo em que o diferente é interessante e muitas vezes exótico. Esse sentimento tende a modificar à medida em que os vários contextos e cenários exigem interação e aceitação do nativo com as características e comportamento que lhe são próprios.
II	<i>Crisis</i>	Essa fase se caracteriza pelo choque entre cultura do país de origem do estrangeiro e o país de destino. É o período do estranhamento, da tristeza e da melancolia. É quando dá "vontade de voltar para casa". A interação fica prejudicada por conta desses sentimentos.
III	<i>Recovery</i>	É a fase de superação da crise, da busca pela compreensão dos cenários e contextos. É o momento que ocorre o aprendizado da cultura e do desenvolvimento. Um fator muito importante é o domínio do idioma.
IV	<i>Adaptation Host</i>	Essa é a etapa em que o estrangeiro se coloca no lugar do nativo, das pessoas que nasceram naquele lugar. Já está totalmente adaptado e seus hábitos são semelhantes aos das pessoas a sua volta. Ele se sente totalmente incluído na sociedade e já discerne com uma pessoa do lugar. Nesse estágio, o mais importante é que ele não tem mais ansiedade por causa das diferenças culturais.

Fonte: Adaptado da obra de J. S. Black e Mendenhall (1991).

Depende do distanciamento de uma cultura para outra; de uma língua para outra e como o estudante está preparado para viver essa experiência intercultural. Como o caso de uma estudante brasileira que foi estudar em Lyon (Fr), com objetivo de entender melhor a cultura de seus autores de referência e ler os clássicos escritos por esses autores na língua original. A possibilidade de assimilar a cultura do território de destino e vivenciar a *curve-U* é bem mais rápido do que o estudante que vem simplesmente experimentar uma vivência em dado grupo de pesquisa, e compreender como o processo de pesquisa ocorre decorrente objetivos definidos pelos pesquisadores nativos daquele lugar, por exemplo.

Além das questões acadêmicas vivenciadas na universidade, outras rotinas impactam diretamente no cotidiano do estudante em mobilidade e consequente processo de assimilação cultural, como as atividades do dia a dia, os contextos vivenciados e os efeitos das ações práticas. Coulon (2005) define em sua etnometodologia essas situações como: indicialidade, reflexividade, relatibilidade e noção de grupo.

A indicialidade são questões do cotidiano que emergem a partir do contato com a realidade do lugar de destino do estudante em mobilidade. São as descobertas, os sentidos, os significados verificados nos contextos. Um exemplo

simples de indicialidade é o sentido de palavras usadas nos variados contextos da vida social.

A reflexividade indica os impactos do exercício da vida prática do estudante em mobilidade, por exemplo, contratar um serviço. Consumir um serviço que não é oferecido em seu país de origem, o uso de uma nova tecnologia etc. São ações resultantes de um processo de aprendizagem que vem desde uma simples leitura de um manual explicativo até a assimilação por observação. É a capacidade de cognição desenvolvida nas atividades do dia a dia no estrangeiro.

A relatibilidade expressa como o sujeito se enxerga e comunica suas práticas, ou seja, como o sujeito descreve as suas ações e as ações da sociedade. É uma forma de *accountability*. Na etnometodologia de Alain Coulon, é estudado a forma como os indivíduos descrevem os significados e sentidos constituídos de suas ações.

A noção de grupo é verificada no momento em que se aflora no estudante o sentimento de pertencimento do lugar em que estuda. Para Coulon (2005), essas ações representam a metodologia aprendida ou adquirida para se viver no estrangeiro. Para ele, toda e qualquer sociedade deve ser compreendida como atividade prática.

Representam a busca empírica dos métodos empregados pelos indivíduos para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, refletir. Para os etnometodó-

logos [...] a sociedade deve ser entendida como uma atividade prática (Coulon, 2005, p. 33).

Tanto a teoria da *curve-U* de Lysgaard (1955), a etnometodologia de Coulon (2005) assinalam para importância e necessidade da educação intercultural no preparo de pessoas para diversidade e convivências entre culturas diversas, não somente no espaço nacional, como também no estrangeiro. Nesse sentido, a universidade tem um papel fundamental de preparar seus estudantes auxiliando no desenvolvimento de competências e habilidades para convivência com pessoas e sociedades que pensam, agem e constroem o cotidiano de maneiras distintas. Essas competências dialógicas auxiliam na superação de vieses e preconceitos aprendidos ou desenvolvidos pelo sujeito.

Collier (1995) chama atenção para a necessidade de aprimoramento da comunicação intercultural, e só se alcança esse estágio com o exercício contínuo buscando compreender não só o que o outro expressa, mas do que isso, compreender o que o outro representa. E esse outro representa um grupo, uma identidade e uma cultura. Esse outro pode ser um membro de uma tribo, de um quilombo ou de um país, qualquer país.

Cuando se encuentran personas con diferentes identidades, la comunicación entre ellas hasta derechos punto es intercultural. Una comunicación efectiva ocurre cuando ambos

partícipes sienten que existe un entendimiento (Collier, 1995, p. 164).

É um desafio para instituições educativas, em especial, para educação superior promover a educação que trate das diferenças culturais, étnicas, linguísticas, identitárias, raciais entre outras, que colaboram para construção das sociedades. Aquela que vivemos e outras que nos circundam. A educação intercultural auxilia na redução de impacto do choque cultural, reduzindo o tempo que o estudante leva para vencer toda *curve-U* e vivendo a plenitude dos processos de indicialidade, reflexividade, confiabilidade e noção de grupo.

A experiência de intercâmbio acadêmico permite compreender melhor as estruturas culturais internas, favorece um entendimento diferenciado das atividades acadêmicas que são construídas. O trabalho de intercâmbio compartilhado favorece o desenvolvimento de uma identidade, já que se tornam mais ricos os conhecimentos acadêmicos que são adquiridos e mais complexa e extensa a visão de conhecimento cultural, porque oportuniza que os participantes se conheçam melhor e saibam da existência de outras práticas culturais (Barrón, 2006).

Haveria ainda inúmeras possibilidades de abordar este tema, seja pela abordagem de diferentes autores, pelo debate dos aspectos positivos e negativos da internacionalização ou pelas contradições suscitadas e as implicações para as universidades.

Considerações finais

Vínculos internacionais favorecem a geração e a ampliação do conhecimento dos estudantes e docentes que permitirão aprofundar e revitalizar investigações específicas, consolidando conhecimentos e saberes ancestrais.

O interculturalismo insere-se em uma visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais que, contrapondo-se à percepção moderna da identidade como uma essência, estável e fixa, traz no bojo do multiculturalismo a percepção identitária descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução.

A educação intercultural é fundamental para mitigar o impacto do choque cultural e favorecer o rápido processo de adaptação e assimilação dos hábitos e costumes do país de destino dos estudantes em intercâmbio ou na mobilidade acadêmica internacional, como foi demonstrado tanto na teoria da *curve-U* de Lysgaard (1955) quanto na etnometodologia de Alain Coulon (2005) expressos nos princípios indicialidade, reflexividade, relatibilidade e noção de grupo.

Este trabalho procura mostrar a necessidade de que os professores de graduação e pós-graduação ampliem suas visões em relação à formação científica para estarem mais articulados à dinâmica dos novos tempos frente a frente com um trabalho acadêmico colaborativo baseado



que possa redirecionar a atividade intelectual premente na academia.

Também há um alerta para que a educação que ocorre por meio da mobilidade de estudantes e docentes não se torne via de acesso rápido ao domínio cultural tendo nas propostas curriculares bases cunhadas pela indústria cultural que levem a supressão das subjetividades e a burocratização dos processos educacionais e das experiências subjetivas.

Referências

SALAS, R. Ética intercultural e pensamento latino-americano. In: SIDEKUM, A (org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BARRÓN, C. *Proyectos educativos innovadores: construcción y debate*. México: CESU/UNAM, 2006.

BENEDICT, R. A criança aprende. In: *O crisântemo e a espada*. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 213-247.

BRASIL - PNPG. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1974-1981*. Brasília: CAPES, 1974.

BLACK, J. S.; MENDENHALL, M. The U-Curve adjustment hypothesis revisited: a review and theoretical framework. *Journal of International Business Studies*, v. 22, n. 2, p. 225-247, 1991.

COLLIER, M. J. Dialogue and diversity: communication across groups. In: HARRIS, D. A. (ed.). *Multiculturalism from the margins: non-dominant voices on difference and diversity*. Westport: Bergin & Garvey, 1995. p. 155-173.

COULON, Alain. *La etnometodología*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2005.

FURNHAM, A. F.; BOCHNER, S. *Culture shock: psychological reactions to unfamiliar environments*. London: Methuen, 1986.

GUERRA, M. G. G. V.; CUSATI, I. C.; COSTA, K. F. Por um currículo plural na perspectiva do multiculturalismo. *Dialogia*, São Paulo, n. 30, p. 157-168, 2018.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural I*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

LYSGAARD, S. Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, v. 7, p. 45-51, 1955.

OWAN, V. A. *A cyclopedia of culture shock*. New York: Trafford, 2009.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone de reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, P. C. M. A. *Politiques publiques de mobilité académique internationale: une étude exploratoire du quotidien d'étudiants brésiliens dans la ville de Lyon – France*. 2014. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia; Faculté Sciences de l'Éducation, Ecole Doctorale Education, Psychologie, Information et Communication, Université Lumière - Lyon 2, 2014.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 23, p. 5-14, maio/jun./jul./ago. 2003.

WERNECK, V. R. Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 413-436, jul./set. 2008.

Perspectiva docente en nivel preescolar en Milpa Alta CDMX: un espacio para formar niñas y niños plurilingües

Berenice Tapia González^{VII}

Introducción

Esta investigación tiene como objetivo principal contribuir al diseño e implementación de sesiones pedagógicas que promuevan el desarrollo de los/as infantes de forma contextualizada y transversalizada, retomando los antecedentes culturales y lingüísticos de la comunidad originaria de la población infantil. Ello a través del enriquecimiento de las prácticas sociales del lenguaje, que incorporarán simultáneamente prácticas en la lengua inglesa, en español y en náhuatl describiendo el proceso de trabajo escolar implicado y las formas de participación de los niños y niñas.

Este estudio se lleva a cabo en un preescolar de Milpa Alta, no indígena, pero con un fuerte enfoque en la preservación lingüística y cultural, reflejado incluso en su nombre náhuatl, “Nahuaty”. A través de entrevistas, narraciones y datos sociodemográficos, se explora el entorno lingüístico y cultural de la comunidad, enfatizando la importancia de revitalizar las lenguas indígenas. Se analiza el declive del náhuatl en Santa Ana Tlacotenco, motivado

por la discriminación y la aspiración de integrarse en la ciudad. Este estudio subraya un modelo educativo inclusivo, dirigido a fomentar la diversidad lingüística y cultural entre niños de preescolar, y promover su desarrollo cognitivo y lingüístico a través de prácticas plurilingües que incluyen el náhuatl, el lenguaje de señas, el español y el conocimiento de la cultura inglesa.

El enfoque adoptado fue de investigación-acción y observación participante (Taylor, 1994) para diseñar e implementar sesiones educativas que equilibren el aprendizaje del español, náhuatl e inglés. Se destaca la enseñanza de prácticas y rituales agrícolas para enseñar a los niños la importancia del cuidado de las plantas y la valoración de los alimentos locales. Se recogen testimonios que reflejan el orgullo étnico y la importancia de la conservación de los recursos naturales, así como estrategias para combatir la discriminación lingüística.

Desde la perspectiva de Lev S. Vygotsky (1924), se examina el lenguaje como un proceso dinámico de interacción social que transcurre a través de tres fases esenciales: inicialmente social, luego internalizada, y finalmente, mediada por el uso de signos y símbolos para la articulación de pensamientos, ideas y emociones. Por su parte, Frida Díaz Barriga subraya la necesidad de crear ambientes de aprendizaje que fomenten el fortalecimiento de identidades en los estudiantes, tanto en su rol individual como en su contribución a las prácticas sociales significativas den-

tro de sus comunidades educativas y, cuando sea pertinente, en sus entornos de vida. Este enfoque se enmarca en el paradigma constructivista sociocultural y de la enseñanza situada. Complementariamente, la metodología teórica propuesta por María Bertely y Jorge Gasché se enfoca en las rutinas diarias de los pueblos indígenas para lograr una comprensión más rica de sus culturas y territorios, brindando así un sustento crucial para esta investigación.

Por lo tanto, este estudio se apoya en las contribuciones teóricas de destacadas figuras en la educación y psicología. Señalando que los resultados finales aún están pendientes, lo que indica que la investigación sigue en curso.

Factores impulsores de la investigación en el preescolar de estudio

Como hemos mencionado previamente la investigación, se sitúa en Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, donde la urbanidad y la ruralidad son factores que perviven en la actualidad y el 4% de la población habla náhuatl, según INEGI (2020). Predomina el uso del español, excepto en ciertas celebraciones y contextos familiares donde se emplea el náhuatl. Se centra en un preescolar no indígena, llamado “Nahuaty”, que enseña en español y ofrece inglés como segundo idioma. Durante la inscripción, se solicita a los padres indicar si hablan una lengua indígena, aunque algunos ocultan su lengua nativa para evitar discriminación, dificultando conocer el número real de hablantes de

náhuatl. Esto revela un desafío para la preservación del náhuatl, ya que no existen estrategias escolares formales para su recuperación, a pesar de la presencia de familias nahua hablantes en la comunidad.

Tal situación lingüística, es lamentable pues se priva a los y las alumnas de recuperar la lengua originaria, visibilizarla y validarla en el ámbito institucional, y con ello ir desalentando la vergüenza y discriminación que se asocia a las lenguas indígenas en nuestro país. Sobre todo, se les está privando de ejercer el privilegio a que se les reconozcan y se les protejan los derechos lingüísticos, individuales y colectivos como pueblos y comunidades indígenas, además de promover el uso y desarrollo de las lenguas indígenas (SEP-DGEI, 2008).

Algunos datos sociodemográficos importantes

En Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, lo cual significa “a la orilla del breñal” en náhuatl, se sitúa en un entorno montañoso cerca de Milpa Alta y a 60 km de Tenochtitlán (actual Ciudad de México). Para 2020, la población era de 11,715, con una notable participación en la agricultura, destacando Milpa Alta como uno de los principales productores agrícolas de la CDMX (Alcaldía Milpa Alta, 2021; INEGI, 2020). A pesar de no ser la principal actividad económica, la agricultura sigue siendo vital, complementada

por la cría de animales y el cultivo de frutas (Bravo, 2022; Wachter, 2006).

Este documento se encuentra a favor de la revitalización de las lenguas indígenas debido a las raíces en pueblos originarios y la amenaza de extinción de sus prácticas culturales, incluida la lengua. El náhuatl está en peligro, ubicándose en el puesto 43 de 364 según el INALI (Meza, 2017).

Por tal motivo, este trabajo propone enriquecer las prácticas del lenguaje en un preescolar de una comunidad que conserva la oralidad náhuatl y sus tradiciones. Se ha intentado integrar el náhuatl con el español y una lengua extranjera en las sesiones de clase, fomentando un ambiente plurilingüe que beneficie académica y socialmente a los estudiantes, aumentando su autoconfianza y valoración comunitaria. Se diseñarán actividades que involucren a todos los estudiantes, estimulando el aprendizaje y la participación equitativa en un entorno plurilingüe con estrategias adaptadas a las tres lenguas.

La validación de las lenguas indígenas en el ámbito educativo puede tener un impacto positivo significativo en estudiantes de origen indígena. Un estudio señala que reconocer y valorar su lengua y cultura en la escuela mejora la autoestima y el sentido de identidad de estos estudiantes, fomentando incluso el orgullo por su origen étnico. Esto contrasta con situaciones anteriores donde estudiantes indígenas migrantes en escuelas urbanas, como en Monterrey, negaban su pertenencia étnica (Durin, 2007).



Esta investigación ha considerado crucial integrar el náhuatl además del inglés, el español y el lenguaje de señas, dentro metodología docente, aprovechando elementos culturales locales en las dinámicas lingüísticas del aula. Esto podría facilitar la comprensión de cómo se adopta y utiliza el náhuatl en el contexto preescolar, su interacción con el español y el inglés, y el proceso educativo asociado a estas tres lenguas.

En la experiencia de la autora de este documento, siendo parte de una comunidad cercana perteneciente en esta demarcación, con 10 años enseñando inglés en comunidades originarias de Milpa Alta y Tláhuac, ha revelado la persistencia de tradiciones, usos, y la lengua náhuatl, especialmente en contextos familiares. Observando prácticas culturales ricas como ceremonias y danzas que integran el náhuatl, evidenciando su transmisión generacional. Sin embargo, el uso formal de esta lengua está disminuyendo, con una preferencia por el español en situaciones formales y dentro del ámbito escolar.

En el rol que ejerce la autora, ha notado que los estudiantes forman una comunidad plurilingüe donde prevalece el náhuatl en el ámbito familiar. A pesar de esto, las actividades escolares que incorporan náhuatl son esporádicas, sin una estrategia formal de enseñanza que evalúe su impacto en el aprendizaje y la socialización. La pandemia por COVID-19, ha exacerbado los desafíos, revelando rezagos significativos en el desarrollo infantil que requieren

estrategias innovadoras y coordinadas para el progreso académico y socioemocional.

La situación sociolingüística de Santa Ana Tlacotenco

Es de suma importancia analizar el contexto sociolingüístico del pueblo, de acuerdo con el INEGI (2022), el cual refleja una disminución crítica en la población hablante de lenguas indígenas en México, pasando de un 65% desde 1800 hasta la actualidad. El INALI ha alertado sobre el riesgo de extinción de todas las lenguas indígenas mexicanas, con más de la mitad en alto riesgo de desaparecer. Ante esta situación, el INPI planea establecer la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM) en Santa Ana Tlacotenco para promover el aprendizaje de estas lenguas, según indica Salinas (2022).

La Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicada el 13 de marzo de 2003 en el Diario Oficial de la Federación, reconoce español, lenguas originarias, y la Lengua de Señas Mexicana como lenguas nacionales de México.

[...] Esta ley subraya la importancia de las lenguas indígenas como patrimonio cultural y lingüístico nacional, destacando la diversidad lingüística como expresión de la pluriculturalidad de la nación. Además, garantiza el derecho de los ciudadanos a usar su len-

gua materna en todos los ámbitos de la vida pública y privada (Diario Oficial de la Federación, 2003).

En la alcaldía Milpa Alta, reconocida por sus 12 pueblos originarios en la Ciudad de México, Santa Ana Tlacotenco sobresale por su profunda conexión con la lengua náhuatl, considerada una de sus formas más auténticas (Lara Magallan, 2014). Jovany Iglesias López, un cronista local, resalta que cerca de la mitad de la juventud del poblado se interesa activamente en preservar su idioma e identidad cultural. Sin embargo, advierte sobre el riesgo de perder esta lengua si disminuye el interés y se mantiene la vergüenza hacia su cultura. El declive en el uso del náhuatl comenzó en la década de 1980, impulsado por padres que, intentando proteger a sus hijos de la discriminación en la ciudad por hablar su idioma nativo, los alentaron a dejar de usarlo. Este cambio fue motivado por la necesidad de integrarse y moverse por la ciudad para estudiar o trabajar (Tagle, 2020).

Vitalidad sociolingüística

Comprender la vitalidad de la lengua originaria en la comunidad de estudio es crucial para diseñar actividades adaptadas a las realidades lingüísticas de los niños. Investigar los factores que promueven el uso o el abandono de estas lenguas invita a reflexionar sobre sus efectos en estudiantes y familias, incluyendo la resiliencia y preservación



o la pérdida de la lengua materna, a menudo influenciada por la discriminación.

Conocer la situación de la lengua originaria en el aula brinda herramientas más amplias y pertinentes para llevar a cabo una intervención educativa que fortalezca, recupere, enseñe o incluso revitalice las lenguas (Santos, 2022).

Mediante una observación detallada del contexto sociolingüístico, que incluye el monitoreo del uso de la lengua originaria en diversos entornos y eventos, y la identificación de sus hablantes y contextos de uso, los educadores pueden determinar el nivel de vitalidad lingüística que más fielmente refleje la realidad de la comunidad escolar (Santos, 2022).

En el marco de esta investigación, se reporta el caso particular de una niña de 5 años que, habiendo participado en actividades plurilingües en el preescolar, ha adquirido conocimientos de la lengua náhuatl. Este logro ha sido motivo de gran orgullo para su madre, especialmente porque la niña se atreve a cantar en náhuatl no solo dentro del ámbito escolar y familiar, sino también en contextos informales. No obstante, este avance ha traído consigo desafíos, específicamente en forma de discriminación por parte de personas que, a pesar de practicar la lengua y las tradiciones, no valoran su aprendizaje. Ante esta situación, se llevó a cabo una intervención dirigida a brindar apoyo a la niña y su madre, equipándolas con estrategias para afrontar y superar estas experiencias discriminatorias.

El modelo escolar inclusivo

El modelo educativo inclusivo en México tiene como objetivo principal satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, prestando especial atención a aquellos en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión. Este enfoque abarca a estudiantes de todas las edades y se enfoca en adaptar los métodos de enseñanza para incluir una diversidad de necesidades de aprendizaje, incluyendo las relacionadas con discapacidades, en entornos educativos variados y plurales. Parra (2004) destaca la relevancia de desarrollar escuelas integradoras que atiendan un amplio espectro de necesidades educativas mediante una gestión unificada de la educación especial y general, beneficiando no solo a los individuos vulnerables sino a toda la comunidad educativa, promoviendo el respeto por la diversidad y combatiendo la discriminación en todas sus formas.

La educación inclusiva en México, basada en los principios de interculturalidad y plurilingüismo, es esencial según los marcos curriculares de la Nueva Escuela Mexicana. Esta propuesta sugiere que la inclusión y el respeto por la diversidad deben ser promovidos en todos los espacios escolares, particularmente en aquellos con fuertes raíces comunitarias, como Santa Ana Tlacotenco en Milpa Alta. El enfoque no implica la adopción de sistemas educativos indígenas por las escuelas de educación básica, sino la

implementación de prácticas educativas interculturales y plurilingües que respeten la cultura y lengua originarias.

El Acuerdo número 12/10/17 del Diario Oficial de la Federación (2016) establece planes y programas de estudio para la educación básica, subrayando la importancia de una transformación educativa que no solo involucre a las escuelas urbanas de organización completa sino también a todas las modalidades educativas, incluyendo la educación indígena, migrante, telesecundarias, escuelas multigrado, y cursos comunitarios del CONAFE. Este enfoque destaca el respeto por la diversidad cultural, lingüística y étnica, y los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos y comunidades, con el fin de proporcionar una educación equitativa y de calidad para todos.

Fundamentación y fortalecimiento de prácticas sociales plurilingües en pre-escolares

Este trabajo didáctico-pedagógico se fundamenta en la promoción de capacidades plurilingües de los infantes, enriqueciendo las prácticas sociales del lenguaje y apoyando el fortalecimiento de sus conocimientos culturales e identidad comunitaria. La práctica docente se entiende como una praxis social, objetiva e intencional, vinculada con aspectos políticos, institucionales y normativos, tal como lo describen Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1999). Es-



tas autoras destacan seis dimensiones inmersas en la práctica docente: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y laboral.

Especialmente relevante es la dimensión personal, donde el docente, visto como ser histórico, debe reconocer sus características, cualidades, dificultades, ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que influyen en su vida profesional. Esta autoconsciencia permite al docente analizar su presente y construir su futuro, integrando su historia personal con su trayectoria profesional (Fortoul, 1999).

La práctica docente, definida por Fortoul (1999) como una praxis social, objetiva e intencional, engloba no solo las interacciones directas con los estudiantes en el aula sino también la planificación, elaboración de contenidos y materiales didácticos, y la colaboración con colegas, directivos y familias. Esta labor va más allá de la enseñanza directa, involucrando la planificación curricular, la participación en actividades académicas, cívicas y festivas, y la comunicación efectiva con las familias para promover el apoyo en el hogar, todo dentro de un marco que contempla los significados, percepciones y acciones de los agentes implicados, así como aspectos político-institucionales y normativos del proyecto educativo del país.

Breve análisis sobre la normatividad en la política educativa de igualdad intercultural y plurilingüe

Las políticas educativas en México, desde los últimos tres gobiernos (RIEB, 2009; NME, 2017; NEM, 2023, respectivamente), han buscado transformar la cultura y organización escolar, enfocándose en la diversidad, la interculturalidad, y la inclusión. Esto ha implicado una flexibilización del currículo, la adopción de un enfoque basado en competencias, la centralidad del estudiante desde una perspectiva de derechos humanos, y el aprendizaje significativo a través de un enfoque constructivista. La actual administración, conocida como la cuarta transformación, ha enfatizado la inclusión de lenguas y culturas indígenas, basándose en valores humanísticos, tal como se refleja en la nueva escuela mexicana y sus documentos oficiales (DOF, 2019). Este enfoque hacia la valoración, tolerancia, y garantía de los derechos de los pueblos indígenas alinea y refuerza los objetivos de este trabajo.

La adquisición de una lengua materna influye en el aprendizaje de una segunda lengua, siendo crucial considerar el contexto social de los aprendices. Santos Cano (2015) destaca que, en entornos escolares de México, es común encontrar estudiantes con lenguas maternas indígenas, quienes poseen distintos niveles de competencia lingüística, pudiendo hablar y entender su lengua, pero no necesariamente escribirla o leerla. La coexistencia de lenguas originarias con



el español, previamente la única lengua nacional reconocida hasta 2003, genera dinámicas asimétricas y fenómenos lingüísticos que afectan el uso de las lenguas indígenas tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

El ensayo de Jablonska (2010) explora la transición de México hacia una interculturalidad en el contexto de la política educativa, tanto a nivel global como nacional. El objetivo es analizar el discurso dirigido a fomentar la interculturalidad en los últimos años, clarificando las bases teóricas e ideológicas, examinando los conceptos fundamentales y comparando las directrices de organizaciones internacionales con las políticas internas del país. Este análisis busca evaluar los logros y desafíos asociados a estas políticas educativas enfocadas en la interculturalidad.

Dietz (2012) aborda el papel crucial de la educación en el fomento de la comprensión intercultural y la construcción de una sociedad inclusiva y justa. Destaca el bilingüismo indígena como un recurso para promover la cohesión social y enfrentar retos relacionados con la política lingüística, la identidad cultural y las dinámicas de poder. El concepto de ‘topos’, que refiere a experiencias y prácticas culturales compartidas, se presenta como medio para facilitar el diálogo intercultural. Este análisis subraya la importancia del bilingüismo indígena en la promoción del entendimiento intercultural y el cambio social.

Por otro lado, la Nueva Escuela Mexicana, conforme al Plan y Programas de Estudio para la Educación



Obligatoria 2019 de la SEP, se enfoca en una educación que valora la interculturalidad, la inclusión, y la equidad, orientada a la formación de ciudadanos integrales con un enfoque en derechos humanos. Este marco busca integrar y respetar la diversidad cultural de México como parte esencial de su educación.

La interacción entre pensamiento y lenguaje en la evolución y el aprendizaje de los niños

El desarrollo del pensamiento y el lenguaje en la infancia está íntimamente entrelazado, contribuyendo significativamente al aprendizaje escolar. Jean Piaget (1972) identificó etapas de desarrollo cognitivo — sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas, y operaciones formales — que delinean la evolución de las habilidades cognitivas y lingüísticas de los niños, permitiéndoles una comprensión más profunda de su entorno.

Lev Vigotsky, por su parte, enfatizó la interdependencia entre lenguaje y pensamiento, argumentando que ambos evolucionan a través de una influencia mutua. Subrayó el rol crucial del entorno social en la adquisición del lenguaje y su impacto en el desarrollo cognitivo y socio-cultural. El lenguaje actúa como una herramienta esencial de mediación, facilitando la adquisición de conocimientos y la construcción de significados a través de la interacción social y la comunicación verbal. Esto permite a los niños

no solo adquirir lenguaje sino también desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales importantes (Bruner, 1983; Luria, 1976; Vigotsky, 1930, 1934).

El estudio de la adquisición de segundas lenguas en niños preescolares destaca la predisposición natural de esta etapa de desarrollo para aprender nuevos idiomas, evidenciado por investigaciones como la de Garza (1992). Este fenómeno es relevante en contextos multilingües como Canadá y en países nórdicos que promueven el aprendizaje de idiomas desde edades tempranas (Ervin-Tripp, 1974). Los beneficios de aprender una segunda lengua en la infancia abarcan desde el desarrollo cognitivo y un mejor rendimiento académico hasta una mayor apertura cultural y social (Adesope et al., 2010; Cummins, 1993; García, 2011; Hakuta, 2003; Kohnert, 2010; Lambert, 1962; Lee, 2018; Shin, 2014; Woumans, 2015; Yow, 2019). Estos hallazgos subrayan la importancia de integrar la enseñanza de segundas lenguas en los sistemas educativos desde etapas iniciales.

Cummins (1993), desde una perspectiva sociocultural inspirada en Vigotsky, propone que la enseñanza de lenguas extranjeras se centre en la comunicación y la interacción social dentro de contextos significativos y auténticos. Esta metodología, demostrada como más efectiva que los métodos tradicionales centrados en la gramática y el vocabulario aislados, enfatiza el uso práctico del lenguaje en situaciones reales. El enfoque comunicativo se define por su énfasis en la habilidad de comunicarse en la lengua

objetivo a través de la interacción, promoviendo así un aprendizaje más integrado y funcional del idioma.

Ejecución de estrategias didácticas: Enfoques metodológicos para la educación plurilingüe

En la intervención educativa en el preescolar de estudio, se implementó el uso del náhuatl, lengua originaria, con apoyo de la comunidad escolar y herramientas digitales, para enriquecer el aprendizaje lingüístico de los estudiantes. Esta iniciativa, que incluyó recursos como videos y canciones, y metodologías activas, además del uso de metodologías basadas en proyectos, tuvo como objetivo empoderar a los niños en su identidad cultural y ofrecer una base para el aprendizaje de lenguas adicionales. Se utilizaron nativismos o indigenismos, para equilibrar la percepción de las lenguas y fomentar el aprecio por la lengua originaria. Además, se integraron las comunidades de práctica, concepto destacado por Etienne Wenger (2001), como esenciales para el aprendizaje y desarrollo de conocimientos y prácticas nuevos. Se subrayó la importancia de un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso con la diversidad. Se aplicaron prácticas contextualizadas de enseñanza, que reflejan un enfoque de aprendizaje experiencial e interdisciplinario, centrado en proyectos (Díaz-Barriga, 2006, p. 53), para facilitar la adquisición integral de habilidades y conocimientos por parte de los estudiantes.

En la implementación de las sesiones, se adoptó un enfoque progresivo e inductivo, ajustando los contenidos a las dinámicas y retroalimentación de los estudiantes. Los temas propuestos se vincularon con experiencias cotidianas y culturales relevantes, incluyendo leyendas náhuatl y festividades tradicionales del pueblo de Santa Ana Tlacotenco. Estas metodologías flexibles permitieron adaptar las actividades a las reacciones y participaciones de los alumnos, enriqueciendo el aprendizaje con prácticas significativas tanto en el ámbito escolar como en el familiar y comunitario.

Al implementar los temas y ejercicios, estos se ajustaban dinámicamente en respuesta a las interacciones, propuestas y participaciones de los estudiantes. Se hizo énfasis en el establecimiento de una conexión clara entre los contenidos y vocabulario enseñados, y las experiencias cotidianas de los alumnos, tanto en el aula junto a sus compañeros y docentes, como en el entorno familiar. Además, se integraron elementos de prácticas culturales significativas propias del contexto comunitario y urbano de Santa Ana Tlacotenco, buscando hacer esta vinculación explícita y relevante para los estudiantes.

El preescolar abre sus puertas de lunes a viernes, de 8:45 am a 2:30 pm. La investigadora asistió al preescolar durante esta investigación los jueves, llegando entre las 8:00 y 8:15 am, para prepararse antes de que comience la jornada escolar a las 8:45 am. Este tiempo antes de la apertura

oficial, es imprescindible ya que le permite firmar su entrada y colaborar con la maestra titular en la organización del aula, optando por un arreglo en forma de herradura de mesas y sillas para mejorar la visibilidad e interacción con los estudiantes durante las sesiones. Además, aprovechaba estos momentos para conversar con la maestra del grupo en cuestión y otros miembros del personal, lo que le facilitó la recolección de información valiosa sobre los estudiantes, así como sobre aspectos logísticos y administrativos del preescolar.

Ejecución de estrategias en el aula del preescolar de estudio

Con la llegada de los estudiantes al aula entre las 9:00 y 10:00 am, la investigadora aprovecha para saludarlos en lenguaje de señas, náhuatl e inglés, alternando entre estos idiomas. Este gesto busca familiarizar a los estudiantes con dichas lenguas y observar sus preferencias y comodidades lingüísticas. A lo largo de 18 sesiones de trabajo y observación, donde las primeras 10 sesiones se dedicaron a un acercamiento progresivo, se puso especial atención en la promoción del náhuatl a través de la selección de temas y vocabulario relacionados con indigenismos. Este enfoque no busca la alfabetización en estas lenguas, sino más bien la sensibilización y concienciación sobre su valor e importancia.



Además, como parte de este proceso, se solicitó a los alumnos y a sus familias la realización de una investigación y la selección de temas vinculados a eventos culturales, tradiciones, rituales y festividades relevantes para la comunidad. Estos temas se integraron en las sesiones con el fin de conectar las experiencias de los estudiantes con las prácticas culturales originarias, tanto de sus familias como de su comunidad, promoviendo así su participación y reflexión sobre estos aspectos culturales en el aula, integrando el uso de las lenguas que a esta investigación atañen (lenguaje de señas, náhuatl, inglés y español).

Posteriormente a una breve presentación previa de la autora, los niños participaron exponiendo imágenes, dibujos, vestuarios u objetos que reflejaban tradiciones originarias de su pueblo o de otros pueblos indígenas (algunos con dos orígenes étnicos como es el caso de Milpa Alta y Puebla), destacando la importancia de estas prácticas en el contexto familiar o comunitario. Es crucial destacar que la elección del material presentado fue una decisión autónoma de cada estudiante y su familia, sin que se les exigiera ninguna inversión económica. Los padres y tutores prepararon a los niños en casa, proporcionando la información necesaria para sus presentaciones. Durante estas, se brindó tiempo suficiente para que los estudiantes exploraran y compartieran sus experiencias, investigando la prevalencia de estas tradiciones entre sus compañeros y

determinando si estas eran prácticas comunitarias o familiares exclusivas.

Prácticas agrícolas, rituales y tradiciones locales introducidas al aula

Para la realización de los proyectos a continuación nombrados, se integraron prácticas agrícolas, rituales y tradiciones locales al aula para destacar la influencia del náhuatl y en los idiomas, enfocándose en términos agrícolas y la germinación de semillas, buscando acercar las tradiciones del campo al entorno educativo. Ante la imposibilidad de contar con una exposición directa por parte de familiares de los estudiantes sobre sus prácticas de siembra y cosecha debido a restricciones del plantel, se optó por la proyección de videos que mostraban rituales como la danza de las Aztecas en veneración a la virgen de Santa Ana, patrona de Santa Ana Tlacotenco. Durante estas proyecciones, se observó que aproximadamente ocho niños conocían y reproducían cantos en náhuatl, evidenciando su familiaridad con la lengua a través de tradiciones locales.

Posteriormente, se analizó la influencia del náhuatl en otras lenguas, destacando palabras indígenas adoptadas por el español y el inglés, como “xocotl” (náhuatl) que se transforma en “chocolate” en español y se adapta a “chocolate” (/choclet/) en inglés. Esta actividad buscaba que los alumnos reconocieran la importancia del náhuatl, no

solo en México sino también en el ámbito hispanohablante e incluso anglosajón, incentivándoles a compartir estos conocimientos con sus familias.

El Nopal: Símbolo y Protagonista en la Leyenda del Escudo Nacional

Para el desarrollo de esta serie de sesiones, se planificó cuidadosamente la inclusión de la metodología “Seren dipia”, la cual incluye elementos sorpresa en el aula con el objetivo de despertar la curiosidad de los estudiantes mediante estímulos visuales, táctiles y auditivos que facilitaran su interacción y la adquisición de nuevos conocimientos, con el uso de las lenguas presentes en esta investigación (lenguaje de señas, náhuatl, inglés y español). Se eligió destacar la importancia de los alimentos de autoconsumo presentes en la localidad, tomando como modelo a la planta del nopal, que no solo figura en el escudo nacional como un símbolo de identidad, sino que también forma parte del paisaje cotidiano de Milpa Alta, caracterizado por sus extensos cultivos de nopal. Este enfoque permitió explorar y valorar los recursos naturales propios de la región, a través del análisis de la estructura de una variedad de recetas culinarias elaboradas con esta planta, presentadas por los alumnos con apoyo de su familias y concluyendo con la elaboración de una receta con harina de nopal que con apoyo de la autora y la docente titular fue desarrollada en el aula, teniendo los debidos cuidados

en el proceso de elaboración, en donde intervinieron los preescolares, como proceso culminante al final del proyecto. Lo cual otorgó un valor más a un elemento cotidiano en la vida de los alumnos, ya que a través de este proyecto se realizó el uso de las lenguas implicadas en este proceso plurilingüe, si no, la historia y literatura, con la leyenda del escudo nacional (teatro de sombras audio en español y náhuatl), las artes (pintura digital), matemáticas (secuencia, medición de las cantidades de los ingredientes), entre otros elementos transdisciplinarios.

“Las actividades cotidianas de los pueblos indígenas, permiten profundizar la comprensión de sus territorios y culturas”

María Bertely (2012)

Conclusiones y reflexiones preliminares

En el proyecto educativo con el grupo de estudio, se implementó una metodología que destacó por su enfoque en crear un ambiente de comunidad, respeto y valoración hacia la naturaleza. Una actividad clave fue el cultivo de germinados, donde se incorporaron rituales tradicionales compartidos por los estudiantes, que simbolizaban la celebración del crecimiento y el agradecimiento a la cosecha. Esta experiencia no sólo permitió a los alumnos comprender los ciclos de la vida agrícola en su entorno, sino que también les asignó la responsabilidad del cuidado de las plantas, desde su germinación hasta su utilización. Este



enfoque promovió una contextualización comunitaria profunda, integrando el aprendizaje con las tradiciones y el entorno natural de los estudiantes.

La discriminación impacta negativamente en varios aspectos de la vida de quienes la sufren. Resulta crucial tomar medidas para que las futuras generaciones sean capaces de identificar cuándo están siendo objeto de discriminación, evitando así que esta les afecte adversamente. Es esencial que aprendan a liberarse de manera saludable de estos procesos, los cuales pueden dañar sus emociones, especialmente a una edad temprana.

Este estudio evidencia que es posible implementar intervenciones en zonas semiurbanas de la Ciudad de México con niños de preescolar, promoviendo un entorno plurilingüe que equipara las lenguas originarias con aquellas consideradas de mayor prestigio, como el español y el inglés, debido a su amplia difusión y uso. Además, que este enfoque puede representar una contribución metodológica significativa para la Nueva Escuela Mexicana, destacando por su aplicación de metodologías humanísticas, colaborativas, interculturales e inclusivas.

Referencias

ADESOPE, O. O. A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, v. 80, n. 2, p. 207-245. 2010. DOI: 10.3102/0034654310368803.

BERTELY, B. M.; GASCHÉ, J. *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya Yala, 2008.

BRAVO ELBA MÓNICA. La otra ciudad: sembrar para vivir en Milpa Alta. *La Jornada*, 2022. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/06/05/capital/la-otra-ciudad-sembrar-para-vivir-en-milpa-alta/>. Acceso en: 14 jun. 2023.

CUMMINS, J. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, v. 10, n. 2, p. 221-240, 2007.

CUMMINS, J. A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, v. 89, n. 4, p. 585-592. 2005.

CUMMINS, J. Review of Bilingualism, multiculturalism, and second language learning: The McGill conference in honour of Wallace E. Lambert. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, v. 47, n. 3, p. 611-614, 1993. <https://doi.org/10.1037/h0084954>

DÍAZ-BARRIGA, F. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill, 2006.

DIETZ, G. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

ERVIN-TRIPP, S. The acquisition of second language syntax. In: SHUY, R. (ed.). *Social dialects and language learning*. Champaign: National Council of Teachers of English, 1974. p. 150-161.

FIERRO, C.; FORTOUL, B.; ROSAS, L. *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós, 1999.

FORTOUL, B. *Transformando la práctica docente: maestros y enseñanza*. México: Paidós, 1999.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. London: John Wiley & Sons, 2011.

GARZA CUARÓN, R. M. *La adquisición de una segunda lengua: el caso del náhuatl y el español en México*. México: El Colegio de México, 1992.

HAKUTA, K.; BIALYSTOK, E.; WILEY, E. Critical evidence: A test of the critical-period-hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, v. 14, n. 1, p. 31-38, 2003. Disponible en: https://faculty.washington.edu/losterho/bialystok_2004.pdf. Acceso en: 15 jul. 2024.

INEGI. *Censo de Población y Vivienda*. México: INEGI, 2020. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=LenguaIndigena_Lengua_02_2f-c3e39a-e279-413e-897d-6240bc5bf881. Acceso en: 15 jul. 2024.

JABLONSKA, Z. A. *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

KOHNERT, K. Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, v. 43, n. 6, p. 456-473, 2010.

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: principios y orientaciones pedagógicas. México: Subsecretaría Educación Media Superior, 2019. Disponible en: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>. Acceso en: 20 jul. 2024.

LARAMAGALLAN, R. E. *Santa Ana Tlacotenco problemática de una comunidad nahua para preservar su lengua*. Repositorio Institucional UACM. 2014. Trabajo recepcional (Licenciado en Arte y Patrimonio Cultural) - Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Ciudad de México, 2014. Disponible en: https://www.repositorioinstitucionaluacm.mx/jspui/bitstream/123456789/1460/3/Roberto%20Ezequiel%20Lara%20Magallan_AyPC.pdf. Acceso en: 20 jun. 2024.

LEE, J.; HUANG, H. Bilingual education and student achievement: A meta-analysis. *Bilingual Research Journal*, v. 41, n. 3, p. 292-308, 2018.

LPM PREESCOLAR APRENDIZAJES CLAVE. *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP, 2017. Disponible en: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>. Acceso en: 19 jul. 2024.

LURIA, A. R. *Cognitive development: its cultural and social foundations*. Cambridge: Harvard University Press, 1976.

MÉXICO. Acuerdo número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral. México: *Diario Oficial de la Federación*, 2017. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500966&fecha=11/10/2017. Acceso en: 14 jun. 2023.

MÉXICO. Ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, México: *Diario Oficial de la Federación*, 2003. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257171215.pdf>. Acceso en: 14 jun. 2023.

MÉXICO. Programa Institucional 2020-2024 del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas. México: *Diario Oficial de la Federación*, 2019. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600020&fecha=09/09/2020. Acceso en: 17 jun. 2023.

MÉXICO. SEP-DGEI. *Lengua Indígena: parámetros curriculares*. México: SEP, 2008. Disponible en: https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/asignaturas-lengua-indigena/ali_00006.pdf. Acceso en: 14 jul. 2024.

MEZA, P. I. *Matinahuatlahtolzalocan: Aprendamos el idioma Náhuatl México*. 2017. Disponible en: <https://www.sepi.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Libro%20Nahuatl%202017.pdf>. Acceso en: 25 jun. 2024.

PARRA, D. C. Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista Isees*, n. 8, p. 73-84, 2010.

PIAGET, J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, v. 15, n. 1, p. 1-12, 1972.

SALINAS, F. Pueblos náhuatl en CDMx: de asentarse en Milpa Alta a la universidad de lenguas indígenas. Noticia: La comunidad indígena lucha por sobrevivir en Milpa Alta. *Milenio*, 14 feb. 2022. Disponible en: <https://www.milenio.com/politica/comunidad/pueblos-nahuatl-cdmx-milpa-alta-universidad-lenguas-indigenas>. Acceso en: 20 jul. 2024.

SANTOS, C. T. *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica: Lecciones derivadas de la experiencia*. México: Secretaría de Educación Pública Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2015. Disponible en: https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00033.pdf. Acceso en: 14 jul. 2024.

SÉVERINE, D. ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León. *Frontera Norte*, v. 19, n. 38, p. 63-92, 2007. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/fn/v19n38/v19n38a3.pdf>. Acceso en: 20 jun. 2023.

SHIN, J. Y.; CRANDALL, J. Effects of bilingualism on the development of children's metalinguistic awareness. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 29, n. 2, p. 155-167, 2014.

TAGLE, C. A. L. *De la mano de jóvenes, pobladores rescatan la variante del náhuatl Tlacotenco: La población de Santa Ana Tlacotenco persiste en el salvamento de la variante de su lengua y del legado y esfuerzo pionero de Carlos López Ávila Tomaxco*. México, 2020. (Crónica).

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*. España: Paidós, 1994.

WACHER, R. M. M. *Monografías Nahuas de México*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2006. Disponible en: https://www.inpi.gob.mx/2021/dm-documents/nahuas_milpa_alta.pdf. Acceso en: 14 jul. 2024.

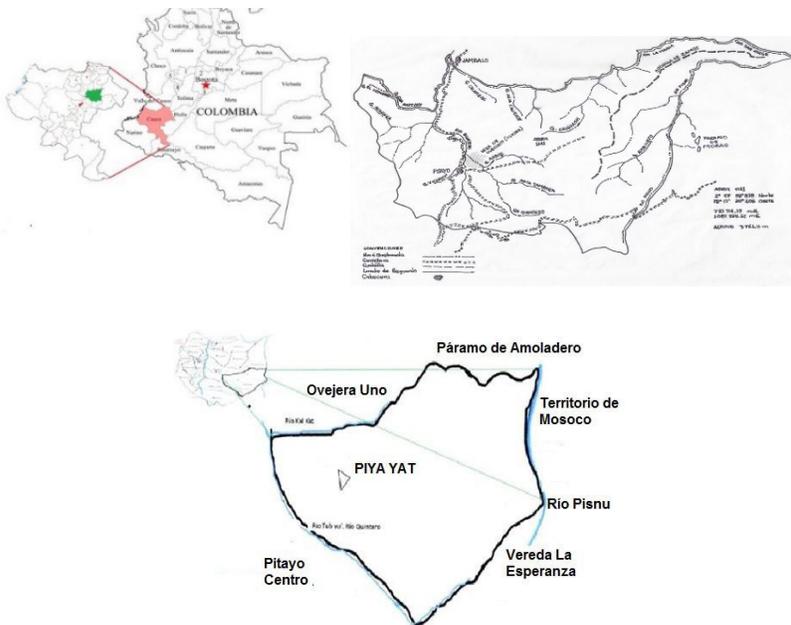
WOUMANS, E. *et al.* Bilingualism delays clinical manifestation of Alzheimer's disease. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 18, n. 3, p. 568-574, 2015.

YOW, W. Q. The relationship between second language learning and academic achievement: A meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, v. 93, p. 96-107, 2019. *est* University of Cambridge Modules 1, 2, 3, 2012.

Luuçx Tatxi'j Wejxa: proteger la palabra en el niño y la niña Nasa: resguardo indígena Nasa de Pitayó, municipio de Silvia Cauca - Colombia

Por Sindy Perdomo Campo^{VIII}

Imagen 1



En orden izquierdo a derecha, encontramos: mapa del Resguardo Indígena de Pitayo, el municipio de Silvia Cauca y el mapa de Colombia (esta ultima imagen es tomada de Wikipedia y complementada por la autora).

Entrando a la Yat (casa Nasa)

Imagen 2



Las imágenes muestran la lucha y resistencia que hay constantemente entre el Ipx Kat (la tulpá o fogón de tres piedras) y las distintas transformaciones de esta, como el fogón o la estufa a gas o de energía.

Es a partir del valioso relato de la abuela Rosenda que se logró establecer un contraste entre aquellos momentos de crianza que permiten dar vida a una comunidad que ha sido lastimada por un proceso de modernidad no solo a nivel educativo si no a nivel espiritual y cultural, donde se han transformado los roles de cada uno de los integrantes de la familia Nasa, reconociendo el papel de la familia y la importancia de la mujer dentro de ella, teniendo presente que cada cultura define unos roles particulares para los niños y las niñas y son los procesos de socialización que pueden permitir visualizar todas las dinámicas de transmisión



de conocimientos y actitudes en niños y niñas construyendo una identidad definida y fuerte.

Para el indígena Nasa la casa es uno de los espacios más influyentes en la construcción de lo que significa ser Nasa, Espacios dentro de la casa, como el Ipx Kat (tulpa o fogón), son utilizados para la conversa, el dialogo o para que los mayores aconsejen a los más jóvenes, muchos abuelos nasa tienen un don para contar historias con una enseñanza incluida, en el caso de la abuela Rosenda su don es el canto, y cuando ella lo hacía nadie la interrumpía y solo al final de estos momentos era pertinente preguntar y escuchar, generándose así los momentos de intercambios desaberes. En algunas ocasiones, la abuela no permitió la recopilación por escrito de algunos momentos en los rituales médicos: como cuando sobo el vientre de una joven de 13 años, que al parecer tuvo una caída y su matriz se rego, fue aquí que recomendó no tomar nota de algunas palabras utilizadas por ellas, y luego contaba que cuando el Thē'jwala pronuncia ciertas palabras, solo él sabe su significado; hay pues momentos de intimidad vividos entre la partera y su paciente que no deben ser mencionando a todo el mundo.

Imágenes 3 y 4



Mayora y Partera Rosenda Perdomo Dizú

Hilando la lana de ovejo

Para la abuela Rosenda, sostener los diferentes espacios en los que se congregan los miembros de la familia son parte del proceso de lucha y resistencia, pues en ellos se logra mantener la palabra del Ser Nasa en las futuras generaciones, algunos de estos espacios son:

- Yat, que significa la casa, está distribuida en la actualidad de una cocina, una sala donde se recibe a la gente y una o dos habitaciones para dormir. Es el lugar donde vive la mamá, el papá y de obvio el bebé. En los lugares que posee la casa el pequeño logra adquirir conocimientos propios del ser Nasa, como las artes y el idioma materno.
- El Tul (huerta de pan coger) donde la responsable es la madre quien se queda en casa cuidando de del niño y la niña o el Nasa eh (espacio de siembra más grande, distante a la casa) cuyo responsable es el padre.
- Los espacios de juegos donde los niños y niñas aprenden imitando a sus mayores, las niñas juegan a la cocina, a la mamá o al trabajo, los niños imitan los trabajos pesados, los deportes que para ellos son considerados como solo para hombres como el futbol o montar bicicleta.
- Uno de los espacios que ha fraccionado la familia por tomar más tiempo en los niños ha sido la escuela, donde los niños adquieren herramientas y saberes que les permitirá enfrentarse a una sociedad diferente y con nuevos retos, actualmente la escuela a retomado espacios de la casa para desarrollar procesos pedagógicos que permitan fortalecer desde la escuela saberes que ya no se logran desarrollar en la casa.

- Los espacios comunitarios como las asambleas y mingas, sin contar algunos espacios más simbólicos como los ríos, los momentos donde se aplica la medicina tradicional, entre otros.
- Instituciones externas a la comunidad como las iglesias cristianas, las cuales han representado un reto frente al conservar un pensamiento propio y un respeto hacia las madres tierra y todo lo que en ella existe en relación con el pensar y sentir Nasa. Por su parte la escuela ha iniciado a penetrar en la educación de los más pequeños a través de la creación de los hogares infantiles comunitarios, a los cuales llegan los niños entre los tres y cinco años, los niños comparten juegos, trabajos y conocimientos con niños de otras casas.

Estos espacios y lo allí vivido marca por completo el proceso de aprendizaje, enseñanza y transmisión del saber ancestral, mucho más cuando se tiene presente que las diferentes transformaciones que se ha dado en la comunidad, en el espacio familiar y escolar; afectan principalmente a los niños y las niñas, pues ellos toman de su alrededor diferentes saberes, imágenes y a raíz de esto forman su personalidad y su identidad. Por lo anterior es importante no solo conservar el lugar, si no también lo que allí se construye, conversar, tejer, cultivar, todas estas practicas deben partir de la familia.

El chumbe, la kwetadya'ja y la jigra, pulsaciones finales de un arte milenario

“El chumbe dentro de la comunidad nasa es tan importante, que desde el momento en que la mujer queda en embarazo, la partera enchumba el vientre de esta mujer, atando inmediatamente al bebé a la cultura en la que va a nacer” (Perdomo M., 2013).

Dentro de estas prácticas culturales que se mantienen aun, está la elaboración de tejidos, en ellos se logran plasmar no solo el sentir de la persona que lo hace, si no una variedad de simbologías que se espera hable a las generaciones futuras, se espera que estos símbolos, logran mantener, lo que la palabra no logre.

Imágenes 5 y 6



Estas imágenes muestran el uso del chumbe, para cargar al bebe en la espalda y permitirle que vea el camino recorrido por la mama y para envolver al niño o niña y fortalecer sus brazos y piernas.

Desde la palabra de la partera Rosenda, uno de los símbolos más importante para la mujer indígena nasa es el Chumbe, es una cinta larga, tejida en un telar, anteriormente se armaba con lana de oveja y con figuras básicas como las líneas o el uzayafx (rombo), pero después de que lanas ecuatorianas, teñidas de muchos colores son introducidas al Resguardo se comienza a realizar varias figuras que tienen un mensaje propio conocido solo por la mujer que lo elabora. El taw (chumbe), es utilizado para Para envolver a los niños, fajar el vientre de la mamá, cargar a los niños, cargar al bebé en la espalda y trabajar y sostener el anaco.

Una de las actividades más cotidianas, en las que se usa el taw (chumbé) es cargar a los niños en la espalda, de esta manera la madre le brinda a su hijo la oportunidad de mirar los mismos lugares, las mismas personas y hasta recibir la misma brisa que le llega a ella, de esta manera, el niño desde pequeño comienza a relacionarse con el mundo externo, sin separarse del consejo, del camino que su madre ha trazado para él. Además, la mamá tiene la ventaja de tener las manos libres para realizar sus diferentes oficios, sin preocuparse de su hijo o hija.

Yo conservo aún el primer chumbe que tejió mi mamá; era de lana de ovejo, de color blanco y café oscuro. no tenía figuras, sólo las líneas que dejaba la lana de oveja color café lo decoraban... cargar al niño en la espalda es importante, ya que el aprende mirando hacia el frente, el observa lo mismo que la mama

logra ver hacer un reconocimiento de las personas que están a su alrededor, el camina hacia el frente como lo hace su mamá (Perdomo Dizú, R., 2013).

Por otro lado, el Taw (el chumbe), se utiliza para poder envolver al bebe cuando se le va a cargar en la espalda, esto le permite al bebé firmeza en la espalda y a adquirir fuerza en las piernitas y en los brazos y le permite a la mamá la seguridad de que el niño no se hará daño cuando ella trabaje esta actividad tiende a terminar, cuando el bebe inicia una segunda etapa de crecimiento, como es el gateo. Para la partera la mama tiene la obligación de dejar gatear al bebé, ya que esto le fortalece las rodillas y las manos, por eso esta en desacuerdo con los caminadores al decir lo siguiente:

El gateo les sirve para desarrollar en el cerebro otras habilidades que va a necesitar cuando sea grande, perdería la conexión con la madre tierra, aquella que le permitirá escucharla cuando debe tomar una decisión (Dizú Ramos, 2013).

Varios miembros de la comunidad trabajan diferentes artesanías, como la Kwetad ya'ja (bolsa de muchos colores que es tejida a mano por las mujeres principalmente). Al igual, son ellas quienes tejen la jigra de cabuya, el chumbe, las cobijas, las ruanas o capisayos que es como un Chaleco que usan hombre y mujeres y que se ha convertido junto con la ruana un símbolo de vestimenta de la comunidad



Nasa. Pero debemos entender que el texto no se enfoca en el *taw* (*chumbe*), como una artesanía, sino porque, simbólicamente, se inicia una conexión entre el ser Nasa y la madre naturaleza, ya que con el *cumbre* se amarrara al bebe desde que está en el vientre y después de que nazca, lo que hace del *taw*(*cumbre*) el utensilio que amarrara al bebé al SENTIR de su pueblo NASA, por eso la importancia de la palabra de una mujer partera como la abuela Rosenda Dizú, quien afirma que este tipo de actividades nunca deben perderse, pues logran sostener LA PALABRA, EL SENTIR Y EL SER NASA en el niño y la niña.

Otra manera de poder transmitir de generación en generación estos saberes y sentires, son las figuras que se encuentran en el *Taw* y en la *Kwetad* ya ‘*ja* (bolsas tejidas a mano) figuras cargadas de significados que caracterizan el pasado y el presente del pueblo Nasa. El Docente indígena Macedonio Perdomo, hijo de la partera Rosenda Dizú, dio a conocer cada una de las figuras del *chumbe* y el saber que estas guardan.

Ejemplos de simbología del Taw - (Chumbe)

Imagen 7



Esta imagen tejida en el taw (chumbe), muestra un animal que significa la biodiversidad que hay en los territorios Nasa. También nos muestra la convivencia entre hombre y naturaleza

Imagen 8



Esta imagen tejida esta representando la casa pajiza, la casita nasa la YAT (casa). El lugar más sagrado de la comunidad, donde se desarrolla el proceso de transmisión de conocimientos.

Imagen 9



Estas líneas horizontales, representan la igualdad entre los hombres y mujeres nasa

Imagen 10



Esta figura significa el matrimonio, la vivencia de la pareja, estructura social que se esta transformando. De una familia nuclear donde estaban abuelos, padres e hijos, nos encontramos con familias lideradas por la mujer o padre cabeza de familia, entre otras que debilitan unos saberes, pero que representan otros retos para la comunidad, pues conservar la palabra del SER NASA, es la prioridad.

En el dialogo que se ha sostenido con la partera Rosenda, encontramos que otro utensilio utilizado entre los miembros de la comunidad del pueblo nasa y que logra conservar, transmitir y amarrar a la cultura al niño, niña es la Kwetad ya'ja, esta Jigra, mochila o boldo de lana, de uso femenino y masculino, para todas las edades, que se emplea generalmente para guardar el kwetadku'cx o mambe (donde se guarda la hoja de coca, utilizada por los médicos tradicionales para sus rituales), esta bolsa es tejida por las señoras en la forma como están organizadas las piedras del ipxkwet (tulpa), es decir, en forma triangular.

La Kwetad ya'ja entonces, encarna el respeto por las tres bases principales que son: la abuela, la hija (la suegra) y la nuera, relacionadas en el siguiente esquema, el cual quiere representar la tulpa y a sus tres piedras base.

Imágenes 11 y 12



De izquierda a derecha, encontramos la ya'ja, que es la jigra tejida con hilos de la cabuya, y encontramos una cuetandera tejida con

lana de oveja. Esta última puede ser tejida con hilo de diferentes colores como se muestra en la otra imagen.

La kwtadya'ja, bolsa tejida a mano por la mujer Nasa y que es utilizada por el hombre y la mujer, los mayores la utilizan para guardar ěsx (la coca) y el Kwetad, de allí se genera su nombre kwtadya'ja. La kwtadya'ja se clasifica en dos tamaños, grande y pequeña, la grande se utiliza para cargar elementos personales, y la pequeña se utilizaba para cargar la coca y se amarra a la cintura. Este es un arte muy llamativo por sus colores y figuras variados, la Kwetad ya'ja puede tener diferentes colores, uno de ellos es el rojo ipx, relacionado con el fuego (unidad de la familia), símbolo de la familia nasa.

Otra prenda, muy utilizada por los miembros del pueblo nasa es el Cxwa el sombrero de Ramo (laamusçxwa'), elaborado a base del cogollo de la palma de cera, el uso de esta planta se restringe totalmente ya que esta en vía de extinción, pero se entro a tejer con fibra de tetera, una palma que se encuentra en la costa pacífica del sur de Colombia, la cual es trabajada por los miembros del pueblo indígena Eperara Siapidara, quienes la comercian con los tejedores y tejedoras de los otros pueblos del centro de esa zona.

Imágenes 13 y 14



De izquierda a derecha, encontramos el trenzado del Cxwa (sombbrero), y el sombrero con con un taw (chumbe), con figuras en forma de rombo. (cortesía de Maury Perdomo, Tierradentro, 2015).

Dentro de la ciencia de la elaboración del sombrero de ramo, se conocen dos clases calidad del kã'jĩm (trenzado): el trenzado normal y el çxũpxçxwa'. El Trenzado normal, es aquel que se trenza utilizando cantidades impares, empleando dos fibras de tal manera que queden con sus caras ásperas hacia el interior, se pueden elaborar trenzados de 7, 11 y 15, dando como resultado un trenzado perfecto y fino. Actualmente, encontramos a muchos miembros del pueblo nasa que han ido recuperando el arte de trenzar el sombrero, al igual que la recuperación de su uso como una prenda más.

Cuando se tiene la capacidad de descubrirse como sujeto histórico, con una identidad individual y colectiva que debe fortalecerse en un mundo globalizado, entonces, es aquí donde las palabras de la abuela Rosenda toman

validez, pues desde su voz como partera y mayor de la comunidad, indica que conservar la palabra del SER NASA en el niño y la niña nasa, no parte exclusivamente de decirles que hacer o que conservar, implica HACER, según ella “los hijos no aprenden de lo que decimos, si no de lo que hacemos”, es decir para SER, hay que HACER. El recorrido por aquellas preñadas que fueron y que deben ser parte del diario vivir, deben seguir siendo utilizadas.

La voz de la partera

Imagen 15



Se muestra el rostro de la partera y mayor Rosenda Dizú Ramos. Resguardo de Pitayo, municipio de Silvia cauca, Colombia (q.d.e.p).



El niño y la niña Nasa, en este momento se encuentran caminado por dos rutas, la primera, ofrecida por la escuela oficial, quien le muestra una meta académica necesaria para asegurar su vida futura, la vida académica se muestra escalonada, donde los primeros escalones le permiten afianzar una lecto-escritura, seguido por una secundaria, la universidad, la maestría y un doctorado, capacitación que puede ofrecer un bienestar económico y social, pero que lo aleja cada vez más de sus raíces. La segunda ruta, está un poco borrosa, pues no son claras las metas, ya que es en estos espacios tradicionales el niño y la niña no permanecen mucho tiempo, ya no se comparte con el papa y la mama como antes, y son únicamente los espacios políticos liderados por el Cabildo indígena que están en constante funcionamiento y que muy pocas veces hacen partícipes a los niños y niñas. Pero quedan a unos lados espacios como la familia, la relación con los médicos tradicionales, la importancia para la vida del ser Nasa del conocimiento de los sitios sagrados como el río, la montaña, el páramo, acompañar a la mama a la huerta o al papa al páramo a cuidar del sembrado grande.

Finalmente, la mayora Rosenda nos permite conocer un poco sobre su caminar como partera, un oficio que desde los 22 años caminó no sólo los linderos de su Resguardo, sino también aquellos linderos que nadie se atrevía a pisar por temor a los grupos armados y el desconocimiento del territorio. El deber de responder con su saber frente a la so-

ciudad la llevó a descubrir nuevas tierras, nuevos retos médicos, nuevas plantas y nuevos horizontes. Nacida en 1933, huérfana de padre desde los nueve años, hoy comparte su saber. La experiencia como partera, como madre y mama wala (abuela) marco su conocimiento y reconocimiento frente a la comunidad. Según Rosenda los diferentes saberes y acciones dentro de la comunidad en relación con la crianza de los niños y niñas marcan la identidad de los nuevos miembros y la continuidad de esta cultura milenaria.

Tenía 22 años y nadie me enseñó. Una vez una señora estaba cerca de la hora del parto y el señor me dijo: ¿será que esa señora está como enferma? me fui a asomar y claro ya era hora y además esa señora era primeriza, no había nadie para ayudar. La señora estaba morada y tenía frío.

Entonces yo decía: ¿Qué será que voy a hacer? Así, que le preparé un chocolate caliente y se lo serví. Entonces la señora cayó y nose pudo levantar.

Le dije al esposo mío: ¡Ernesto, ayúdeme! Esta señora esta mala...y Ernesto la cogió por la cintura y allí nació el bebé. Ese fue el primero que recibí. Hice todo lo que tenía que hacer. Los mayores de esa casa se descuidaron y a los dosnovatos nos tocó recibir al bebé. Desde ese día me comenzaron a llamar, ¡Que doña Rosenda Sabía! (Dizú Ramos, 2013).

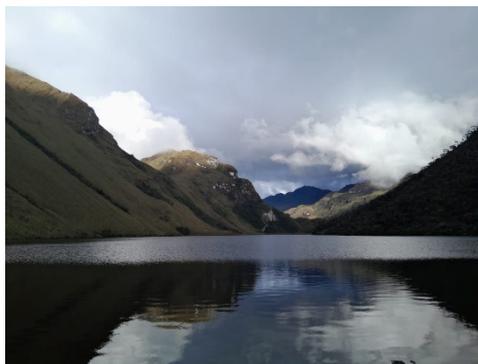
El ser partera ha representado un reto dentro de su casa, pues tener un trabajo comunitario la aleja de su responsabilidad como mamá y como esposa. Esta mujer ha tenido que salir de su casa a la una o tres de la madrugada, dejando al finado Ernesto, su esposo, sólo a cargo de sus hijos, quien en muchas ocasiones no fue paciente y se presentaron dificultades. Sin embargo, ella nunca lo pensaba dos veces, su don era ser partera y como ella siempre dice: “debo responder frente al creador con mi don, pues ha sido, es y será mi principal compromiso y responsabilidad” (Dizú Ramos, 2013).

La abuela Rosenda comenta que así como su primer parto fue algo no planeado, nunca planeaba convertirse en la partera de su comunidad y con esto tener que asumir las múltiples responsabilidades de ser partera, entre las cuales estaba la continua investigación, experimentación y recopilación de un saber útil a su gente, que sería alimentado por otras fuentes como las reuniones de medicina tradicional a nivel del resguardo o a nivel veredal y los conocimientos heredados por otras parteras de la comunidad; o el saber heredado de madre a hija, o de padre a hijo en el caso de los Thē'jwala o de los parteros, el proceso de comunicación entre los sabedores se hace muy seguido en la vereda de Ulquinto ya que se encuentran médicos tradicionales ancestrales, sobanderos-sobanderos, parteras-parteros, pulsadores y pulsadoras, como: El mayor Elizardo Tenorio Caña; médico ancestral y sobandero, el

mayor José María Corpus, medico ancestral, la mayor Rebeca Perdomo Pito, medica, sobandero y partera, la mayor Rosenda Dizú, pulseadora, partera y que entiende un poco de medicina ancestral; el mayor Abelardo Becoche el cual se caracteriza por ser sobandero, se dice que también entiende un poco de medicina ancestral, el mayor Alejandro Morano Pillimúé. Dentro de la ciencia y conocimiento de la medicina ancestral y se tiene al mayor Manuel Ácalo, el cual posee el conocimiento de ser sobar los animales que por cierto se dice que lo hace muy bien. Este grupo de sabedores son los encargados de mantener viva una comunidad y una cultura a través de su oficio único y ancestral.

En el páramo hay 14 plantas que como partera se utiliza, otros son árboles, bejucos grandes y pequeños. Uno las busca y las encuentra, en el clima caliente uno pone mucho más cuidado y busca plantas, en tierras caliente no manejan mucho las mismas plantas, pero se da una pajita que por dentro tiene una medicina, se llama YACUMA, y los mismos indígenas no creían que esta planta sirviera como cura, en especial para recoger los pulsos a las personas pequeñas (Dizú Ramos, 2013).

Imagen 16



La imagen nos muestra la laguna y el páramo de Páez, en el departamento del Cauca en Colombia, lugar sagrado y espacio donde se encuentran muchas plantas medicinales.

La abuela Rosenda al visitar el páramo, el cual es considerado como un lugar sagrado para el Nasa, menciona que es allí donde se encuentran los más grandes secretos del conocimiento medicinal. La partera, el sobandero y Thē'jwala son autoridades en este lugar; allí encuentran la respuesta a los dolores y tristezas que las personas presentan y ha sido en este lugar donde la abuela Rosenda desde muy joven ha buscado las plantas que madres, hijas e hijos necesitan para guardar susalud.



Es así como en su largo andar la abuela Rosenda Dizú, ha descubierto plantas que no solo sirven para atender los partos, si no para otras enfermedades, es entonces a través de un proceso experimental que las parteras y Thē'jwala (médico tradicional) descubren los diferentes usos de las plantas, realizando su clasificación por uso y por el lugar donde se encontró. Otra forma de ampliar el conocimiento ofrecido por la madre tierra es a través del intercambio de saberes y plantas que entre Thē'jwala y parteras se realiza, construyendo un canal de comunicación que permite a la partera sugerir algunas plantas al Thē'jwala, quien seguirá el consejo si así lo considera, al igual que la partera no tiene reparo en solicitar la ayuda de otra partera o del Thē'jwala cuando considera que no reconoce los síntomas en su paciente, en algunas ocasiones es la partera quien manda a llamar al Thē'jwala para consultar con él, un posible tratamiento del paciente.

Es también a través de estos intercambios de saberes y conocimientos que la abuela Rosenda aprendió la lectura de los pulsos y sobre cómo funciona el cuerpo humano, aprendiendo a ubicar los lugares precisos para encontrar y poder leer los pulsos, pero según comenta la abuela Rosenda este ejercicio tomo su tiempo, pues es necesario poder reconocer lo que el pulso quiere decir, la abuela al respecto afirma que:

No es fácil hacer la lectura del pulso. El pulso tiene un lugar donde siempre se encuentra, en la parte

anterior a la mano del paciente, pero cuando el paciente está mal, el pulso no se encuentra en el puesto y hay que buscarlo, donde está a lo largo del brazo. Por eso es importante preparar el agua de yacuma y la alegría. Al otro día se usa el toronjil, el yacuma y la flor del clavel blanco. Y así he ayudado a la gente en muchas partes. (Dizú Ramos, 2013).

La lectura de los pulsos permite conocer no solo la salud física de la persona, sino también la situación emocional, pero es necesario identificar la diferencia entre los pulsos de una mujer en embarazo y los pulsos de los niños, niñas jóvenes y adultos, pues su lectura nos permitirá conocer su situación espiritual y física. En una mujer en embarazo los pulsos bien leídos, le permite conocer la posición y el tiempo del bebé, la fortaleza de la madre y de su hijo, también como están a nivel emocional y espiritual. Frente a la importancia de la lectura de los pulsos, la abuela comenta:

Imágenes 17 y 18



Se muestra de izquierda a derecha, la imagen de la partera Rebeca Perdomo tomando el pulso a un joven de 16 años y en la otra imagen apreciamos la partera sobrando el vientre de una joven en el Resguardo de Pitayo (2023).

Para la partera tiene los pulsos, las pulsaciones dicen qué necesidad tiene la parturienta o cualquier persona, Rosenda Dizú (2013) menciona que:

trabajar con los pulsos es delicado, a veces las personas no entienden los pulsos y hacen lo incorrecto, saben llamar al esposo y mandan a sacudir de la cintura y puede el bebé morir, la persona en el tacto tiene que saber y tiene que tejer la información que nos da el pulso, para saber cuál remedio realizarle.

Para la abuela Rosenda el conocimiento de las parteras, debe usarse para sostener una cultura viva, Considera que su tarea como mayores y sabedoras es hacer práctico el saber heredado y aprendido de nuestros ancestros, es una lucha continua con un mundo que no cree en nosotras, con un mundo donde ya no se confía en las plantas, pero sí en el acetaminofén. Un mundo donde nuestra misma gente prefiere ser atendido por un médico y no por una partera, la partera afirma que: “Nuestra labor como mujeres, madres, mayores, abuelas y partes es conservar la palabra del SER NASA en los niños y niñas, ellos se encargarán de repetir esta labor en su tiempo” (Dizú Ramos, 2013).

Conclusiones

Fue a partir del valioso relato de la abuela Rosenda que se logró establecer un contraste entre aquellos momentos de crianza que permiten dar vida a una comunidad que ha sido lastimada por un proceso de modernidad no solo a nivel educativo si no a nivel espiritual y cultural, donde se han transformado los roles de cada uno de los integrantes de la familia Nasa. La pérdida del papel de la mujer y del hombre dentro de la familia han generado diferentes transformaciones sociales, dando surgimiento al llamado madre solterísima en una comunidad donde su principal fortaleza fue siempre la familia sostenida por el rol de la mujer. Es decir que cuando se daña la estructura familiar de la comunidad, se rompen varios hilos cuya falta conllevan a que se desbarate ese tejido que los abuelos y abuelas dejaron; tejido que, si no es reparado pronto, puede quedar en el olvido.

Para la abuela Rosenda, la posibilidad de pervivir como pueblo Nasa, está en poder regresarle a la mujer su dignidad, su respeto, su espacio dentro de la familia, un trabajo que le corresponde no solo a ella misma, sino también al esposo, a la familia, a la comunidad y finalmente también a un proceso de enseñanza que se pueda generar en el espacio escolar, pues es allí donde aún se puede construir un pensamiento Nasa en el niño y a niña.



Por otro lado, cabe mencionar que uno de los grandes logros del presente texto fue poder pasmar una pequeña parte del saber de la abuela Rosenda, en un medio escrito, pues siempre decía que, esperaba que alguno de sus hijos o nietas leyera esto y pudiera hablar con el Sxaw Neeh (espíritu creador) para que le permitiría adquirir la sabiduría y el don de ser partera, por ahora creo que este don regreso a su creador, pues de la familia de la partera Rosenda Dizú, no hay nadie más con este saber.

ENTREVISTAS

- *Elcy Achicue*, madre comunitaria vereda de Ulquinto, 2013.
- *Filemón Perdomo Dizú*, Docente bilingüe. Vereda de Ulquinto 2013, sobre metodologías de la enseñanza en la escuela de la vereda de Ulquinto.
- Mayor *Adonías Perdomo Dizú*, sobre historia oral del Resguardo indígena de pitayó 2013, en Ambachico Silvia Cauca.
- Mayor *Macedonio Perdomo Dizú*, docente bilingüe del Colegio Renacer Páez Pitayó, sobre la simbología del chumbe, la kwetandera y el sombrero, vereda de Ulquinto, 2013.
- *Rosenda Dizú Ramos*, Mayora y sabedora de la comunidad de la vereda de Ulquinto, sobre momentos de crianza desde la visión de una partera Nasa, 2013.

BIBLIOGRAFÍA

Programa de Educación Bilingüe. *Desarrollo del niño Nasa*, Consejo Regional Indígena del Cauca, 1992.

Perdomo Dizú, F. *Didácticas pedagógicas para el fortalecimiento de la lengua NASA para niños y niñas con edades entre cero a siete años en la comunidad Nasa de la vereda Ulquinto territorio ancestral de Pitayó, Municipio de Silvia departamento del Cauca*. Popayán Cauca: Universidad Autónoma indígena Intercultural, UAIN, 2014. Disponible en: <http://repositorio.uraccan.edu.ni/990/>. Acceso en: 14 jan. 2024.

Interculturalidad, territorialización y docencia, una experiencia educativa en una zona escolar de educación primaria en Iztapalapa, CDMX

Mauro G. Peralta Silverio^{IX}

Introducción

El propósito de este trabajo es documentar la experiencia educativa de una supervisión escolar de educación primaria, se pretende dar cuenta de que la territorialización es un factor decisivo a considerar en la enseñanza de los docentes. Es decir, los contextos, los ambientes y sus manifestaciones culturales, deben ser incluidos en la organización y operación del servicio educativo. Ahora, se deben tomar en cuenta diversos contextos en donde se ubica la escuela, así como la interculturalidad que traen consigo todos los actores educativos y cobra importancia la influencia de la familia y sus manifestaciones culturales. Históricamente, fueron aplicados unilateralmente diferentes modelos, y enfoques educativos. Se soslayaron experiencias pedagógicas originarias de los actores educativos, de sus comunidades y de sus contextos particulares, que se deben considerar para la formación y el aprendizaje de los alumnos.

Inicia sobre la marginación de la cultura natural de los actores educativos que ha sido olvidada, para dar cuenta de una experiencia educativa documentada por un servidor, en el periodo de 2014-2017 que fungió como supervisor escolar de educación primaria, en la zona escolar 70, de la Región San Miguel Teotongo, dependiente de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa en la CDMX. Menciono como se realizó el arranque de la supervisión en sus dimensiones: organizativa, gestión, administrativa, técnico-pedagógica y cívico-social, para brindar el servicio educativo a 6 escuelas públicas, 72 grupos escolares e igual número de maestros frente a grupo, alrededor de 2500 alumnos de educación primaria y sus padres. Se utilizaron 3 ejes: 1.- La gestión escolar empleada para la reorganización de las escuelas, 2.- El liderazgo pedagógico para mostrar estrategias pedagógicas para la enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los alumnos, y 3.- La rendición de cuentas. Como resultado, se presentan evidencias del avance en la gestión al interior de las escuelas, del acompañamiento a los docentes y datos estadísticos sobre el aprovechamiento de los alumnos, la disminución de la reprobación y de la deserción escolar. Finalmente, se sugieren algunos ejes de seguimiento para su consolidación de acuerdo con lo que plantea la “Nueva escuela mexicana”, considerando tópicos como género, inclusión, discapacidad, interculturalidad, cuidado del medio ambiente,

derechos humanos, acceso a alumnos migrantes, de origen indígena, etcétera.

Antecedentes

De acuerdo con la expansión de los sistemas educativos es posible afirmar que, el problema principal de su funcionamiento no ha sido sólo el controlar en exceso, de manera centralizada, impidiendo la libertad y la autonomía, sino que este mismo control le imposibilitó generar capacidad profesional del centro a lo largo y ancho de cada sistema. Por lo que, su mayor reto es concebir un modo de conducir el funcionamiento de los sistemas educativos cuya orientación sea el desarrollo de las capacidades humanas, profesionales e institucionales para llevar adelante las nuevas misiones en los actuales contextos sociales inciertos, cambiantes y crecientemente inequitativos. La actual situación no permite más de lo mismo, no alcanza con un simple ajuste o reacomodamiento de lo existente (Pozner, 2007).

Contrario a lo que pudiera pensarse de un país megadiverso y multicultural como México (Boege, 2008), las cosmovisiones y los sistemas de saberes de diversos pueblos indígenas, naturales y marginados siguen siendo invisibilizados y excluidos de todos los campos de la vida social, económica y política particularmente del campo educativo. Hay quienes sostienen que esta exclusión surgió debido a que las tradiciones políticas y educativas de los Estados

nacionales en América Latina, incluida la mexicana, se instituyeron con los enfoques monoculturales y el racionalismo positivista impulsados desde Europa y los países anglosajones (Argueta; Pérez, 2019; Jiménez *et al.*, 2014; Meneses; Bidaseca, 2018).

A pesar de que desde la década de 1980 el gobierno mexicano ha promovido la integración de los pueblos indígenas y otros sectores sociales marginados a la vida pública del país, dando paso a lo que Dietz (2014) denominaría “indigenismo oficialista”, estas comunidades siguen estando marginadas e incluso violentadas cultural y políticamente, sobre todo en espacios socialmente formativos como las escuelas, en las que se evidencian prácticas raciales al interior de las aulas de las escuelas mexicanas, las cuales se expresan en la negación y la folklorización de formas de vida que se han forjado en los márgenes de la modernidad.

Teniendo a la vista la deuda histórica con estos pueblos, en las últimas reformas a la educación básica y las reformas educativas en las escuelas Normales se exigen docentes que revaloricen y recuperen los saberes tradicionales de las comunidades campesinas, indígenas y marginales, con el fin de desarrollar aprendizajes territorializados.

En cuanto a la función de la supervisión escolar, no han existido grandes trabajos de investigación educativa de carácter cuantitativo o cualitativo, ya que esta figura por muchos años se ha manejado de manera discrecional, es decir no hay una carrera en particular para llegar a ser

Director, Supervisor Escolar o Jefe de Sector, es la autoridad inmediata superior quien “invitaba” o “comisionaba” a personal que se habilitaba sobre la marcha para cumplir con dichas funciones. Esto en gran parte porque no se abrieron plazas para cubrir estas funciones, entonces los docentes eran habilitados a cubrir la función con el pago de sus plazas o interinatos. No se solicitaba tener el grado de licenciatura, o algún posgrado. Su función se centraba básicamente para la realización de funciones administrativas de organización, gestión, evaluación para brindar el servicio educativo en las escuelas, en las supervisiones y en las jefaturas de sector. Es hasta la RIEB del Presidente Peña, cuando se norma la promoción a estos cargos mediante “concursos de oposición”. En donde al supervisor se le concibe como el “Garante” del acceso, al servicio educativo de calidad para todos los actores educativos.

En este sentido, este trabajo intenta dar cuenta de cómo se llevó a cabo la implementación de esta función, en donde la supervisión escolar, dio la muestra de cómo llevarla a cabo, para que después se replicara al interior de las escuelas y finalmente, esto se llevó a cabo con los docentes. Esta es una experiencia que empieza desde o; es decir, sin plaza, sin nombramiento oficial, sin oficina, sin infraestructura, sin materiales educativos, sin apoyos (todo lo tuve que gestionar ante las instancias correspondientes) y que después de 3 ciclos escolares se logró avanzar de manera sustantiva y significativa en la operación del servi-

cio educativo, de acuerdo con la política educativa federal (SEP), del gobierno local (AFSEDF) y de la instancia local (DGSEI) de Iztapalapa.

Revisión de la literatura

La supervisión escolar

La supervisión en el sistema educativo mexicano llega a finales del siglo XX caracterizada por ser una función asociada con un puesto escalafonario; una función aislada y solitaria, realizada por supervisores que son personas de mayor edad, en promedio 55 años.

Desde que se tiene memoria, en los sistemas educativos la supervisión escolar ha sido una función ejercida por una persona llamada supervisor o inspector. Teóricamente, la supervisión es una función del sistema educativo cuyo objetivo es cuidar, vigilar y apoyar el desarrollo de la organización escolar. Históricamente, ha evolucionado desde una concepción que pone el acento en el control-fiscalización a una que busca ubicarla en el control-apoyo. Este segundo enfoque se dirige al desarrollo curricular, a la capacitación y actualización de los docentes, a la evaluación de los resultados educacionales y al diseño y operación de propuestas de mejoramiento. Desde la perspectiva de la gestión, la supervisión escolar, la que realizan los supervisores, es comprendida como una función de vínculo y articulación entre la política educativa y sus formas

de ponerla en práctica en la vida cotidiana de las escuelas (Zorrilla, 1993, p. 14).

Es decir, la función esencial del supervisor consiste en organizar y dar a conocer a todos los actores educativos y a las escuelas a su cargo (públicas y privadas) el cumplimiento de la normatividad escolar vigente, en asuntos administrativos, laborales, pedagógicos, técnicos, cívicos, sociales, y en su caso sancionar a quien no la cumpla.

La supervisión, es por definición una función esencialmente técnico-pedagógica, y todas las tareas que realiza el supervisor habrán de hacerse con ese fin, porque es lo que le imprime su sentido. Habrá de transitarse de la administración escolar, a la gestión pedagógica. Es decir: vigilar el desarrollo del currículo en las escuelas, evaluar el avance de los centros escolares, promover la formación permanente del profesorado, conocer la estructura y composición de las escuelas, analizar las características del alumnado y del profesorado, vigilar el aprovechamiento escolar desde los procesos, pero también desde los productos, promover una vinculación educativa entre las escuelas y las comunidades en las que se insertan, alentar la innovación educativa en el aula y en la escuela, son tareas que los supervisores habrán de realizar para convertirse en auténticos gestores de la calidad de la educación escolar (Zorrilla, 1993, p. 25).

Ser directivo y supervisor es trabajar en función de un horizonte de mejoramiento continuo, integrando teo-

ría y el conocimiento que proviene de la propia práctica, es unir lo que habitualmente se separa: ética con eficacia; y es primordialmente, mantener vivo el propósito moral de generar aprendizajes para todos. El supervisor como profesional de la educación, necesita hospedar el deseo de cambiar, así como el saber para llevarlo a cabo, y necesita de la paciencia casi infinita y activa para lograrlo. Asomarse a la incertidumbre, y no ocultarla. Descubrir en lo cotidiano la pasión por lo que se hace, es decisión, realización, reflexión, enhebrado, sedimentación, evaluación y balance. Gestión y liderazgo articulan sus acciones constantes y urgentes, con las prioridades y elecciones de largo plazo cuando de supervisión de escuelas se trata. Esto implica trabajar en el presente, reconociendo un pasado, pero apuntando sobre todo a un futuro de mejora sustentable, Es decir, todos los actores forman parte de una célula llamada institución escolar por lo que, ésta puede lograr mejores resultados, si sabe preguntarse, si problematiza su realidad, se cuestiona inteligentemente y, a partir de allí, puede buscar alternativas de solución. En este sentido, una escuela que avanza y aprende es una escuela que transforma las prácticas ritualizadas y estereotipadas, por otras más efectivas incluyendo su propio aprendizaje (Pozner, 2007).

La profesionalización de los supervisores, es quizás la condición más importante para transformar la supervisión escolar, y a los supervisores. Para lo cual, se requiere concebir otro tipo de gestión escolar que incluya también un

adecuado manejo de la micropolítica, rescatar un liderazgo pedagógico para convocar a todos los actores escolares a participar en la construcción de un proyecto escolar propio. En este sentido, el Supervisor debe ser un líder que convenza a los actores educativos, que los asesore, que los estimule a integrarse a un trabajo en colectivo, en donde todos colaboren y contribuyan al mejoramiento de la institución.

Se puede entender que, en todo proceso de cambio o transformación, se enfrentan inercias, adversidades, resistencias y oposiciones, porque no se quieren dejar espacios y áreas de confort, porque se tocan prácticas anquilosadas que se resisten a transformarse. Sin embargo, las debilidades tienden a transformarse en áreas de oportunidad, cuando los sujetos se dan cuenta de la necesidad de cambiar, cuando hay claridad en las ventajas de los propósitos a mejorar, cuando se comprometen y asumen la tarea en grupo o equipo y se comprueban sus resultados. En este sentido, es como se logró trabajar en cada escuela, a partir de las necesidades que identificaron los docentes, de seleccionar y jerarquizar sus prioridades; ellos decidieron la más pertinente que, en cada consejo técnico, rindieron cuentas ante sus colegas, para reconocer avances, adversidades y cómo las resolvieron.

Con el fin de contribuir a las nuevas condiciones formativas del magisterio mexicano, Piñeda *et al.* (2024) realizó un estudio de carácter etnoecológico en el territorio rancharo ubicado en la zona central de la Sierra La



Giganta, en Baja California Sur, Con el cual se analizaron las relaciones sociocognitivas que las sociedades campesinas originarias de la región establecen con sus ambientes, identificando con ello conocimientos locales sobre 63 plantas con usos productivos, medicinales y alimenticios. Así también, se recuperaron saberes locales y ecológicos de los pueblos originarios mestizos de la región, y con los resultados a la vista se permitió situar histórica, geográfica y bioculturalmente cuatro cursos de flexibilidad curricular en la licenciatura de la Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía y un curso de la licenciatura de la Enseñanza y Aprendizaje de la Biología, de los nuevos Planes y Programas de Estudios de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica (México, 2022b).

Entre sus conclusiones se plantea que se deben establecer diálogos de saberes respetuosos de las comunidades tradicionales es importante poner énfasis, como lo plantean Argueta y Pérez (2019, p. 68), en reconocer que lo que se está proponiendo son diálogos interculturales, y en este sentido se debe asumir una perspectiva intercultural colaborativa y descolonizadora, es decir, “un diálogo entre sistemas de conocimiento autónomos, para que cada actor implicado en el diálogo participe desde su propia epistemología”. Este trabajo muestra la importancia de recuperar la Interculturalidad, así como la territorialización, como fuentes de conocimiento para la formación contex-

tual de los próximos actores educativos, en este caso la formación de futuros docentes.

La “Nueva Escuela Mexicana” y el reto del magisterio mexicano

En los primeros meses del año 2022, se dio a conocer por la Secretaría de Educación Pública el documento de trabajo titulado “Marco curricular y plan de estudios para la educación básica” (México, SEP, 2022), el perfil de una nueva escuela en México. En este perfil se deja ver con relativa claridad la nueva política del sistema educativo nacional y un enfoque pedagógico nuevo para educación básica y media superior. En agosto del mismo año se publicó en el Diario Oficial de la Federación el “Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria” (México, 2022a).

El nuevo enfoque educativo busca poner en el centro de los conocimientos pedagógicos locomunitario, que implica, entre otras cosas, asumir “la diversidad como condición y punto de partida de los procesos de aprendizaje” (México, SEP, 2022, p. 5). Díaz-Barriga *et al.* (2023, p. 6) menciona que con esta propuesta se asegura un proyecto curricular que (a diferencia de todas las reformas que leantecedieron) considera las profundas desigualdades del país y presenta una

[...] ruta de trabajo educativo concebida desde nuestras condiciones, nuestra diversidad social, que reflejaba una perspectiva incluyente de todos los grupos sociales y de la diversidad de las mexicanidades que existen en nuestro territorio.

De este modo, se propone refundar una escuela mexicana que desde el siglo XIX se había convertido en un espacio social abstracto donde se reproducían conocimientos disciplinares des-territorializados. La propuesta de situar los aprendizajes en la comunidad y los territorios busca dar sentido a la “Nueva Escuela Mexicana”. Díaz-Barriga *et al.* (2023), en uno de sus últimos trabajos, menciona que la NEM responde a proyectos educativos comunitarios emanados de los movimientos sociales desde la década de 1970 y también a debates latinoamericanos con diversas trayectorias intelectuales, entre las que se destaca la freiriana. Lo cual presenta retos que todo magisterio debe afrontar. Por ejemplo, este nuevo enfoque no solo exige que los maestros y maestras asuman su responsabilidad social y política que su misma práctica les confiere, además les “exige acompañar al alumno en la lectura del mundo” (Díaz-Barriga *et al.*, 2023, p. 9).

Y en este sentido, los maestros deben hacer varias lecturas de la realidad (una social, económica, política), pero sobre todo en el ámbito cultural y contextual para partir de realidades de los alumnos y ayudarles a adaptarse

a ellas, es decir contextualizar su práctica aterrizarla a las condiciones y particularidades de los alumnos y sus familias. Lo cual nos lleva a replantearnos la formación inicial y permanente de los maestros como agentes de transformación social. Lo anterior no será sencillo, sobre todo porque desde el siglo XIX y durante todo el siglo XX, según estudio de Rojas (2013), la formación docente ha estado orientada por una visión enciclopedista, científica (disciplinar) y moderna, que deja de lado las particularidades culturales, históricas, geográficas y ambientales de cada región y territorio mexicano. De frente a las reformas educativas en México y teniendo a la vista los enfoques pedagógicos que posicionan en el centro de los procesos de aprendizaje a la comunidad, toma sentido el planteamiento que hace Sandoval (Conferencia [...], 2023) sobre la necesidad de formar maestros y maestras comprometidas con la justicia y la transformación social. El origen de las escuelas normales y de formación de docentes en México giró en torno al imaginario moderno del progreso ilimitado y la racionalidad científica positivista (Watty, 2013) que, a la vista del giro decolonial expresado en la NEM, es cognitivamente injusta (Castillo Gúzman; Caicedo Ortiz, 2016). A continuación, pasaré a describir como fue la...

Historia de una experiencia, la construcción de una supervisión escolar

Antecedentes de creación de la zona escolar 70

Como producto de la Reforma Integral de la Educación Básica (México, SEP, 2014), se ordenó a todas las dependencias administrativas que contaban con trabajadores con plazas docentes, reintegrarlos al servicio escolar, por lo que esta instrucción nos obligó a todos los Asesores Técnicos Pedagógicos de las 4 regiones, a cubrir faltantes en las escuelas y zonas escolares, de tal forma que hubo una rezonificación en la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa en el mes de julio del 2014, así también en la Región San Miguel Teotongo, por lo cual se creó la zona escolar 70 que hasta el ciclo escolar 2013-2014, pertenecía al sector X. A la llegada de una servidora esta zona no se contaba con la sede, ni los recursos necesarios para su operación, por lo que literalmente se “construyó” y se ubicó a la zona en la escuela más apartada, en la escuela “José Guadalupe Posada”, aprovechando el aula de medios que no se utilizaba, en este espacio fue donde se instaló la supervisión escolar. Como parte del rezago administrativo se tuvo que contestar y dar salida a varios casos jurídicos.

Ubicación geográfica

La sede de la zona escolar 70 se ubicó en la Escuela Primaria “José Guadalupe Posada”, con CCT: 09FIZ0438U turno continuo de las 8:00 horas hasta las 18:00 horas de lunes a viernes, ubicada en la Calle Olmo s/n, Col. Miguel de la Madrid, en Iztapalapa CDMX, C.P. 09698, Teléfono 58 32 16 21. Cabe aclarar que la sede albergó también a la supervisión de educación física.

Contexto Socioeconómico en el que se ubica la zona escolar

La población que conforma la zona escolar corresponde a las colonias: Santiago Acahualtepec y Miguel de la Madrid Hurtado, que tienen más de 30 años en que se empezaron a poblar por inmigrantes de otras regiones de la CDMX y del interior del país, en su mayoría gente de clase humilde, trabajadora, comerciantes, con una gran demanda del servicio educativo en ambos turnos por el flujo de personas que siguen llegando a vivir a estas colonias. La generalidad de los padres de familia de los alumnos que acuden a los planteles son obreros, trabajadores, asalariados, quienes trabajan por su cuenta y algunos profesionistas. Por otro lado, se observan problemas de delin-

cuencia, violencia familiar, intrafamiliar, desintegración familiar, falta de empleo, entre otros, que repercuten en la conducta y aprovechamiento de los alumnos. Una gran parte de la comunidad carece de lo necesario para atender adecuadamente las necesidades de los niños (salud, recreación, deporte, cultura etc.) Una característica importante es que existe unamovilidad de alumnos entre las diferentes escuelas de la zona por los traslados y cambios de domicilio de los padres de familia. Sin embargo, a pesar de lo anterior la comunidad y los padres ven necesaria la educación de sus hijos, por lo que demandan el servicio escolar en toda la zona geográfica.

Plantilla de la zona escolar

La zona escolar estaba conformada por seis escuelas oficiales tres matutinas y tres vespertinas, en general se trata de escuelas medianas de doce grupos, homogéneas en su matrícula, en sus condiciones y en su infraestructura; todas contaban con los servicios básicos e indispensables para prestar el servicio educativo. En el ciclo escolar 2015-2016, tres planteles (el 50% de la zona escolar) estaban participando en el programa escuelas de calidad en su fase XV. Todas recibían apoyos oficiales como desayunos escolares, becas, a todos los alumnos de quinto grado se les brindó una Tablet y estaban participando en el programa oficial denominado “Alfabetización digital” (aunque la infraes-

estructura complementaria adicional, no se instaló adecuadamente).

La matrícula total era de 2484 alumnos distribuidos en 72 grupos, atendidos por 72 docentes frente a grupo, lo que en promedio se contaba con grupos de 34 alumnos, lo que representa un trabajo complicado y desgastante para los docentes al tratar de “educar” a alumnos que provenían de familias en donde en muchos casos no se cuenta con elementos valorales, de disciplina, de orden, de poner límites; en otros casos existían fuertes problemas de violencia (en todas sus manifestaciones: psicológica, física, verbal, sexual, cultural, etc.) y en otros, donde la carencia de recursos económicos determinaba los resultados educativos; ya que ambos padres (cuando se tienen) salen a trabajar. Es importante mencionar que existía una diversidad en la conformación y constitución del núcleo familiar de los alumnos; situación que se atendió por docentes y directivos. Alrededor del 80 % del *personal docente* contaba con estudios de Licenciatura en Educación Primaria con título, eran muy pocos los que provenían de otras carreras como ciencias de la educación, pedagogía, psicología, y casos como de arqueología. La mayoría de los docentes trabajaban doble jornada laboral para cubrir sus necesidades básicas, por lo que les quedaba poco tiempo para dedicarlo a su capacitación y profesionalización docente.

En cuanto al *personal directivo* eran seis docentes de origen con más de 25 años de experiencia docente en edu-

cación primaria, todos trabajaban doble turno, contaban con la experiencia necesaria para desempeñarse en el cargo; aunque 3 sólo contaba con la norma básica,² con estudios de licenciatura y 1 de maestría. En cuanto *al personal docente* el grueso provenía de la escuela normal y contaba con la licenciatura en educación primaria, es decir el perfil profesional y su experiencia eran los adecuados.

Actividades preparatorias de organización de la zona escolar

Antes de iniciar...

Como parte de la construcción de la zona escolar, me dediqué a gestionar al mismo tiempo en varios frentes, ante la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa: la clave del centro de trabajo; ante la Región Sn. Miguel Teotongo: apoyos técnico pedagógicos, papelería oficial, software, sellos y libros de registro, de asistencia, de juntas, de visitas oficiales; ante las supervisiones, jefaturas de sector, colegas, directores, escuelas: lo relativo a conseguir materiales estantes, computadora, impresora, mesas, sillas, pizarrón, cortinas, hojas, tóner; así como infraestructura: materiales de aseo y de pintura, compré tabla roca para la división del local, y aporté elementos para la oficina: escritorio, silla, macetas, insumos para juntas,



reuniones, alimentación, etc. La escuela sede nos compartió la línea telefónica, entre otros muchos apoyos...

El acercamiento, la atenta escucha, el integrarme a equipos de trabajo...

Desde que fui presentado por el jefe del sector escolar, éste les solicitó a los directores de las escuelas todo el apoyo para integrarme a su dinámica de trabajo, una acogida respetuosa y cálida como compañero, ya que era nuevo en la función y necesitaba de su comprensión. En ese mismo tenor, al presentarme ante los docentes, les aclaré que yo venía a integrarme a sus colectivos y grupos de maestros, que era respetuoso de su forma de trabajo, de su manera de organización etc. Que no venía a fiscalizar, ni a sancionar a nadie, que yo venía a sumar y a apoyarles en lo que pudiera y estuviera a mi alcance, que para ello me había preparado académicamente con bastante antelación.

El conformar una familia, el compartir y aprender de las experiencias...

En la conformación de la zona escolar, a los directores les hice hincapié en que éramos como una familia, todos diferentes, pero importantes y necesarios, que estábamos ahí para aprender, para compartir experiencias, conocimientos y preguntar sobre algunas problemáticas, para que entre todos las resolviéramos. Les aclaré que yo les daría primero la muestra, el ejemplo, que no les solicitaría nada que no lo hubiéramos hecho primero en la zona escolar, en las juntas de consejo técnico consultivo de la

zona, en este sentido, siempre nos reunimos en una sola reunión todos los integrantes del consejo técnico de la zona, e incluso invitamos a los subdirectores, para que ellos se involucrarán en lo que se tendría que hacer, primero en la zona escolar y luego en las escuelas con los maestros.

Diagnóstico Pedagógico de la zona escolar

Para elaborar el diagnóstico de la zona escolar, se realizaron visitas a todas las escuelas, reuniones con los colectivos docentes, se revisó la documentación oficial a cada escuela se le acompañó sobre las funciones que tendrían que realizar en cada una de las cuatro dimensiones oficiales. Como es natural, se encontraron una serie de omisiones, faltas administrativas, técnico-pedagógicas y de cumplimiento de la normatividad, por todos los actores educativos, sin embargo, se utilizaron para ejemplificar los errores en los que se debería mejorar, se empezaron a atender situaciones urgentes. *Primeros avances en las escuelas de la zona:*

- Una *creciente demanda del servicio educativo* en las escuelas de la zona escolar, ya que para el *ciclo 2016-2017* se incrementó la inscripción en alrededor de 180 alumnos de nuevo ingreso a todos los grados, lo que representa un aumento del 7,5% de la matrícula con relación al ciclo anterior.

- Se avanzó *de manera sostenida en la cultura del cumplimiento de la normatividad* (entrega de incidencias del personal en su asistencia, puntualidad y cumplimiento de la normalidad mínima); en la organización institucional (mediante la planificación, desarrollo y evaluación de la Ruta de Mejora Escolar, que se reconstruyó mensualmente en las juntas de Consejo Técnico de Zona y de Escuela); Se dio prioridad a la gestión pedagógica escolar (con la organización de la documentación del personal docente, la elaboración de su planificación y su revisión en las juntas de consejo técnico escolar).
- *Se tuvo al día toda la documentación oficial* cumpliendo ante las diferentes áreas de la Región San Miguel Teotongo y se sacó adelante requerimientos legales del Módulo de Orientación Quejas y Sugerencias (MOQyS); en lo referente a quejas y denuncias sobre: maltrato infantil, acoso sexual infantil, acoso escolar, accidentes escolares y sus secuelas; dando respuestas y sanciones a quienes resultaron responsables ante la CNDH, AFSEDF, OIC, PGJDF, PGR.
- En *el Consejo Técnico de la Zona Escolar se mostró e inculcó la cultura de rendición de cuentas* por un servidor y para los directores de las escuelas, de tal manera que se informó mensualmente al colectivo sobre la situación que guardaba cada escuela, así como también se privilegió el aprendizaje entre pares, a través

de compartir experiencias entre directores para socializarlas y aprender de ellas.

- *Se construyó un “Proyecto de Gestión Educativa Estratégica”* (Frigeiro; Poggi; 1992) propio de esta zona escolar No. 70 en donde se sentaron las bases, para revisar y transformar la cultura institucional instituida (Lapassade, 1999), a partir de reconocer las necesidades de las escuelas, de los colectivos docentes y demás actores educativos; para incluirlas en la Ruta de Mejora de la Zona Escolar e intervenir al respecto.
- *Se contó con 6 rutas de mejora escolar de cada institución*, así como también, se realizaron 6 visitas técnicas una a cada escuela; y 72 visitas pedagógicas que corresponden al 100% de los grupos que conforman la zona escolar (en donde observé su clase y les di retroalimentación).
- En juntas de consejo técnico de zona se *analizaron los resultados cuantitativos y cualitativos de dichas visitas*, en donde se observaron: 1.-Cumplimiento en la entrega de la documentación escolar por los docentes de cada escuela, 2.- Que los docentes tuvieran organizada, sistematizada, en orden y a la mano, la documentación escolar de sus alumnos, 3.- Si los docentes hacían uso de distintos materiales educativos, 4.- Si los docentes contaban con una adecuada organización pedagógica centrada en la RIEB (Reforma

Educativa) y 5.- Si los docentes cuidaban y hacían uso de la infraestructura con que cuenta la escuela; asimismo se entregó a cada escuela un reporte de estos resultados para ser analizado en conjunto con el colegiado docente.

- Desde el inicio *se apostó a la actualización y capacitación de la figura Directiva*, por lo que se les brindó diversos elementos teóricos, prácticos y metodológicos; así como se invitó a especialistas en gestión escolar para su acompañamiento con la totalidad de los directores; con el fin de que estas prácticas se replicaran al interior de los colectivos escolares.
- Se realizó un *trabajo conjunto con la supervisión escolar de educación física y de educación especial*; cabe destacar que siempre se tuvo una respuesta profesional por parte de las integrantes de la UDEI, para el acompañamiento al colectivo directivo y docente.

Áreas de Oportunidad

1. Un problema fundamental es que no se contaba con el 100% del personal de la nueva estructura ocupacional para cubrir las exigencias del Nuevo Modelo Educativo implementado desde el ciclo escolar 2014-2015, derivado de la Reforma Educativa. De tal manera que no se cubrían en todas las escuelas las funciones de los

- Subdirectores de Gestión y Administración Escolar, así como de los promotores de lectura y de TICs.
2. Una carencia que se observaba por la movilidad de los alumnos era su puntualidad y su asistencia, ya que por diversas causas y circunstancias llegaban tarde o no se presentaban a sus clases normales.
 3. Falta de sistematización y continuidad en los indicadores de logro educativo por los directores de las escuelas, lo que no permitía observar el histórico en cuanto a este rubro, para mejorar el aprendizaje y aprovechamiento de los alumnos.
 4. De acuerdo con el diagnóstico inicial basado en el análisis de las rutas de mejora de las escuelas (previo análisis e intervención del colectivo escolar), mejoró el aprovechamiento y el resultado educativo de los alumnos.
 5. Las escuelas se desarrollaron a diferentes ritmos, los colectivos y las comunidades de aprendizaje tuvieron diversas dinámicas y formas de trabajo, que variaron de acuerdo con la preparación, organización y liderazgo del director.
 6. Derivado de las visitas técnicas y pedagógicas realizadas a cada escuela y a los grupos; una parte importante de docentes mejoraron sus prácticas docentes; algunos sistematizaron su planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje, algunos otros empezaron

a hacer uso de materiales educativos innovadores y uso de las TICs.

7. Se inició un asesoramiento y acompañamiento del director al trabajo que realiza el docente, para observarlo y retroalimentarlo para la mejora de su práctica docente.
8. Se elaboró y socializó un diagnóstico de educación física con base en los resultados obtenidos en el ciclo escolar pasado, con el propósito de identificar los factores críticos o problemáticas de las escuelas; que tuvo que atender la zona escolar 70 de educación primaria.

Como producto de estos diagnósticos, se identificó que todas estas prácticas influyen en el aprovechamiento y logro educativo de los alumnos. De acuerdo con la última evaluación externa: Planea 2016 (final) de 6º grado, se concluyó que existen severos problemas en la comprensión lectora y en la expresión escrita; es decir, el nivel de logro de Lenguaje y comunicación en promedio era del 53,5% de los alumnos, así también, no se obtuvo el nivel de logro en matemáticas en el 64,1% de los estudiantes que terminaban su educación primaria, en esta zona escolar. Entre las causas se identificaron: La falta en los docentes de la comprensión y aplicación del actual enfoque de español y matemáticas, La ausencia de una metodología adecuada para la enseñanza, así como del uso adecuado de los respectivos materiales educativos. Se concluyó que es fun-

damental que todos los docentes trabajen en una misma dirección con los enfoques y principios pedagógicos del Plan y Programas (México, SEP, 2011); se dio prioridad al trabajo con los primeros años, en todas las escuelas de la zona escolar y en la asistencia a una capacitación por parte de estos docentes, ya que, el primero es la base para todos los demás grados y niveles escolares. Para atender estas problemáticas se propuso que cada director verificara y pasara a tomar lectura en todos los grupos; así también, se dejó en libertad para que cada colectivo docente construyera las estrategias y acciones pertinentes para enfrentar esta problemática y dar resultados en el corto y mediano plazo. Finalmente, para mejorar la operación y gestión de los servicios que brindó la zona escolar, se hizo una *evaluación interna* con los integrantes de la misma, así también se exploró con los directores sobre cuáles serían las *formas* óptimas para garantizar: Una comunicación con el titular, el hacer llegar la información en tiempo y forma, un trato respetuoso y cordial, la asesoría y acompañamiento, una gestión eficaz y eficiente para lograr una mejora continua.

Propósitos u objetivos

1. Construir *a corto plazo* (2 años) un Proyecto Educativo Estratégico de Zona Escolar (PEEZE), con la participación de las escuelas que la conforman; considerando sus necesidades y expectativas, así como su cultura, su historia y su tradición.

2. Acompañar a los directivos en la conformación de diferentes competencias directivas, que les permitan hacer efectivo *en el mediano plazo* (4 años) el derecho de su autonomía de gestión a partir de la participación del colectivo docente, en sus procesos de reflexión de su práctica docente.
3. Lograr en *el largo plazo* (6 años) que toda la planeación, gestión, organización y evaluación realizada por los colectivos docentes, sean una cultura de mejora que permita que los alumnos reciban una educación de calidad, centrada en su aprovechamiento escolar.

Metas

1. Elaborar y estructurar el proyecto Educativo Estratégico de la Zona Escolar (PEEZE), a partir de ir incorporando los avances de la Ruta de Mejora de cada escuela, se incluyan observaciones y recomendaciones de mejora a partir de las visitas técnicas a las escuelas (inicio, durante y al final del ciclo escolar) y las visitas pedagógicas a los 72 grupos que conforman la zona escolar.
2. Abonar a las competencias directivas de los líderes escolares, mediante la participación de especialistas externos que brinden elementos teórico-concep-

- tuales para tener claridad en los procesos de gestión, organización y evaluación de los procesos escolares.
3. Pugnar por la transformación de la cultura y las prácticas escolares anquilosadas, a partir de los procesos de planificación didáctica, revisión del Plan y Programas de Estudio (México, SEP, 2011); así como del enfoque pedagógico de las diferentes áreas y asignaturas.
 4. Cuidar el seguimiento y acompañamiento a los primeros y a los sextos años; en la preparación del ambiente escolar, para el cumplimiento de las prioridades educativas (4).

Resultados de la experiencia educativa

Para la operación de las funciones de la supervisión escolar, se tomó como base El Modelo de Gestión Educativa Estratégica (México, SEP, 2009). Para una primera organización de sus funciones por parte de la supervisión escolar, se organizaron sus responsabilidades en las dimensiones: Organizativa, Gestión, Administrativa, Técnico-pedagógica y Cívico social. De esa manera la supervisión escolar mostró la forma de organizar las funciones al interior de las escuelas. Cabe señalar que el proceso inició con el cumplimiento (por la supervisión y las escuelas) de lo que señala la normatividad escolar oficial vigente, veri-

ficando que cada actor cumpliera con su función y horario correspondiente, integrando a los padres de familia en diferentes comisiones para participar al interior de la escuela en la educación de sus hijos. A continuación, se presentan avances cualitativos en seis ejes, que brindaron resultados favorables para las escuelas, los docentes, los alumnos y sus padres.

a) Cumplimiento de la normalidad mínima	Cumplimiento al 100% en asistencia, puntualidad planificaciones de todos los actores educativos.
b) Mejora en el rezago y abandono escolar	Identificación de alumnos con rezago y aplicación de estrategias para nivelarlos y así, evitar su abandono escolar.
c) Convivencia escolar	Implementación de actividades, estrategia y materiales para la mejora del clima y ambiente, para una sana convivencia.
d) Mejora de los aprendizajes	Aplicación de materiales y estrategias didácticas para favorecer al juego como recurso para un aprendizaje significativo, priorizando la comprensión lectora y la resolución de problemas.
e) Gestión directiva	El supervisor puso la muestra, con su actitud, convocó y convenció a los directores para transformar a sus colectivos, basándose en el trabajo colaborativo. El consejo técnico de zona brindada resultados sobre los problemas y su avance al interior de cada escuela.
f) Liderazgo pedagógico	El supervisor sistematizaba el cumplimiento de tareas y compromisos de cada escuela, lo cual se replicó al interior de cada escuela por parte del director con sus maestros.

Se logró que todos los miembros del consejo técnico consultivo de la zona escolar 70, participaran en la construcción de su proyecto educativo, y plasmaran por escrito sus vivencias y experiencias, en la construcción de un ideario, señalando su visión, su misión y que los caracteriza, es decir se avanzó en la construcción de su identidad.

Algunas líneas de acción para consolidarse de acuerdo con lo señalado por la NEM

A partir de la contextualización, de donde partió esta experiencia es posible construir una propuesta alterna, para seguir aprendiendo, capacitándose, apoyándose en colectivo. Se mostró que sí se puede trabajar de otra manera (a la oficial), que los maestros previo acompañamiento son capaces de generar conocimiento para transformar su práctica docente; las escuelas, los docentes, los alumnos y sus familias viven y se desarrollan en una comunidad específica, por lo que sus tradiciones, costumbres, saberes y prácticas conforman una diversidad, que abona a una *interculturalidad*. Es decir, en estos momentos la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), da la posibilidad de una flexibilización curricular, en este caso, todos los actores tendrían que considerar la interculturalidad, como fuente generadora de prácticas y experiencias de aprendizaje que nacen y tienen eco en su comunidad.

La educación comunitaria es intercultural, porque promueve desde lo comunitario la integración de aspectos culturales diversos. Así, el objetivo de la educación abona en pos de una sociedad intercultural, es formar en tres dimensiones a personas que: Aprendan a ubicar y valorar la diversidad cultural, puedan relacionarse con personas de otras culturas y tengan solidez en dicha formación, promuevan en la sociedad mexicana el diálogo entre culturas. En nuestro contexto, la escuela es resignificada y abierta hacia la comunidad. *Se procura la descolonización del docente y su práctica como figura de poder, y su función cambia a mediador, acompañante o facilitador.* Los procesos pedagógicos deben partir de la vida comunal y son experienciales, pues implican de modo necesario un aprender-haciendo. Los conocimientos locales expresan realidades culturalmente situadas que sirven para comprender el mundo.

De tal manera que para el logro de lo que señala la NEM es fundamental construir otra forma de organización y gestión escolar para eliminar las estructuras burocrático-administrativas de las instituciones educativas que se habían quedado anquilosadas, es decir, la educación debe responder a las nuevas transformaciones sociales, a las demandas de una sociedad cada vez más abierta y plural, para lo cual, a todos se les requiere de un trabajo colaborativo, en colectivo, en equipo; para dinamizar a la institución y cumplir con nuevos retos que la escuela debe afrontar. Lo anterior permitirá la formación de sujetos autónomos, li-

bres, críticos que puedan transformar su realidad en pos de una mejor sociedad, para ello requiere también de actores que vayan adquiriendo esas características, cualidades, actitudes y valores. *El reto lo constituye el aprender a dialogar, a escuchar, a confrontar ideas para tomar acuerdos, mantenerlos y evaluarlos (previo debate), lo anterior nos lleva a transformar los procesos de formación de todos los actores.*

Conclusiones

El propósito de este trabajo fue mostrar una experiencia educativa, en donde desde la supervisión escolar, se tomaron en cuenta elementos contextuales, escolares, directivos, docentes y de los alumnos, así como la interculturalidad de estos actores y la importancia de la participación de la familia. Asimismo, se intentó dar cuenta de que la territorialización es un factor esencial a considerar por todos los actores educativos, es decir se debe partir de los contextos, los ambientes y sus manifestaciones culturales, deben ser incluidos en la organización y gestión del servicio educativo, desde una supervisión, la dirección escolar hasta aterrizarlo al aula. La revisión de la literatura permitió dar cuenta sobre la importancia que debe asumir la supervisión escolar, para ser una guía fundamental en el acompañamiento, asesoría y tutoría de los directores, para conformar un equipo de trabajo que aprende en conjunto, gracias a la socialización de sus experiencias y que dicho modelo se puede replicar al interior de los co-

lectivos docentes escolares. A lo largo de la descripción de la experiencia, se dio cuenta de la importancia que tienen el construir un proyecto educativo desde la supervisión escolar, que aglutine los esfuerzos de las escuelas, para garantizar el servicio educativo: acceso, cobertura, equidad, inclusión, asistencia y puntualidad de los alumnos; así también, la importancia de contar con una adecuada infraestructura, con los materiales educativos oficiales, los recursos didácticos incluyendo las TIC para todos los maestros y un acompañamiento por parte del director. Se observó también, la necesidad de una capacitación, actualización y profesionalización para los directores por parte del supervisor, quien resultó ser un guía pedagógico, que respetó la dinámica interna de cada colectivo docente, para atender sus prioridades, de acuerdo con el proyecto de cada escuela. Para concluir, se parte del supuesto de que después de la anterior Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB-SEP, 2011-2018), en donde “la escuela estuvo al centro” y se pugó por una autonomía de gestión, lo anterior quedó de manifiesto en su modelo educativo, en su propuesta curricular y en sus fines de la educación; ahora la política educativa representa un nuevo paradigma hacia la denominada “Nueva Escuela Mexicana”, en donde la comunidad y su territorialidad con sus saberes e interculturalidades están al centro, ahora se construyen proyectos educativos en colectivo, basados en el humanismo, para brindar a los alumnos y su familia experiencias de aprendizaje que



le permita ser feliz, y construir su propia realidad. Por lo que, la presente experiencia puede ser un marco de referencia para los colectivos que quieran aprender e iniciar esta aventura, en donde entre todos puedan aportar sus experiencias para construir una práctica educativa propia.

Referencias

ARGUETA, A.; PÉREZ, M. L. Los saberes tradicionales y los desafíos para el diálogo de conocimientos. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 50, 49-72, 2019. DOI: 10.5380/dma.v50io.65438. Disponible en: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/65438>. Acceso en: 17 feb. 2024.

BOEGE, E. *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas en México: Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrodiversidad en los territorios indígena*. México: INAH/CNDPI, 2008.

CASTILLO GÚZMAN, E.; CAICEDO ORTIZ, J. A. Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nómadas*, v. 44, p. 147-165, 2016. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/4/n44a09.pdf>. Acceso en: 14 jan. 2024.

DÍAZ-BARRIGA, Á. *et al.* Recuperar la pedagogía: El plan de estudio 2022. *Perfiles Educativos*, v. 45, n. 180, p. 6-15, 2023. DOI: 10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292. Disponible en: https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61292. Acceso en: 13 feb. 2024.

DIETZ, G. La educación intercultural en México. *CPU-e: Revista de Investigación Educativa*, v. 18, p. 162-171, 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283129394009>. Acceso en: 17 feb. 2024.

FRIGERIO, G.; POGGI, M. *Las instituciones educativas de Cara y Ceca: elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel, 1992.

JIMÉNEZ, C.; SOSA, J.; CORTÉS-CALVA, P.; SOLÍS, A.; ÍÑIGUEZ, L.; ORTEGA-RUBIO, A. México país megadiverso y la relevancia de las Áreas naturales protegidas. *Investigación y Ciencia*, v. 22, n. 60, p. 16-22, 2014.

LAPASSADE, G. *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona, Gedisa, 1999.

MENESES, M. P.; BIDASECA, K. (coord.) *Epistemologías del sur*. Buenos Aires: Clacso/CES, 2018.

MÉXICO. *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México: Diario Oficial de la Federación, 2022a. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=520661845&fecha=19/08/2022. Acceso en: 17 feb. 2022.

MÉXICO. Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. México: Diario Oficial de la Federación, 2022b. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022. Acceso en: 17 feb. 2022.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *El Modelo de Gestión Educativa Estratégica*: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica. México: SEP, 2009.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México: SEP, 2022. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf. Acceso en: 14 feb. 2024.

PIÑEDA VERDUGO, T. F.; CARBALLO LUCERO, A.; LIRA BELTRÁN, A. M. Corpus de saberes en los ranchos de La Soledad, Baja California Sur: transferencias para la formación inicial docente. *Revista de Investigación*

Educativa de la REDIECH, 15, e1970. DOI: 10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1970. Disponible en: https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1970. Acceso en: 17 feb. 2024.

POZNER, P. *El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la educación*. México, 2007.

ROJAS, M. I. La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico. In: WATTY, P. D. (coord.). *La escuela normal: Una mirada desde el otro*. México: UNAM, 2013.

WATTY, P. D. (coord.). *La escuela normal: Una mirada desde el otro*. México: IISUE/UNAM, 2013.

ZORRILLA, M. Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación. In: LATAPÍ, P. (coord.). *Un siglo de educación en México*. México: FCE, 1993. p. 319-357.

Corporalidad, resistencia y vida escolar: Antropología de la transexualidad en una institución de educación superior¹

Jessica Reyes Sánchez^X

Corporalidad, Heteronormatividad, Espacio escolar, Transexualidad, Resistencia

Introducción

La práctica heteronormativa² contribuye de manera decisiva a fijar roles, identidades y modalidades del deseo, ajustándolas a la norma (Morgade; Alonso, 2008), de esta manera dentro de la escuela las sexualidades que no se ajustan a esta expectativa pueden ser: rechazadas considerándolas una forma de indisciplina, excepciones a la regla, “casos tolerables” e incluso invisibilizándolas (Calvo; Picazo, 2016). Como vemos hasta este punto la escuela es un espacio donde existe vigilancia con fines correctivos, por ello podemos afirmar que funciona como panóptico, esto queda más claro si analizamos como desde la educación inicial hasta

1 Trabajo derivado de la tesis que la autora realizó para obtener el grado de Doctorado, investigación concluida, financiada por CONAHACYT-México.

2 Se basa en las relaciones de poder por las cuales la sexualidad se reglamenta en nuestra cultura, lo que implica la idealización e institucionalización de las relaciones heterosexuales como lo deseable.

la universitaria se vigila y norma a los cuerpos sexuados (Foucault, 2014).

Lo interesante es que, a través de sus cuerpos, las personas tienen posibilidades para replicar el esquema hegemónico o para salir del mismo, lo que da cuenta de cómo las reglamentaciones y la vigilancia pueden ser contrarrestadas a través de prácticas de resistencia. Es decir, pese a la vigilancia heteronormativa institucional, que reproduce el orden de género como lo deseable, existen personas que han desafiado las normatividades impuestas por las estructuras sociales, como una forma de resistencia. Por lo que a través de acciones individuales o colectivas crean prácticas que les permiten quebrantar en ciertos momentos la normatividad vigente y crean espacios sociales donde se comparte una suerte de subcultura de la disidencia. Además, existe un discurso oculto que se reelabora para lidiar con el discurso hegemónico y es a partir de su posicionamiento desde la disidencia, que crean elementos simbólicos que les permiten autoadscribirse y reconocer a sus iguales. Todo eso frente a la mirada de quienes les reglamentan, lo que nos permite entender como las personas no siempre actúan dócilmente frente a la hegemonía, y permite abundar en las complejidades y contradicciones de las relaciones sociales (Hernández Rosete, 2017; Scott, 2004).

Por ello podemos afirmar que en la escuela se espacializan las prácticas de las personas y los grupos: en ella convergen lo personal y la historia colectiva, con la

estructura institucional que incluye normatividades y reglamentaciones. Los espacios se construyen no solo desde la heteronorma, también desde la transgresión o inclusión de las personas de la disidencia sexual (Blanco, 2014). Así desde la otredad se crean códigos, discursos y formas de apropiación del espacio que conviven con los reglamentos y normatividades de las instituciones, lo que genera contradicciones y simulaciones en los espacios escolares.

Por ello la relevancia de dar voz a las subjetividades de la experiencia escolar de personas transexuales y transgénero y a las formas de respuesta que crean frente a la heteronormatividad institucional; para comprender los procesos dentro de su propio entorno y ver los matices vinculados a los cuerpos y sus sexualidades en los ámbitos educativos (Báez, 2015).

La experiencia trans*³ en las aulas

Como se ha mencionado anteriormente, la escuela internaliza la dicotomía de género, por ello en los salones las interacciones se basan simbólicamente en el ejercicio de la vigilancia heteronormativa. Un ejemplo de lo anterior son las interacciones con profesores, compañeros y personas que laboran en la institución (Beese; Martin, 2018). Sin

3 Alba Pons y Eleonora Garosi (2016) proponen nombrar lo transexual y transgénero como trans*. Ya que serviría de estrategia inclusiva de la variabilidad humana en el campo del género. Además de permitirnos analizar la realidad social, como una posición epistemológica desde donde producir conocimiento crítico.

duda la homofobia y el sexismo que se vive en las aulas sirven para amedrentar a los estudiantes más vulnerables, que en la mayoría de los casos resultan ser, los que pertenecen a la disidencia sexual. La violencia permite deshumanizarles, reproducir estigmas y discriminación, con la implicación de pérdida de derechos que eso significa.

Es innegable que la construcción binaria del género esta introyectada en las comunidades universitarias. Por ello muchas veces las identidades no hegemónicas son vistas como algo no deseable o temido, lo que genera que las trayectorias escolares de estudiantes trans* puedan vincularse a diferentes tipos de violencia. A nivel mundial se ha documentado que varios espacios universitarios, no cuentan con estrategias que faciliten la vida escolar de dicha población. Un ejemplo de lo anterior es la dificultad que viven algunos estudiantes trans* para hacer uso de los baños y lockers del género en el que se identifican. Otro ejemplo, es la dificultad que encuentran para modificar el expediente escolar y por lo tanto los certificados de estudio (Pereira, 2017).

Se sabe también que en algunos contextos escolares no solo los compañeros ejercen violencia simbólica sobre estudiantes trans*, ya que se ha documentado que profesores y personal de apoyo pueden ejercer prácticas de discriminación que pueden ser sutiles y pasar desapercibidas (Rodríguez-Otero; Treviño-Martínez, 2016). La violencia simbólica ejercida por dichas figuras se manifiesta, por

ejemplo. cuando les nombran con el género de nacimiento desestimando el nombre elegido o al ignorar su participación en clase. En este sentido se puede afirmar que en las aulas se refuerzan los estereotipos, invisibilizan la diversidad y pueden ser inicio de prácticas de discriminación. Además, es posible que la institución escolar presione indirectamente a los estudiantes trans* para hacer la transición de género, ya que con esto restablecer el orden dicotómico de género e invisibilizar a las personas que se salgan de la norma.

Frente a la presión institucional, un modo de respuesta de las y los estudiantes es agruparse y politizar su identidad, lo que sirve como soporte emocional y para crear identidad grupal. Otra estrategia consiste en perfeccionar el *passing*⁴ para descolocarse de lo trans* y evitar la violencia y el estigma. Y así se ven reproduciendo los estereotipos de la masculinidad y feminidad hegemónicas (Pérez-Samaniego; Fuentes; Pereira García, 2017). Como resultado de ello puede existir mayor vulnerabilidad, lo que probablemente genere angustia y depresión, y también involucra que se posicione la transfobia como una práctica cotidiana (Ávila; Tunal, 2019).

4 Harold Garfinkel (1967, p. 120) le define como “la tarea de lograr y hacer asegurar el derecho a vivir en el status sexual elegido al tiempo que se toman previsiones ante la posibilidad de la detección y la ruina llevadas a cabo dentro de las condiciones socialmente estructuradas en los que esta tarea ha ocurrido”.

Pero no todo el panorama es adverso, ya que se ha documentado que existen campus universitarios donde, por ejemplo, se facilita que los documentos oficiales aparezcan con los nombres y género con el que se autoidentifican las y los estudiantes trans*, lo que legitima su identidad no hegemónica como parte de la comunidad. Además, en algunas universidades se busca incluir temáticas relacionadas con las disidencias sexuales en actividades académicas y en las extracurriculares. Sin duda dichas experiencias son un parteaguas, pero no son suficientes, ya que hay que garantizar que los estudiantes trans* puedan tener una vida escolar sin discriminación (Pérez, 2017).

Como se ve hasta aquí, las universidades todavía no están listas para dar solución a las necesidades de las poblaciones trans*, es decir, creo que es muy necesario que se propongan estrategias que refuercen el ingreso y permanencia escolar de dichas personas. Sin duda esto puede coadyuvar a disminuir la deserción y el ausentismo escolar vinculada a la discriminación por identidad de género. Además, hay que sumar la necesidad de implementar estrategias para sensibilizar a profesores y personal de apoyo ya que pueden representar una figura de apoyo y escucha para estudiantes trans*. (Stevenson, 2014).

Sin duda, las escuelas se convierten en microespacios que reflejan y reproducen fenómenos de la vida social (Foucault, 1979), por eso, me propuse analizar los distintos matices y subjetividades de la vivencia escolar transexual

en un espacio de educación superior. Especialmente me interesaban las resistencias contraculturales y sobre todo encontrar algunos elementos que reflejaran agencia y reflexividad, por ello busqué investigar las estrategias de una persona transexual para afrontar el paso por la universidad (Giddens, 2003).

Nota metodología y contextual

Este trabajo se realizó, en el marco de un proyecto investigación doctoral en el campo de la investigación educativa. Para realizarlo se privilegió el estudio interpretativo de la subjetividad de las personas que participaron en esta investigación, lo que brindó la oportunidad de analizar los fenómenos sociales desde la concepción de que el sujeto desempeña un papel activo, guiado por su cultura, en la estructuración de la realidad (Taylor; Bogdan, 1992). Por eso, para desarrollar este trabajo un eje importante fue reflexionar que, dentro de la construcción de la realidad, existen tensiones derivadas de la asimetría de poder de las estructuras sociales. Por lo que se retomó la idea de ver a los fenómenos culturales como formas simbólicas en contextos estructurados socialmente (Thompson, 2002). Además, en el desarrollo de este trabajo se enfatizó en las respuestas (agencia) de las personas frente al poder que ejercen las estructuras sociales (Giddens, 2003). Por otro lado, esta investigación se encuentra inscrita en la corriente fenomenológica del constructivismo social y es

de corte etnográfico (Garfinkel, 1967). Se inscribe dentro de los estudios de caso, por lo que no se planteó realizar generalizaciones sino rescatar los testimonios y vivencias de un sector de la población que históricamente ha sido estigmatizado, segregado y vulnerabilizado (Goffman, 2006). Pero sobre todo se buscó visibilizar los elementos de agencia y reflexividad que están presentes en la experiencia escolar de un joven trans*.

Universo de estudio

Para realizar la investigación realicé trabajo de campo en una institución pública de educación superior de la Ciudad de México. Desde su fundación se caracterizó por adoptar el discurso heteronormativo, que ideológicamente en México, se encontraba tatuado en las premisas revolucionarias de construcción, desarrollo industrial y económico. Por este motivo los programas educativos se enfocaron en el desarrollo de disciplinas que tradicionalmente se asociaban a lo masculino, por ejemplo, la ingeniería y la mecánica. Sumado a lo anterior, en sus inicios la mayoría de estudiantes y profesores era hombres, y las mujeres mayoritariamente se dedicaban a labores administrativas. Con el tiempo se incorporó una gran cantidad de mujeres como estudiantes y docentes, esto derivó en cambios en la vida escolar. En la actualidad incluso existen propuestas institucionales para prevenir y atender situaciones de violencia de género, pero no podemos obviar que



persisten elementos del discurso heteronormativo. Por lo que se puede afirmar que dentro de la cultura escolar de la institución hay prácticas que claramente apuntan a la reproducción del disciplinamiento y del esquema de vigilancia heteronormativa a la par de un discurso institucional que punta por transversalizar la perspectiva de género.

Como parte del trabajo de campo pude entrevistar y recuperar las narrativas de 18 personas. Cinco entrevistas fueron realizadas a personal administrativo que cuenta con contrato de base y con más de cinco años dentro del plantel (tres mujeres y dos hombres). Con personal docente se realizaron cuatro entrevistas, tres corresponden a profesores varones, con más de diez años en plantel y con contrato de tiempo completo; y una entrevista corresponde a una maestra, quien es profesora de medio tiempo. También se entrevistaron a 7 estudiantes de distintos semestres, 3 hombres y 4 mujeres. Todas las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento informado de las personas participantes y se garantizó anonimato y confidencialidad.

En particular destaca la entrevista autobiográfica de un joven transexual de 23 años estudiante de quinto semestre en la institución donde realicé la investigación y es de quien se retoman mayor cantidad de elementos biográficos para explicar su experiencia de vida en las aulas.

Heteronorma, género y escuela

Como se mencionó en líneas anteriores, en la institución en donde se realizó la investigación existen prácticas que claramente apuntan a la reproducción del disciplinamiento y del esquema de vigilancia heteronormativa, lo que deriva en diversas formas de subordinación de las personas que transgreden los parámetros estereotípicos de lo masculino-femenino y por supuesto de la heterosexualidad. Además, como parte de la cultura escolar, se normalizaron prácticas misóginas, que con el paso de los años se han sofisticado de tal forma, que son justificadas afirmando que son “maneras de ser” y no actitudes violentas (Juárez; Rodríguez, 2014). Dichas prácticas pueden incluir, por ejemplo, insinuaciones verbales, chismes, acoso laboral y/o sexual:

[...] ahora que ellas sustentan cargos dentro del plantel y que tienen el mismo nivel que ellos (los profesores), pues ya sabes los comentarios más comunes, “se lo ganó”, “porque quien sabe que dio”, “quien sabe que hizo”. Es bien difícil, hay profesores que reconocen (a las profesoras) y hacen buen equipo, pero hay un pequeño sector que no **(mujer, personal administrativo, 35 años)**.

Como se puede ver la institución es un sitio que se ha conformado a partir de la masculinidad hegemónica,

por este motivo muchas de las interacciones se vinculan con violencia y control de los cuerpos de ciertas personas que integran la comunidad escolar (Apple, 1987). Aunque hay que mencionar que, pese a dicha estructura normativa, también existen transformaciones que apuntan a la disminución de la violencia y el ejercicio de los derechos. Por ello es interesante dar un vistazo a la complejidad de dichas interacciones, pues ayudarán a entender la experiencia de las personas de la diversidad sexual (Morgade; Alonso, 2008).

Al inicio de esta investigación pensaba que a la par de la violencia de género, inevitablemente existiría violencia contra la disidencia sexual. Lo que encontré durante el desarrollo del trabajo, es que al igual que en el tema de género, hay un discurso oficial que aparentemente pugna por respetar a las personas LGTBTTTIQ⁵, pero en la vida cotidiana ocurren prácticas sutiles que se vinculan con la discriminación hacia este sector. Durante el trabajo de campo pude percatarme que una parte de la comunidad escolar se asume desde un discurso de inclusión y tolerancia a la diversidad sexual, por lo que ven en la escuela un espacio libre para la expresión. Por ello consideran que dentro del plantel no hay discriminación y violencia hacia este sector. A pesar de que no me encontré con historias de deserción escolar vinculadas a la orientación/preferen-

5 Lesbiana, Gay, Travesti, Transexual, Transgénero e Intersexual.

cia sexual, sí fui testiga de que en el plantel existen algunas formas de discriminación y segregación hacia personas gays y lesbianas:

[...] profesores que a veces no son como tal homofóbicos, pero dicen comentarios feos. Son cosas de la vida que ellos tienen muy arraigadas de cuando crecieron... Hay muchos profes que pueden no estar de acuerdo con [ser gay o lesbiana] pero saben que son profesores y que no pueden dar ese tipo de declaraciones. Entonces muchos tienden a cuidar más su lenguaje en cuestión de la diversidad y todo eso. **(alumno, 20 años, tercer semestre).**

En lo cotidiano dentro del plantel existen profesores que realizan comentarios homofobos en las clases (y fuera de estas) e incluso han intentado censurar la expresión de afectos entre personas del mismo género. Para una parte de la comunidad escolar esto puede “dejarse pasar” y pareciera que se les justifica, asumiendo que los comentarios no son “tan homofóbicos” y por lo tanto sus actitudes no son violentas o discriminatorias. Desde mi punto de vista este tipo de actitudes y prácticas refleja la homofobia internalizada que, sin duda, se vincula a la construcción de la masculinidad del mexicano y que por supuesto es visible en espacios como este.

Comprender como en un espacio universitario se tejen los discursos sobre la sexualidad, que incluyen prácticas

que incluyen actos homófobos, mientras se trata por otro lado de institucionalizar un discurso basado en la equidad y el respeto a los derechos humanos; me ha ayudado a entender que dentro del plantel existen tensiones y contradicciones sobre el género, las orientaciones e identidades sexuales diversas (Foucault, 1993). Lo anterior me hace reflexionar en la mirada particular que los distintos sectores de la comunidad escolar tienen sobre el tema. Durante mis indagaciones me percaté de que los alumnos consideran que las personas LGBTTTIQ no viven violencia, por lo que pueden expresarse en la escuela con cierta libertad. Pero al ser un espacio heteronormativo habrá que cuidar la expresión de los afectos y la enunciación de la orientación sexual. Debido a que puede implicar ser víctima de algún tipo de violencia o discriminación (Ramón, 2014):

pero sólo sé la verdad que es difícil por el mundo que se maneja en esta escuela [...] la carrera es machista. Entonces sí conozco muchos compañeros que no les gusta anunciar su homosexualidad y que al final de cuentas es respetable. Y es que también no les gusta andar diciendo por ahí, que lo son (**alumno, 20 años, tercer semestre**).

Dentro del plantel los alumnos experimentan limitantes para “salir del closet”, ya que es común que hagan comentarios sobre las personas que se salen de la heteronormatividad. Por ejemplo, realizan comentarios ofensi-

vos, además de contar rumores y chismes sobre la corporalidad y comportamiento de las personas que no entran en los cánones de la masculinidad hegemónica. Lo anterior no solo lo viven estudiantes, también ocurre con los profesores, quienes tampoco tienen el panorama resuelto, y pueden enfrentarse a diversos tipos de discriminación:

Por ahí hay un profesor, un poquito afeminado, pero no por eso voy a decir que es gay. Sin embargo, entre los profesores se conocen y por ahí escuché una expresión peyorativa hacia él “Este es el puto”. Y alguna vez un profesor para referirse él dijo “el profesor al que se le cae la mano”. Se expresan de esta manera. Incluso hay una figura importante dentro de la comunidad académica, que es de género gay. Y no falta quien le haga algún comentario, pero no se lo hacen directamente, porque saben que es importante y que se ha ganado su lugar frente a la comunidad académica **(mujer, personal administrativo, 35 años)**.

Según la percepción de los integrantes de la comunidad escolar con quienes hablé, que los docentes pertenecan a la diversidad sexual no representa un impedimento para acceder a una jefatura o tiempo completo y consideran que es más difícil para las mujeres acceder a ellos. Con base en lo anterior es posible que los puestos directivos queden en manos de un sector privilegiado, que probablemente busquen mantener el orden heteronormativo.

La comunidad escolar y su mirada de lo trans*

Sin duda comprender la transexualidad es complejo para las personas que no atraviesan por la experiencia, tampoco es fácil para quienes se identifican como hombres y mujeres trans*. En parte se debe a que nos confronta con el paradigma binario que dicta que la genitalidad debe estar en concordancia con el género que nos asignan al nacer, y en parte debido a que nos han enseñado a temer a lo diferente. Esto se agudiza en contextos escolares, ya que la escuela es un sitio donde aprendemos y reproducimos los paradigmas de género. Por ello es entendible que lo trans* sea un asunto que hacer entrar en tensión al género como norma social y detonar la vigilancia heteronormativa. Pensando en las interacciones de género que tuve la oportunidad de conocer en el plantel donde desarrollé la investigación, supuse que cualquier persona de la diversidad sexual viviría violencia, misma que derivaría en hostigamiento y deserción escolar, tal como sugieren en otros estudios Cornejo Espejo (2018), Rodríguez (2018) y Bautista Rojas (2016). Al adentrarme en la vida cotidiana de la institución caí en cuenta de que existen matices en dicha experiencia:

hace algunos años había una chava transexual, y tú la veías y decías es una chava con cuerpo de hombre, y por lo que me contaban sí fue muy difícil para él, para ella, terminar su carrera aquí por los maestros.

Y pues sí era una persona solitaria tenía muy pocos amigos y la gente la veía rara. Para la comunidad era una persona rara. Y pues el hecho de que no le hables, la excluye. Entonces yo creo que sí fue bastante difícil, pero aun así terminó (**hombre, personal de apoyo a la educación, 45 años**).

Al conocer la experiencia de la estudiante me di cuenta de que las formas de discriminación pueden ser muy sutiles y en ocasiones no terminan en deserción escolar, pero sin duda derivan en exclusión y señalamiento, que puede tener impacto en la salud emocional de las personas trans* (Rocha, 2015). Esto me hizo reflexionar sobre la percepción que la comunidad escolar tenía de las personas trans*, por ello consideré interesante preguntarles si conocían historias de hombres y mujeres transexuales que estudiaran o trabajaran en el plantel. De entrada, encontré que al igual que en otros contextos hablar de transexualidad implica referirse a cuerpos que no cuadran con la imagen binaria con la que hemos crecido. Por lo anterior, para algunas personas de la escuela encontrar marcadores del género contrario podría significar que se trataba de alguien trans*:

identifico chicos que son muy afeminados, muy metrosexuales, que su arreglo es impecable, el calzado [...] pero así transexual no. Pero como que de repente si agarras y dices “como que esta chica se ve muy ro-

busta, y como que se le ve un quijadón”, jajaja, pero no puedo asegurar que sea transexual o que se pongan hormonas. ¿No?, como que, si son muy discretos, yo digo que no (hay estudiantes trans*), pero bueno habría que observarlos más **(mujer, personal de sala de cómputo, 40 años)**.

A partir de la narrativa anterior puedo afirmar que hablar de lo trans* da cuenta de cómo el dimorfismo sexual se encuentra introyectado en la forma en la que concebimos al mundo. Ya que se asume que según se sea hombre o mujer se debe de cumplir con ciertas características físicas. Y en ese sentido es relativamente fácil ubicar personas que se salgan de ese orden, y puede, como en este caso generar la duda sobre la corporalidad de la persona que tienen enfrente. Lo que podría derivar en discriminación y violencia en busca de mantener el orden heteronormativo. Además, poseer una corporalidad considerada “diferente” puede ser un motivo para que la comunidad escolar cuestione que espacios pueden utilizarse. Un ejemplo de lo anterior es el uso de los baños. Ya que es muy probable que se restrinja el acceso a personas trans*, debido a que “transgredir” el uso normativo de dicho espacio implica una suerte de ruptura con el orden heteronormativo, que dicta que cuerpos pueden ocupar ciertos espacios:

Tal vez dirían “Oye tú no puedes entrar a cierto baño”,
Yo creo que sí, a lo mejor eso causaría problemas con

alguien. Porque no faltaría el que dijera “Oye tú qué haces en nuestro baño, deberías estar en otro baño”, o algo así. Creo que sí... incluso creo que habría más problemas con los estudiantes, en especial con los estudiantes. Y a lo mejor con los maestros, con algún maestro que por ejemplo no sepa que la transexualidad existe (**alumno, 19 años, cuarto semestre**).

Las personas de la comunidad escolar entrevistadas consideraron que, la asistencia de personas trans* a la escuela podría ser complicada, pero no sería un asunto que generara acoso o discriminación. Es interesante mencionar que varias personas, incluso se plantearon qué deberían de hacer para generar un espacio amigable. Lo anterior tal vez de cuenta de cómo en espacios heteronormativos existen ciertos cambios que apuntan por el respeto a los derechos humanos de las poblaciones de la disidencia sexual:

yo creo que, si hubiera alguien transexual, sí les caería de sorpresa a los maestros, no sabrían exactamente qué hacer. Porque somos una sociedad que no estamos preparados, ahorita apenas estamos aperturando con los homosexuales y lesbianas. Ahora con un trans*, yo creo que menos ¿no?, porque no sabes exactamente si es mujer o es hombre, pero ya está cambiado. Cómo le hago para no incomodar o cómo lo nombro. Entonces sí yo creo que sí es complicado, pero definitivamente yo creo que sí sería más acepta-

do por los alumnos que por los maestros definitivamente (**profesor de asignatura, 45 años**).

Siguiendo el discurso institucional, algunas de las autoridades del plantel consideran que contar con protocolos de atención es una opción para prevenir la violencia hacia personas trans* en las aulas. En este sentido celebro la disposición para institucionalizar el tema, pero considero que un protocolo de atención no garantiza que se respete a esta población, y menos que acaben las prácticas violentas o discriminatorias. Creo que es importante contar con cambios estructurales que permitan que las personas trans* ejerzan su derecho a la educación, pero considero que falta mucho por discutir y reflexionar, ya que hay que apuntar a la construcción de una escuela que pugne por el respeto a las diversidades; y no solo por atender hechos discriminatorios (Lozano; Castelar, 2018).

Ser hombre trans* y estudiar en una institución heteronormativa

En las siguientes líneas describo algunas de las estrategias que le han facilitado a un estudiante trans* incorporarse en un plantel en donde la vigilancia heteronormativa ha sido una constante (Schongut, 2012). Es importante mencionar que a partir del trabajo de campo puede comprender que ser una persona trans* y estudiar en una escuela cuya conformación está fuertemente ligada a la masculinidad he-

gemónica, puede resultar en una experiencia menos violenta y dolorosa de lo que el sentido común nos dicta.

Para este estudiante, ingresar a la universidad significó la oportunidad de presentarse ante el mundo desde el género elegido, ya que se sentía preparado para mostrar a su entorno que su identidad es masculina. Es importante mencionar que durante la preparatoria pasó por momentos de resignificación de su cuerpo e identidad, que le permitieron ir construyendo la transición de género, pero no lo hizo de manera pública, más bien desde una suerte de práctica autoreflexiva. Al iniciar sus estudios de educación superior, la primera acción para afirmarse como varón consistió en elegir un nombre, este acto, que puede parecer sencillo implicó mostrarse públicamente con la identidad con la que se siente acorde, considero que esto le dio la posibilidad de nombrarse ante sí mismo y ante los otros, en una suerte de renacimiento, que de entrada involucró romper por un momento con el género asignado al nacer.

El segundo paso consistió en asistir a la escuela usando ropa andrógina, lo que le permitió medir la aceptación de compañeros y profesores. Al darse cuenta de que el no se cuestionó su forma de vestir, decidió ir más allá y usar prendas consideradas masculinas. Y así hizo la transición entre lo andrógino y lo masculino. Sin duda para este hombre trans* la ropa fue elemento fundamental para realizar un *passing* exitoso:

La segunda semana de clases ya pude venirme como yo me siento, como niño. Y fue así en el salón con esas miradas de “qué onda contigo”. Y ya le dije a mis amigos pues está así el rollo y me dijeron “--pues está chido, entonces cómo te vamos a llamar”. Y ya con la bolita nada más hay un niño entonces pues nos saludábamos de beso y yo sí como de “no manches, van a pensar que somos gais”. O sea, por mí no hay bronca, porque yo sí puedo saludar a un niño así de beso. Entonces dije voy a llegar a saludarlo así de manita y me dijo “A mí me saludas de beso”. Entonces no sabía cómo decírselo, pues que nada más me saludara, mejor así de manita (**hombre trans*, 23 años, estudiante de arquitectura, 5° semestre**).

En este caso la ropa masculina como marcador de género lo ayudó a posicionarse como un “verdadero hombre”. Por lo tanto, y asumiendo el rol que desde ese momento debía de representar, ya no se permitió actitudes femeninas; debía mostrar actitudes, expresión corporal y lenguaje que le acercara a la construcción hegemónica de la masculinidad. A partir de esta suerte de performance comenzó a construirse como varón estudiante universitario.

Otra estrategia interesante que implementó fue explicar a los profesores, que prefería que lo llamaran con su nombre masculino y no con el nombre asentado en la lista (nombre femenino). La respuesta en general fue positiva, y aunque un par de ellos lo miró con extrañeza, tampoco

le cuestionaron su identidad de género. En este sentido es probable que su *passing* fuera tan bueno, que para los profesores era indudable que se encontraban frente a un “hombre verdadero”. Incluso algunos docentes se mostraron bastante receptivos ante la petición del alumno. Lo que le hizo asombrarse pues no tenía que dar explicaciones de sí mismo frente a una figura de autoridad. Esto consistió en un motivo para estar contento, debido a que significaba que su entorno de cierta forma comprendía su transición de género:

Me tocó con una maestra, que llegué y le dije “Oiga profe, es que mi nombre” y me dijo “¿qué tiene?... Sí ya vi y ¿cómo quieres que te llame?” Y fue así como de “pero no quiere que le explique, no se quiere enterar del chisme”. Y salí muy feliz, son cosas que a lo mejor dices pues le doy mucha importancia, pero para mí sí lo tienen (**hombre trans*, 23 años, estudiante de arquitectura, 5º semestre**).

Probablemente para las personas que no son cercanas a la complejidad de vivir lo trans*, estos hechos pueden parecer intrascendentes. Pero para una persona que atraviesa esta experiencia, estos actos son logros que representan alejarse de la violencia y les permite estar más cerca del reconocimiento social de las identidades de género que han elegido. Elegir un nombre, usar ropa de varón y mostrarse con actitudes masculinas, fueron los elementos que



sumados al proceso previo de descubrirse trans* (vivido durante la preparatoria), le permitieron a este joven tener conciencia de sí mismo. Construirse como varón no fue un proceso fácil, implicó enfrentar miedos, desilusiones, angustias, pero también anhelos y esperanzas. Sin duda este cúmulo de vivencias le permitió posicionarse desde la reflexividad y crear estrategias que le permitieron sortear adversidades cotidianas en su paso por la universidad.

Por otra parte, hay que destacar que, desde la percepción de este joven, la interacción con amistades, estudiantes y profesores sucedió sin violencia, ya que considera que no existieron cuestionamientos hacia su identidad, ni extrañamiento por la transición de género. Considera la respuesta del entorno fue bastante empática y sin duda fue un factor que le ayudó a tener seguridad y confianza. Considero que realizar un performance de género que incluyera ropa y comportamientos estereotipadamente masculinos fue una estrategia útil para que otros estudiantes no dudaran que frente a ellos se encontraba un hombre “de verdad”. A partir de lo mencionado anteriormente podemos observar los matices de subjetividad que se tejen ante el fenómeno trans*, ya que pareciera que, si se asumen estereotipadamente desde el género elegido, la sociedad les acepta, pero si por el contrario desafían y transgreden las normas de género son cuestionados e incluso se les niegan derechos (Molina; Guzmán; Martínez, 2015).

Porque me acuerdo cuando este chavo nos contó había una compañera, que bueno cuando supo que era trans* y nos dio su nombre verdadero porque nos lo pidieron, cada vez que hacía referencia a él, le llamaba por su nombre de mujer no por el elegido. Como que a fuerza quería encajonarlo, que se volviera otra vez mujer con el género biológico. Y entonces te das cuenta, pues sí como la falta de información y de sensibilización, hace rechazar o no entender a las otras personas no, qué piensan diferente nosotros (**hombre, personal de apoyo a la educación, 45 años**).

Como hemos visto hasta aquí el contexto en el que se ha desarrollado este estudiante es sumamente favorable. Aunque considero que, pese a que ha generado estrategias acertadas y la comunidad ha reaccionado de manera empática, en el plantel todavía existen muchos resabios vinculados con el bimorfismo sexual. Lo que generará que en ocasiones se tengan discursos que favorecen la transfobia, lo que puede generar ciertas contradicciones que, aunque probablemente no lleguen a la violencia escolar, si a acciones que apunten a la discriminación.

Reflexiones finales

A partir de lo descrito en estas líneas puedo afirmar que, para este joven trans* el espacio escolar fungió como el lugar donde podía expresar su verdadera identidad. Es

interesante que a pesar de ser un espacio con una cultura escolar que se vincula fuertemente al bimorfismo sexual, su paso por las aulas no implicó violencia, ni discriminación, como sí ocurre con un alto porcentaje de población trans*. Es probable que un elemento que le ayudó a este joven fue lograr un *passing* tan eficaz, que las personas de su entorno no cuestionaban su pertenencia al género masculino, es decir, dieron por hecho que se trataba de un varón ya que se vestía y actuaba como se asume que deben de comportarse los hombres. En este sentido hay que enfatizar que uno de los elementos que le permitió lograr ese *passing* es que se adscribió a la masculinidad “hegemónica” y sin duda le permitió ser visto como un hombre “verdadero” e incluso hasta respetado por su entorno.

Aunque también es necesario mencionar que, pese a la buena respuesta de la comunidad escolar, todavía resulta complejo entender qué es lo trans*, ya que es común que se confunda con la orientación sexual o con el travestismo. Esto da pie para enfatizar en la importancia de que la escuela revise y actualice los contenidos sobre diversidad sexual, para que muestren que existen identidades que se salen del esquema heredado por el bimorfismo sexual, y que es necesario que se les respete y puedan ejercer el derecho a la educación.

La experiencia de vida transexual es sin duda un proceso complejo que implica en muchos casos contradicciones, angustias, rechazo del cuerpo y del rol de género asig-



nado al nacer. Pero también puede significar liberación, tomar consciencia de sí mismo y creación de redes de apoyo que son fundamentales para vivir el proceso. En este sentido se podría afirmar que las personas trans* viven una forma de deconstrucción para crear una nueva forma de estar en el mundo. Una forma que por momentos rompe con el esquema del bimorfismo sexual, pero que en algún punto encamina al sujeto a volver a vivirse dentro del esquema y alinearse con los mandatos heteronormativos. Desde mi perspectiva el trayecto que ha vivido este hombre joven le ha permitido ser reflexivo con su propia existencia y a partir de las estrategias que ha elaborado para ser reconocido como un “hombre verdadero” ha logrado acercarse al ejercicio de la educación.

Referencias

APPLE, M. W. *Educación y Poder*. Buenos Aires: Paidós, 1987.

ÁVILA CASTILLO, M.; TUNAL S. Transexualidad y precariedad laboral en la Ciudad de México. *Revista Internacional de Humanidades*, v. 6, n. 1, p. 45-61, 2019.

BÁEZ, M. La transexualidad desde la mirada de la sociología del cuerpo. *Salus: Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, v. 19, p. 34-40, 2015.

BAUTISTA ROJAS, E. El acoso escolar ante la diversidad sexual: Un problema invisible. *Academicus. Revista de Ciencias de la Educación*, vol. 9, 15-21, 2016.

BEESE, J.; MARTIN, J. The Bathroom Case: Creating a Supportive School Environment for Transgender and Gender Nonconforming Students. *Journal of Cases in Educational Leadership*, v. 21, n. 2, p. 65-76, 2018.

BLANCO, R. Intimididades públicas: experiencia estudiantil y normatividad sexo genérica en las instituciones universitarias. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, v. 8, n. 1, p. 157-170, 2014.

CALVO GARCÍA, G.; PICAZO GUTIÉRREZ, M. La Diversidad de Género en la Escuela Pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 30, n. 1, p. 81-90, 2016.

CORNEJO ESPEJO, J. Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, v. 3, p. 1-24, 2018.

DENIS, D. *El Cuerpo Enseñado*. Buenos Aires: Paidós. 1980.

ESCOBAR, M. Cuerpo y erotismo en la escuela Discursos y tensiones. In: PALACIO, J. (org.). *Cuerpo y Educación Variaciones en torno a un mismo tema*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2015. p. 58-73.

FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.

FOUCAULT, M. *Historia de la Sexualidad 1: La voluntad de saber*. México: Siglo XXI, 1993.

FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. México: Siglo XXI, 1979.

GARAY, B.; VIZCARRA, M.; UGALDE, A. Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, v. 29, n. 2, p. 186-207, 2017.

GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*. Berkeley: University of California, 1967.

GIDDENS, A. *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Madrid: Amorrortu, 2003.

GOFFMAN, E. *Estigma: La identidad deteriorada.*: Madrid: Amorrortu, 2006.

HERNÁNDEZ ROSETE, D. La violencia juvenil contra emos: análisis etnográfico de su persecución en la Ciudad de México. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 33, n. 12, p. 1-11, 2017.

JUÁREZ, A.; RODRÍGUEZ, A. ¿Existe violencia en los estudiantes de la ESCOM del IPN? *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, v. 2, n. 1, p. 1-14. 2014.

LOZANO, J.; CASTELAR, A. Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *Psicología, Epistemología y Sociedad*, n. 25, p. 51-79, 2018.

MOLINA, N.; GUZMÁN, O.; MARTÍNEZ, A. Identidades transgénero y transfobia en el contexto mexicano: Una aproximación narrativa. *Quaderns de Psicologia*, v. 17, n. 3, p. 71-82, 2015.

MORGADE, G. *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo: Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Buenos Aires: Noveduc, 2010.

MORGADE, G.; ALONSO, G. Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. In: MORGADE, G. (coord.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: De la 'normalidad' a la disidencia*. Paidós, 2008.

PEREIRA GARCÍA, S. *Personas trans, cuerpos en contexto: experiencias en la vida diaria, deportes y educación física*. 2017. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) - Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte, Universitat de Valencia], 2017. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10550/59895>. Acceso en: 20 feb. 2024.

PÉREZ, M. La cadena sexo-género-revolución. *Revista Estudios Feministas*, v. 25, n. 2, p. 435-451, 2017.

PÉREZ-SAMANIEGO, V.; FUENTES, J.; PEREIRA GARCÍA, S. Abjection and alterity in the imagining of transgender in physical education and sport: a pedagogical approach in higher education. *Sport, Education and Society*, v. 21, n. 7, p. 985-1002, 2016.

PRECIADO, B. *Manifiesto contra-sexual: prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid: Opera Prima, 2002.

PONS, A.; GAROSI, E. Trans*. In: ALCÁNTARA, E.; MORENO, H. (coord.). *Conceptos clave en los estudios del género*. Ciudad de México: PUEG UNAM, 2016. p. 307-326.

RAMÓN, L. Niñas, Niños y Adolescentes LGBTI como sujetos de derecho frente al hostigamiento escolar. *American University International Law Review*, v. 29, n. 4, p. 905-944, 2014.

RODRÍGUEZ, L. *Bullying homofóbico en México a nivel de secundaria: el contexto de Nuevo León*. *Revista de Psicología*, v. 36, n. 2, p. 631-659, 2018.

RODRÍGUEZ, L.; TREVIÑO-MARTÍNEZ, L. Sexismo y actitudes hacia la homosexualidad, la bisexualidad y la transexualidad en estudiantes de Trabajo Social mexicanos. *Trabajo Social Global: Revista de Investigaciones en Intervención social*, v. 6, n. 11, p. 3-30, 2016.

SCHONGUT, N. La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, v. 2, n. 2, p. 27-65, 2012.

SCOTT, J. *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ciudad de México: Era, 2004.

STEVENSON, T. Interviews with transgender students: academic and environmental factors. 2014. Thesis (Degree with Honors - Psychology and English) - Honors College, University of Maine, Maine, 2014.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: La búsqueda de los significados*. Buenos Aires: Paidós, 1992.

THOMPSON, J. *Ideología y cultura moderna*. Universidad México: Autónoma Metropolitana, 1998.

“Hay cosas que se pueden interculturalizar y hay otras cosas que no”: la interculturalización de la educación superior en México

Diego Landeta^{XI}

*“Serán científicos sin haber sido engañados
por la ideología de la ciencia, serán científicos
porque han hecho una elección libre”*

(Paul Feyerabend, 1975)

Introducción

En la actualidad, persiste la inercia de transformar la educación superior. Ahora la demanda de los diferentes actores indígenas y no indígenas ha evolucionado más allá de simplemente introducir programas de cupos y becas para garantizar la “inclusión” de sujetos indígenas y afrodescendientes en las universidades convencionales (Mato, 2014). Ahora se plantea la transformación de las universidades en su totalidad: cambiar sus modos y las prácticas hegemónicas de enseñar y de aprender, así como su estructura institucional, organizativa y curricular, para dar cabida a nuevas formas de enseñanza e investigación que abarquen las diversas epistemologías presentes en los diferentes contextos socioculturales que han sido ignorados y

marginados en estos espacios educativos. Así, también se cuestiona y se pretende cambiar esas dinámicas de

[...] poder-saber que define la vida académica y la hegemonía epistémicas predominantes en nuestras universidades, como expresión del persistente colonialismo y racismo en América Latina lo mismo que en Centroamérica, principalmente hacia la población indígena, afro y migrantes de la región (Zuñiga Muñoz, 2017, p. 95).

Al parecer, estas demandas sugieren un respaldo a la propuesta que está ganando impulso con la reciente reforma del gobierno actual. En este sentido, se trata de la idea de incorporar *la interculturalización de la educación superior*, lo cual representa para algunos una oportunidad de cambiar y transformar las Instituciones de Educación Superior en México, tema que será abordado en este trabajo. De esta manera, la interculturalización de la educación superior es impulsada por reconocidos intelectuales Latinoamericanos que quieren subsanar las deficiencias en el acceso y la calidad de la educación que reciben los estudiantes indígenas y afrodescendientes (Dietz, 2008; Mato, 2014; Walsh, 2008 ; Zuñiga Muñoz, 2017). Actualmente está muy en boga no solo en nuestras universidades, sino también a nivel constitucional, donde tanto la Ley General de Educación como la Ley General de Educación Superior, publicadas en el Diario Oficial de la Federación

(DOF), establecen la interculturalidad como un *eje transversal* para todos los niveles educativos del Sistema Educativo Nacional (SEN) en México.

Tal y como mencionamos, la interculturalización ha venido cobrando fuerza en los últimos años. En la actualidad somos testigos de cómo desde la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP se ha venido desarrollando un conjunto de seminarios con diversos actores, tanto indígenas como no indígenas, bajo el título *Desafíos para Transformar la Educación Superior: De la Multiculturalidad a la Interculturalidad crítica*. El objetivo es transformar la educación superior a través de esta iniciativa, que busca destacar y valorar los saberes y lenguas de los jóvenes de comunidades indígenas y afrodescendientes. Estos grupos han sufrido discriminación históricamente y sus conocimientos han sido desdeñados en las instituciones educativas. Por consiguiente, en la actualidad se plantea que la interculturalidad es la respuesta a estos problemas, al menos es lo que indican los seminarios y debates que se han hecho en torno a la reforma en curso.

Por este motivo, en este trabajo compartiré una parte de los hallazgos de mi investigación como estudiante de posgrado en la UPN-Ajusco. Mi objetivo era comprender cómo se estaba entendiendo la propuesta de interculturalizar la educación superior en México dentro de la reforma en curso del actual gobierno mexicano. ¿Sí la interculturalización implica simplemente añadir diversas epistemo-

logías suprimido por instituciones educativas que han mantenido un enfoque monocultural y eurocéntrico, o lo que se requiere es transformar e interculturalizar nuestra manera de abordar los conocimientos disciplinares en diferentes áreas de formación de la educación superior?

Para abordar este tema, conté con la colaboración de profesionales pertenecientes a diversos pueblos originarios, principalmente egresados de la LEI-UPN-Ajusco y la Licenciatura en Lengua y cultura en la UIEM, algunos con variados niveles educativos que van desde la licenciatura hasta el posdoctorado en varias universidades mexicanas. Fue esencial explorar las perspectivas de estos profesionales sobre este tema, dado que la tarea no se limita al Estado, sino que requiere la consideración de diversas voces para garantizar la legitimidad y efectividad del proceso de interculturalización. En este sentido, el núcleo analítico que he seleccionado es el desafío epistémicos y metodológicos que se muestran en los testimonios de los actores al analizar los procesos de interculturalización en la educación superior

Así, en este trabajo se basó en una investigación etnográfica cualitativa a través de la – investigación indigenistas – propuesta por Linda Tuhiwai (2011) y la – etnografía colaborativa con igualdad gnoseológica – propuesta por Luis Reygadas (2014) se trata otra forma de hacer investigación con y para los pueblos originarios, considerando la validez de los conocimientos que poseen estos su-



jetos en contextos históricos diversos, quienes a lo largo de los años hemos sido objeto de estudio de grupos de académicos que generalmente no han sabido dialogar con las comunidades o los sujetos interesados. Es importante mencionar que a todos los entrevistados se les pidió su consentimiento y autorización para grabar las entrevistas para que sus testimonios pudieran ser utilizados en este texto. Además, para cada uno de los interlocutores no se utilizó sus nombres propios, sino el anonimato para salvaguardar su identidad.

Desafíos actuales para interculturalizar la educación superior en México. Debates pendientes

Desde el año 2008, se ha venido proponiendo la interculturalización de la educación superior, cuando se estableció la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) bajo la coordinación de la UNESCO-IESALC. En dicha conferencia, que tuvo lugar en

Cartagena de Indias en 2008, participaron más de 3.500 miembros de la comunidad académica regional, incluidos directivos, profesores, investigadores, estudiantes, personal administrativo, representantes gubernamentales, organismos nacionales, regionales e internacionales, asociaciones, redes y otros interesados en educación superior (Mato, 2014, p. 262).

Durante la reunión, por unanimidad, se recomendó la necesidad de “interculturalizar” todo el ámbito de la educación superior. En dicho debate se pretendía incluir los conocimientos y modos de producción de conocimientos, forma de aprendizaje, lengua, cultura, historia, visiones de mundo y proyectos futuros de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en los planes de estudio según sea pertinente en la formación de profesionales indígenas (Di Caudo, 2016).

Así, también estudio realizado por Daniel Mato en el marco del proyecto de Diversidad Cultural e Intercultural en Educación Superior de la UNESCO-IESALC en 2007. En dicho trabajo, se destacan numerosas experiencias y esfuerzos adaptados a los contextos y capacidades de las universidades. Sin embargo, este estudio identifica un aspecto problemático central que hace hincapié

si para atender tales derechos las universidades “convencionales” deben ampliar sus programas de becas, cupos y apoyos a estudiantes indígenas, si lo que corresponde es crear universidades u otras instituciones de educación superior propias, creadas y gestionadas por los pueblos y organizaciones indígenas o si lo que se debe es interculturalizar toda la educación superior (Mato, 2015, p. 25-37).

Esto último es lo que hoy en día se está discutiendo y se está proponiendo en la reforma educativa en curso

del actual gobierno y lo que nos interesa analizar en este trabajo con base a las reflexiones de los profesionales “indígenas” de la educación superior.

De este modo, en la actual reforma del gobierno mexicano, se han desarrollado constituciones y leyes relacionadas con la interculturalidad, como se refleja en la actualidad en la Ley General de Educación (México, 2019) y en la Ley General de Educación Superior (México, 2021), publicadas en el Diario Oficial de la Federación (DOF). En donde en el marco de la Ley General de Educación (2019), se destaca la importancia de la interculturalidad como un – eje transversal – clave para todos los niveles educativos del Sistema Educativo Nacional, enfatizando que

[...] será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social (Art. 16, fracción VIII, LGE, 2019).

Mientras que en el documento oficial de la Ley General de Educación Superior (2021) se destaca en su artículo 7 la relevancia de la interculturalidad como un pilar fundamental para “la consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el reconocimiento de sus diferencias

y derechos, en un marco de inclusión social” (Artículo 7, fracción II). Así, en su artículo 8 de esta ley se enfatiza la importancia de “la interculturalidad en el desarrollo de las funciones de las instituciones de educación superior y el respeto a la pluralidad lingüística de la Nación, a los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas” (Fracción VIII).

Aunque observamos que, en este documento normativo, se sigue pensando a los pueblos originarios aún bajo una perspectiva de *interculturalismo funcional* cuando se habla de una “*inclusión social*” y de “*convivencia armónica*” cuando los pueblos indígenas no necesariamente quieren ser tratados como sujetos que se “asimilan” o “aculturán” y que estos sean tratados como “otros” vulnerables, sino como sujetos de derechos al acceso a la educación superior como cualquier otro sujeto. Por ello, los involucrados en este debate, y especialmente aquellos que colaboraron en esta investigación, en su mayoría aspiran a una interculturalidad de carácter crítico y decolonial, en contraposición a lo que se establece en esta normativa.

Desafíos para Transformar la Educación Superior: De la Multiculturalidad a la Interculturalidad crítica.

Además, en fechas recientes en México se abrió un seminario denominado *Desafíos para Transformar la Educación Superior: De la Multiculturalidad a la Interculturalidad*

crítica, impulsado por la Subsecretaría de Educación Superior en el año 2022 a través del portal SEP (<https://www.youtube.com/live/5ADbFUv-5Qw>). En dicho seminario participaron diversos actores, principalmente profesionales de pueblos indígenas y afrodescendientes, profesionales feministas, especialistas en temas de la educación intercultural y el subsecretario de la educación superior Luciano Concheiro en donde se planteó diversas demandas y propuestas con la intención de interculturalizar la educación y la educación superior en la sociedad mexicana.

En este seminario se resaltan numerosas demandas y propuestas que plantean la importancia de involucrar a los profesionales indígenas en la creación de políticas educativas dirigidas a los pueblos originarios. Esto busca eliminar las prácticas tradicionales que restringen la participación únicamente a especialistas en políticas educativas, excluyendo a otros sectores que conocen de cerca las necesidades de su contexto. Se resalta también que la crisis de la ciencia, la crisis del calentamiento global y el problema ambiental actual deben abordarse no solo con “*conocimientos científicos*”, sino también integrando saberes de distintos sectores sociales, en especial de las comunidades indígenas y afrodescendientes. De esta manera, se podrá hacer frente a esta problemática y abandonar la idea de que únicamente existe un conocimiento positivista-elitistas que impide la integración de otras formas de sabi-

duría, conocidas por algunos autores como epistemología del Sur.

Asimismo, se sugiere que en las universidades se introduzca lo que algunos de estos actores señalan como *genealogía del conocimiento* y que a partir de esto se promueva una enseñanza centrada en la que ellos denominan *pedagogía del reconocimiento del otro*. Esto conlleva a la necesidad de incorporar los conocimientos locales (discontinuo, descalificado, no legitimados) como parte de un proceso de descolonización (del saber, del ser y del poder) que fue arrebatado a las comunidades por los colonizadores, quienes impusieron su dominio cultural y lingüístico con el objetivo de contrarrestar el pensamiento universal único. De ahí la importancia de que el *diálogo de saberes* entre en juego, tal como lo indican algunos participantes de este seminario al resaltar la relevancia de promover un diálogo entre el saber de las comunidades indígenas y el conocimiento científico universal. Esta sinergia no busca confrontar la ciencia, sino más bien incorporarla para abordar y transformar las necesidades y desafíos presentes en las comunidades.¹

1 Cabe aclarar que cuando se habla de *diálogos* de saberes usualmente se tienen en mente como la imposición de los saberes y conocimientos de los pueblos originarios hacia los conocimientos universales/científico de la academia, el cual no es así, sino que se busca hacer posible el diálogo entre diversas formas de conocimiento, reconociendo el valor de cada conocimiento sin imponer uno sobre otros, aunque no estemos igualmente seguros de cómo se alcanza.



En estas declaraciones también se reconoce de manera amplia que la discriminación y el racismo estructural están presentes en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la sociedad mexicana, lo cual impide la existencia de una interculturalidad auténtica. Ante esta situación, los implicados proponen que en los planes de estudios se incorporen como ejes centrales estos temas, para abordar a fondo estas estructuras de segregación racial y territorial, especialmente con los pueblos indígenas y afrodescendientes con el objetivo de establecer nuevos mecanismos de diálogo con los gobiernos para saldar las deudas históricas con estas comunidades en particular.

En otras palabras, en este seminario se sugiere que desde la SEP se elabore y se integre de manera transversal una agenda antirracista enfocada en la igualdad, la diversidad, la no discriminación y la inclusión en los planes educativos. El propósito es luchar contra el racismo estructural y la discriminación racial a través de una educación inclusiva y antirracista que involucre a todo el personal administrativo, al cuerpo docente y a los estudiantes de las instituciones, ya que el racismo y la discriminación se identifican en las prácticas institucionales. Por lo tanto, se plantea la necesidad de incluir las historias de las mujeres afrodescendientes y las comunidades indígenas en los li-

bros de texto, dado que frecuentemente han sido omitidas en los planes de estudio de la SEP.²

En este contexto, la propuesta de “interculturalizar la educación superior” ha sido una propuesta que busca no solo la integración de una diversidad de conocimientos, lógicas y racionalidades de los sectores históricamente marginados, silenciados y excluidos en la academia. Lo que se busca es transformar la academia desde sus estructuras y cánones tradicionales en sus métodos educativos, así como desde las diversas áreas del saber y campos de estudio que han sido previamente limitados a otras perspectivas que podrían enriquecer cada disciplina. En este trabajo, nuestro objetivo es considerar nuevas formas de abordar todas las disciplinas, más allá de simplemente añadir nuevos conocimientos. No se trata de pedir a las universidades que dejen de serlo, sino de instarlas a cambiar la manera en la que operan, a modificar sus enfoques de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

En el próximo apartado, nuestro objetivo es mostrar cómo en los diálogos sostenidos con los profesionales indígenas de las dos instituciones en las que he colaborado, se identifican dos importantes desafíos epistémicos y metodológicos al analizar los procesos de interculturalización en la educación superior. Por un lado, algunas posturas

2 Este seminario inició el 28 de junio y finalizó el 18 de octubre del 2022 y contó con diversas voces de pueblos indígenas y afrodescendientes. Ver a través del portal SEP: <https://www.youtube.com/live/5ADbFUv-5Qw>.

sostuvieron la viabilidad de interculturalizar la educación superior en ciertas áreas o disciplinas, pero no en todas; por otro lado, otras posturas indicaron que lograr la interculturalización en este nivel, y en otros, implica una transformación significativa en las prácticas docentes y en sus concepciones sobre la educación intercultural.

¿Discernir los campos disciplinares del conocimiento para poder interculturalizar o transformar nuestras prácticas docentes para poder interculturalizar la educación superior? Reflexiones y propuestas de los profesionales indígenas

La primera impresión es que los profesionales son conscientes de que esta propuesta de *interculturalizar la educación superior* resulta un desafío para las autoridades educativas, docentes, estudiantes y la sociedad civil. Esto se debe a que vivimos en sociedades modernas de tendencia neoliberal muy marcada por la colonialidad, es decir habitamos en una sociedad con un pasado colonial que condujo a la discriminación racial, la jerarquización del conocimiento, la supresión de idiomas y la imposición de un modelo económico y educativo hegemónico y homogéneo (Quijano, 2002) que supuestamente garantiza igualdad de oportunidades para todos, cuando en realidad no todos disfrutaban de estos derechos. Por lo tanto, hemos sido testigos de cómo muy pocos jóvenes, especialmente aquellos que pertenecen a grupos originarios, tienen acceso a la educación, son reflexiones que los profesionales comparten.



Así, la herencia colonial continúa consolidándose en las universidades, ya que, desde sus programas académicos y procedimientos institucionales, no se hace lugar al aspecto lingüístico y cultural de los jóvenes “indígenas” en la educación superior. Por esta razón, algunos profesionales argumentan que resulta sumamente *difícil y complicado* intentar introducir la interculturalización en la educación universitaria en un entorno monocultural eurocéntrico que excluye la diversidad sociocultural y lingüística.

Es muy difícil y complicado interculturalizar la educación superior ya que tendemos a favorecer constantemente aquello que posee mayor poder, como el español, el inglés y el francés. Hoy en día estas lenguas son reconocidas y aceptadas en las universidades, pero nuestras lenguas no. A lo mejor algunas universidades como las interculturales están tratando de incluir las lenguas indígenas en esos espacios, pero si hablamos de otras universidades no, entonces la interculturalización es difícil en una sociedad como la nuestra ¿no? (A, V, S, UIEM, 2023).

De esta forma cuando dialogaba con los profesionales pertenecientes a pueblos originarios respecto a este asunto, identificaba que algunos mostraban cierta incertidumbre sobre la viabilidad de esta propuesta, principalmente en – las distintas áreas del conocimiento disciplinar y campo de formación–. Es decir, un grupo de estos profesionales nati-

vos resaltaba la importancia de – discernir qué campo de formación podemos interculturalizar –, ya que consideran que no todas las áreas del conocimiento disciplinar se pueden interculturalizar en la educación superior.

Hay cosas que se pueden interculturalizar y hay otras cosas que no o sea que sí y que no, o sea pienso que en la ingeniería puedes sensibilizar a la gente si tú tienes un proyecto en comunidades tienes que considerar estas cosas. Pero si es alguien que estudia ingeniería biomolecular le sirva un poco el tema de las interculturales seguro sí, pero en menor medida que en otras disciplinas (Y, S, C, LEI-UPN, 2023).

De este modo se señalaba que disciplinas como “ingeniería biomolecular” y “medicinas” es poco probable que se pudieran ser interculturalizadas. En este contexto, sería oportuno plantearnos interrogantes. ¿Por qué no es posible fomentar la interculturalización en ciertas “disciplinas”, como en este caso, la “ingeniería biomolecular”? ¿Quizás se debe a que esta disciplina estudia las propiedades de las moléculas y requiere una base científica muy rigurosa, en la que el aspecto intercultural no es estrictamente científico? o ¿por qué seguimos pensando que solamente hay una única forma de enseñar y aprender ingeniería biomolecular o cualquier otra disciplina en la educación superior? Por eso aún, hoy en día pensamos que la interculturalidad no tiene cabida en ciertas “disciplinas” y campos de formación.

No sé si el país está preparado para hacer eso, suena excelente, pero en medicina cómo darían la interculturalización, en ingeniería cómo se daría la interculturalización (H, G, M, LEI-UPN, 2023).

Si tal como menciona Boaventura de Sousa Santo (2019), las “industrias farmacéuticas” están produciendo sus medicamentos a partir de la herbolaria o plantas medicinales de los pueblos originarios, ¿por qué no considerar la posibilidad de llevar a cabo una interculturalización en la medicina u otras disciplinas? Es decir, ¿por qué seguir pensando que hay una única manera de enseñar medicina basada en el conocimiento científico-elitista, cuando se puede abordar de distintas formas, como en este caso a través de un enfoque epistémico o antológico sumamente plural? Hoy en día, sabemos que ya no es posible hacer referencia a un “único conocimiento” y basarnos en un solo saber considerado “universal”. Sin embargo, en la actualidad, podemos acercarnos al conocimiento existente desde una epistemología emergente o del Sur (Santo, 2019). En mi opinión, la ingeniería también, podría abordarse la interculturalidad. Sin embargo, para lograrlo, el profesor de ingeniería debe refundar o reinventar sus prácticas pedagógicas utilizando otros modos de conocimiento de los sectores subalternizados, es decir complementar con los conocimientos considerados universales para que las prácticas pedagógicas sean más efectivo y legítimo en los

procesos formativos de los futuros ingenieros en la sociedad mexicana.

En otro sector se considera de gran importancia la interculturalización no únicamente en la educación superior, sino en todos los niveles educativos del Sistema Educativo Nacional (SEN), que incluye tanto el sistema general como el subsistema del medio indígena. Esta perspectiva reconoce que los pueblos originarios ya no deben ser vistos como grupos sociales “aislados” o “autosuficientes” de la ciudad o de la metrópoli. Actualmente, debido a la migración del campo a la ciudad, muchos “indígenas” residen en ciudades urbanas y en áreas metropolitanas, participando de manera significativa en diversas esferas de la sociedad mexicana, principalmente en los contextos escolares y universitarios, donde es común encontrar niñas, niños, adolescentes y jóvenes de procedencias “indígenas”.

Yo creo que sí, y no solo educación superior, sino también educación básica, ¿por qué? porque seguimos segmentando porque seguimos pensando solo en comunidades y se desatiende su presencia en las grandes ciudades y en las escuelas y universidades generales. Y si nos vamos a las escuelas generales ¿cuántos (estudiantes) de ascendencias indígenas nos vamos encontrar? Muchísimos porque están en donde quiera. (D, L, R, LEI-UPN, 2023).

La gran mayoría de estos profesionales egresados de la LEI-UPN y la UIEM coinciden en la importancia de no seguir *segmentando* a los pueblos originarios y considerarlos como comunidades aisladas de la ciudad urbana. De esta forma proponen promover una “*interculturalidad para todos*” (A, V, S, UIEM, 2023) ya que la interculturalidad no es *sinónimo de indígenas*, sino le compete a la sociedad en su conjunto. Además, sugieren que no solo las escuelas destinadas a los pueblos originarios, como las bilingües, secundarias comunitarias, bachilleratos comunitarios y universidades interculturales, entre otras, deben abordar esta cuestión, sino que también las instituciones educativas convencionales deben trabajar en la inclusión de jóvenes de diversos orígenes en sus contextos universitarios y abordar estos temas de la interculturalidad como un tema central en sus prácticas docentes. Por consiguiente, los profesionales “indígenas” consideran importante que la interculturalización sea implementada en todas las disciplinas del conocimientos y campo de formación, tal como expresan algunos de ellos:

Es una propuesta muy buena de poder interculturalizar todas las universidades, ya que como te decía hace rato, los que son de otras disciplinas no saben nada de interculturalidad, es decir muchas veces se da este caso que los ingenieros, incluso los pedagogos no tienen ni la más mínima idea que es una lengua indígena ¿no? Entonces es necesario hablar de inter-

culturalidad en todos estos espacios en la que no se abordan estos temas ¿no? (E, E, H, LEI-UPN, 2023).

A pesar de que muchos profesionales se centran en la idea simple de que la interculturalización busca integrar “las lenguas, conocimientos tradicionales y costumbres de las comunidades indígenas en las universidades” (Y, C, H, UIEM, 2023). Si bien es parte de la propuesta, pero no es el meollo del problema. La verdadera intención es transformar los cánones coloniales, patriarcales, clasistas y discriminatorios arraigados en las estructuras, modo de organización, prácticas docentes e investigación de las instituciones educativas, los cuales obstaculizan la admisión, permanencia y graduación de grupos subalternizados, como los jóvenes de origen culturalmente diversos.

En este sentido, varios profesionales de la LEI-UPN y la UIEM sostiene en sus testimonios que la propuesta de incorporar la interculturalización en la educación universitaria implica incluir “la visibilización y el reconocimiento de sus derechos de las comunidades originarias” (A, B, T, UIEM, 2023), y no solo eso, sino también “el acceso y la permanencia de estudiantes de grupos originarios en la universidad” (O, G, M, UIEM, 2023). Incluso algunos de ellos consideran que es importante que la interculturalización implique la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios y que esto sea culturalmente pertinente de acuerdo a las particularidades de cada estudiante universitario.

A pesar de que estos profesionales le añaden diversos significados la propuesta de “interculturalizar la educación superior en México”, todos (o al menos los que colaboraron en este trabajo) consideran que la propuesta es una iniciativa favorable para los pueblos originarios y afrodescendientes, debido a que históricamente han sido discriminados y excluidos del sistema educativo, donde muchos han atravesados por procesos de castellanización, aculturación, asimilación y a su vez invisibilización frente a una institución educativa que mantiene un sesgo monocultural y eurocéntrico que legitima el habitus y el capital cultural de un determinado sector (la de occidente) y no permite el habitus de otros sectores culturalmente diversos, por tanto consideran que la tendencia de interculturalizar la educación superior puede hacer frente a todos estos problemas que nos interpela a todos.

Reflexiones finales

Considerando las reflexiones de los profesionales acerca de la necesidad de interculturalizar la educación superior, es importante recalcar la importancia de examinar cómo hemos desarrollado nuestra comprensión de “las ciencias” y del “conocimiento científico” a lo largo de nuestra formación. No es suficiente con conformarnos con lo que tradicionalmente se nos ha enseñado en las universidades, ni asumir que solo existe un único enfoque válido para la construcción de conocimientos. Debemos



ampliar nuestro horizonte y explorar diversas maneras de abordar las distintas disciplinas, evitando así excluir otras formas de saber y las racionalidades de grupos subalternizados. En este sentido, a mi entender los conocimientos generados por la “ciencia abstracta-elitista” no son capaces de resolver todos los problemas que enfrenta el mundo actualmente. Entre estos desafíos se encuentran el calentamiento global, el deterioro de la agricultura y los acuíferos, las inminentes sequías, y las enfermedades a las que como especie humana somos cada vez más vulnerables, en un planeta agotado por un capitalismo desenfrenado en el que seguimos depositando nuestra confianza sin considerar las futuras consecuencias.

Sin dejar de lado que la propuesta presente es favorable para los pueblos originarios y afrodescendientes, todavía persiste entre los profesionales la creencia de que solo ciertos tipos de disciplinas se pueden interculturalizar en la educación superior. Resulta impactante que aún en la actualidad se siga considerando complicado interculturalizar disciplinas como “la medicina” y “la ingeniería biomolecular”, a pesar de saber que estas áreas ya están siendo explotadas económicamente por “laboratorios farmacéuticos, empresas agrícolas y otras corporaciones transnacionales, las cuales están incorporando conocimientos de las comunidades originarias y afrodescendientes en campos como la aplicación terapéutica de plantas, el cultivo

de alimentos, tubérculos y semillas, así como la gestión forestal, entre otros” (Mato, 2014, p. 281).

Esto implica que no debemos asumir como verdad absoluta lo que ya está establecido, ni limitarnos a un único enfoque, pues no se trata de descartar el conocimiento universal existente, sino más bien de enriquecerlo y complementarlo con los saberes de las culturas originarias. En otras palabras, las diversas disciplinas y áreas de estudio deben renovarse y ser abordadas desde “diversas formas de conocimientos y que se asuma como un rasgo constitutivo e inevitable del quehacer educativo; esto es, escuelas y aulas en donde la diversidad epistemológica sea vista como una virtud y no como un obstáculo” (Olivé, *apud* Valladares Riveroll, 2021, p. 50). Es decir, la forma en que se han enseñado las disciplinas no está favoreciendo el desarrollo de sujetos críticos capaces de comprender e impactar en el mundo, ya que se han aferrado a conceptos obsoletos impuestos por esas disciplinas. Además, no se está satisfaciendo las demandas de una sociedad cada vez más consumista e individualista, donde lo material prevalece sobre la consideración de que estamos agotando nuestros escasos recursos naturales como especie humana.

Por ello, resulta imperativo que las instituciones educativas se reinventen con el propósito de ajustarse a una sociedad diversa en culturas y en conocimientos. Si la clave para vislumbrar un mundo más equitativo, plural, justo y democrático radica en la interculturalización de la educa-



ción superior, entonces es en este enfoque en el que se debe centrar la atención. Es esencial comprender que esta labor no recae únicamente en las comunidades indígenas, sino que la interculturalización debe concebirse como un espacio inclusivo en el que todos y todas tengamos cabida, para que se convierta en una tarea colaborativa de toda la sociedad, son reflexiones que los profesionales resaltan y comparten.

Aunque algunos opinan que las universidades siguen manteniendo herencias coloniales, muchos confían en que promover la interculturalización en el interior podría ser clave para transformar las instituciones educativas. Se plantea la idea de que la interculturalización debería abarcar todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, incluyendo tanto el sistema general como el subsistema medio indígena, con el fin de evitar la segregación de los pueblos originarios y dejar de percibirlos como comunidades apartadas de las áreas urbanas. También se destaca la importancia de integrar la interculturalización en diversas disciplinas, como la pedagogía y la ingeniería, entre otras; para que la interculturalidad, la diversidad lingüística y la cultura sean aspectos fundamentales, ya que a menudo estos campos de formación se desvinculan de estos temas. Así, los estudiantes indígenas que cursan pedagogía u otras carreras a menudo dejarán de ser invisibilizados o incluso con el objetivo de erradicar la discriminación y la exclusión que muchas veces estos sectores en particular atraviesan en las instituciones educativas.



Así, con las discusiones recientes en los seminarios mencionados y las reflexiones de los profesionales sobre la interculturalización de la educación superior, resulta evidente que existen diferencias, aunque también se encuentran los mismos “malestares culturales”. Sin embargo, en los planteamientos de los profesionales, se pone mayor énfasis en la interculturalización de los conocimientos disciplinares y del ámbito de formación, así como en la transformación de las prácticas docentes en las instituciones educativas. Se plantea esto como una responsabilidad colectiva, sin excepciones. En los planteamientos de los participantes de los seminarios realizados en la subsecretaría de educación superior se pone mayor énfasis en la idea de “integrar” las creencias, lógicas y racionalidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Se propone enseñar la historia desde la perspectiva de los pueblos marginados y silenciados en los libros de texto, promoviendo una pedagogía basada en el respeto hacia el otro. Además, se plantea la necesidad de implementar un proyecto antirracista desde la Secretaría de Educación Pública para reparar la deuda histórica con las comunidades indígenas y afrodescendientes.

Para concluir este trabajo, conforme el sistema educativo nacional avance hacia la interculturalización, la importancia social de impartir licenciaturas como Pedagogía, Psicología, Sociología, Ingeniería (Biomolecular), Medicina, y otros campos de formación en la educación



superior, radica en la posibilidad de que sujetos pertenecientes a distintos grupos culturales puedan enriquecer su cultura sin perder su identidad. De esta manera, podrán expandir sus opciones al adoptar lo mejor del conocimiento académico para resolver situaciones específicas en su entorno inmediato, conservando así lo propio. Así, se promueve un crecimiento tanto a nivel personal como colectivo. Incluso los académicos y los estudiantes que no pertenecen a comunidades originarias pueden aprender de estos sectores, generando un aprendizaje colectivo sin menospreciar otras filosofías propias de los pueblos originarios y afrodescendientes.

Reflexiones compartidas con las/los profesionales indígenas que contribuyeron en este trabajo, resaltan la importancia de la interculturalización en todos los niveles educativos, especialmente en la educación superior. Según ellos, es crucial porque es en este nivel donde se están preparando los futuros profesionales que tendrán un impacto en el mundo. Se destaca la necesidad de que los futuros profesionales de diversas universidades convencionales se acerquen, al menos, a los saberes y conocimientos comunitarios, a la cultura, a la forma de construir el conocimiento y de aprender de los pueblos originarios. En resumen, es esencial que amplíen sus horizontes hacia otras epistemologías, dado que vivimos en un país sumamente pluricultural y plurilingüe.

Referencias

DI CAUDO, M. Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde. *In: DI CAUDO, M. et al. (coord.) Interculturalidad y educación desde el Sur: Contextos, experiencias y voces.* Quito: Abya-Yala, 2016.

DIETZ, G.; MENDOZA ZUANY, R. G. ¿Interculturalizando la educación superior? *Trace: Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, v. 53, p. 5-12, 2008.

FEYERABEND, P. Cómo defender a la sociedad contra la ciencia. *In: HACKING, I. (comp.): Revoluciones científicas.* México: FCE, 1975. p. 294-314.

MATO, D. Democratizar la educación superior demanda interculturalizar toda la educación superior. *In: MIRANDA, E. I. (coord). Democratización de la Educación Superior: una mirada desde el Mercosur.* Unquillo: Narvaja, 2014. p. 261-286.

MATO, D. *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Contextos y desafíos*, Buenos Aires: EDUNTREF, 2015.

MÉXICO. *Ley General de Educación*. Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. México: DOF, 2019.

MÉXICO. *Ley General de Educación Superior*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril de 2021. México: DOF, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder; eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. Perspectivas latinoamericanas.

REYGADAS, L. Todos somos etnógrafos: Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico. In: OEHMICHEN, C. (ed.). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, 2014. p. 91-118.

SANTOS, B. Educación para otro mundo posible, 1. ed. Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC, 2019.

VALLADARES RIVEROLL, L. Cuatro tesis para interculturalizar la enseñanza de las ciencias: Homenaje a León Olivé. JITRIK, N. et al. Educación, futuro y utopías. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, v. 1, n. 2, 2021.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Revista Tabula Rasa*, Colombia, n. 9, p. 131-152, 2008.

ZUÑIGA MUÑOZ, X. Interculturalizar la educación superior: reflexiones, aprendizajes y desafíos. *Revistas UNED*, 93-123, 2017. Disponible en: <https://www.uned.ac.cr/sites/default/files/inline-files/Interculturalizar%20la%20educaci%C3%B3n%20superior.%20Z%C3%BA%C3%Briga%20%282017%29.pdf>. Acceso en: 15 feb. 2024.

La reconfiguración de la formación investigadores educativos, a través del trabajo comunitario y la diversidad lingüística

Antonio Carrillo Avelar^{XII}

Gervasio Montero Gutenberg^{XIII}

Carlos Antonio Aguilar Herrera^{XIV}

*Si solo miramos las cosas que tenemos cerca, probablemente
no seremos capaces de verlas en toda su profundidad.*

Namen Horno (2024)

La problemática

Las relaciones entre la producción de conocimiento que se da al interior de las universidades públicas de México, generalmente son prácticas aisladas y mecánicas en donde se investiga más de lo propio, es decir, lo que ya se sabe y maneja como campo de conocimiento, sin embargo, la ventaja de una estancia posdoctoral da la posibilidad de como dice Mamen Horno (1973) es tener la posibilidad de salirse de la zona de confort, consecuentemente de conocer cosas nuevas. La autora destaca que el no cambiarse de lugar, el no atreverse a conocer cosas nuevas, como teorías u otras disciplinas, con frecuencia genera un placer intrínseco porque el quedarse uno siempre en el mismo sitio, mirando las mismas cosas, y haciendo como que el resto



del mundo no existiera, en esencia es un empobrecimiento del conocimiento en donde el investigador presume que domina sin embargo en los hechos no es así. El echar una mirada a lo que realizan los otros especialistas o disciplinas sobre el mismo campo, puede traer consecuencias desastrosas ya que el hoy está demostrado las limitaciones que se tiene, si un objeto de estudio se mantiene en un enfoque disciplinario. Razonablemente un investigador consolidado no debe de estar exento de vivir las tensiones que se dan al interior de un objeto de conocimiento que se delimitado en sus proyectos académicos desde otros campos disciplinarios. Hoy como lo destaca Edgar Morín (2002), como resultado de los acelerados cambios históricos que marcan los avances de la ciencia, la tecnología y el planteamiento de transformación de las nuevas relaciones socioculturales que vive el mundo actualmente, no podemos seguir viendo el mundo de la misma manera.

De hecho, la hiperespecialización impide ver lo global (que fragmenta en parcelas) y lo esencial (que disuelve). Ahora bien, los problemas esenciales nunca son fragmentarios y los problemas globales son cada vez más esenciales. Además, todos los problemas particulares no pueden plantearse y pensarse correctamente sino es en su contexto, y el contexto de estos problemas debe plantearse cada vez más en el contexto planetario (Morín, 2002, p. 13).



Un sentimiento generalizado que se trabaja al interior de varias instituciones educativas de educación superior cuando promueven la investigación, significa posibilitar el trabajo aislado, donde se estudia solo lo propio, lo que conoce con mucha eficiencia y no existe la preocupación de echarle un ojo a los saberes ajenos de otros campos o disciplinas, esto en otras palabras tiene la implicación, de subestimar la diversidad del mundo, y donde se desconoce la importancia de trabajar el quehacer inter y transdisciplinario, consecuentemente se caerá en el error de considerar que lo propio es universal y consecuentemente que es lo único que existe; la segunda limitación de esta práctica institucional es que si solo miramos las cosas que tenemos cerca o que tenemos fácil acceso al objeto de estudio, probablemente no seremos capaces de verlas en toda su profundidad.

El viajar a otros países o estados de una misma república, es decir cambiarse de lugar, significa el cambio de reglas el darnos la oportunidad conocer otras formas de vivir y de pensar, por lo tanto, significa ensancha lo saberes, el conocimiento y el entendimiento en general y nos puede ayudar a ser más sabios (Horno, 2024).

El cambio de lugar en la investigación

El cambio de lugar: en el contexto de la formación de investigadores consumados que se encuentran realizando una estancia de investigación posdoctoral es una actividad



académica ineludible. Lo cual nos lleva a cabo a realizar-nos una pregunta, ¿cómo pueden ser impulsado este principio y promovidos de manera efectiva, entre productores de conocimiento, con el propósito de formar individuos capaces de enfrentar los desafíos de su propia formación en un mundo en constante cambio y desarrollo socioeconómico y cultural?

El cambio de lugar en campo de la investigación y su enfoque significa comprender el papel del objeto de conocimiento con el que se está trabajando, en el ámbito en que se encuentran formados los investigadores y su enfoque en la promoción de valores éticos y morales, de la sociedad en que se encuentran insertos.

Por lo que se hace necesario como principal objetivo para elaborar un nuevo plan de indagación analizar y comprender para quien están sirviendo esos aportes que han venido construyendo los investigadores, explorando su relevancia en el contexto actual de cambios socioeconómicos y culturales, que se encuentra demandando en una sociedad planetaria y proponer estrategias concretas para el sector social que está sirviendo con miras a contribuir a un desarrollo y promoción de este.

Efectivamente, la inteligencia que no sabe hacer otra cosa que separar, rompe lo complejo del mundo en fragmentos disociados, fracciona los problemas, convierte lo multidimensional en unidimensional. Atrofia las posibilidades de la comprensión y reflexión elimi-

nando también las posibilidades de un juicio correctivo de una visión a largo plazo (Morín, 2002, p. 14).

El cambio de lugar se debe de identificar también a partir de cómo se puede fortalecer un campo académico de manera sistematizada que apoye a los mismos investigadores en su crecimiento académico en que viene desarrollando, sin olvidar que éstos tiene un compromiso reconociendo para el sector social que van a favorecer a una sociedad en constante transformación. Integrar conscientemente el cambio de lugar en el proceso de indagación es crucial también para dotar a los investigadores de un plan de trabajo propio que le dé sentido y al mismo tiempo de las herramientas necesarias, no solo en términos de conocimientos y habilidades, sino también en cuanto a su ética y responsabilidad social. El cambio de lugar debe ser una parte intrínseca de todo plan de trabajo a desarrollar a fin de preparar a los investigadores para enfrentar los desafíos de una forma diferente de ver la realidad.

El trabajo comunitario en la investigación

El fomento del trabajo comunitario, en el campo de la investigación con frecuencia no se considera importante porque de costumbre está asociada a que unos trabajan y otros dependen de quien si realiza la indagación. Sin embargo, no deja de ser una oportunidad de recuperar otras experiencias u otras formas de ver la vida.

En uno de los sentidos de considerar que el trabajo comunitario es muy difícil de controlar o supervisar tiene que ver con la manera de cómo se concibe esta actividad. Bauman (2003) explica la diferencia entre lo social heredado desde la lógica del proyecto de la modernidad. Nos referimos aquellas acciones de corte administrativo donde se considera que los investigadores son objetos y que solo basta con reunirlos y estos comenzaran a trabajar de manera articulada y de manera estética de cumplir por cumplir, Bauman (2023) destaca que a los individuos no le interesa saber en qué lógica se mueve y cuáles son los orígenes de esta racionalidad aquí lo que importa es cumplir por cumplir y se advierte como una realidad lejana, se sabe de la existencia de quien coordina, en este sentido no se cuestiona su función solo se sabe de su existencia y de la necesidad de obedecer con lo instituido. Esta diversidad de trabajo o producción individual se tiene que ver también, con lazos afectivos, con intereses comunes, con formas de pensar compartidas que están ahí y las cuales hay que obedecer.

Como se sabe, el término trabajo comunitario emerge de los ambientes académicos y se refiere exclusivamente a los procesos de aprendizaje escolar. Este concepto fue propuesto por (Bauman *apud* González, 2007, p. 188), quien lo define a partir de su naturaleza: a) es distintiva respecto de otras, con claros límites de su espacio y el de los otros; b) es pequeña, esto es, la conforman pocos

miembros de suerte que todos estén a la vista; c) es autosuficiente: abastece todas las necesidades y actividades que demandan sus miembros. Estas tres características, sigue argumentando Bauman (2023), combinan sus fuerzas para proteger eficazmente a los miembros de la comunidad de los desafíos a sus usos habituales.

Desde esta perspectiva un colegiado de investigadores es pequeña y participan en espacios concretos de producción de conocimiento a nivel metacognitivo, motivacional y de comportamiento en sus procesos de aprendizaje; es decir, el investigador genera pensamientos, sentimientos y acciones que permiten cumplir con las metas de estudio que ellos mismos plantearon. Este mismo autor destaca desde diferentes puntos de vista teóricos que se podrían agregar más elementos a esta definición básica, pero es importante destacar que la motivación, la metacognición y la acción del sujeto como la base del proceso auto directivo del aprendizaje autorregulado. Sin embargo, es importante destacar que quienes coordinan este tipo de trabajo deben hacer conciencia de como vigilar este proceso y como ir cuidando promover los desaprendizajes de los proyectos de formación tradicional. El aprendizaje de corte comunitario hace referencia a una concepción del seguimiento y vigilancia del proceso.

Debe pasar de ser considerado como un hecho dado por sentado y cada vez más pasa a ser (si es que es) un logro susceptible de alcanzar al final de un prolongado

y tortuoso trabajo de discusión y persuasión en una agotadora competencia con un número indefinido de potencialidades, todas las cuales rivalizan por la atención y todas las cuales prometen una mejor distribución de las tareas de la vida y mejores soluciones a los problemas de la vida, cuya satisfacción al interior de la comunidad se sucedía de manera natural (Bauman *apud* González, 2007, p. 189).

Con frecuencia se escucha en voz de los coordinadores del proyecto que ninguna propuesta académica es igual y que lo que funciona en una en otra no es lo mismo, esto tiene que ver con el hecho de estar trabajando con seres humanos.

Tanto los estudiantes como los docentes construyen, a cerca de las relaciones de convivencia, y a los intereses sociales y vocacionales compartidos, consecuentemente se debe tener presente para el fomento de la actividad colaborativa.

EL PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

La incorporación de nuevas formas de investigar a través del trabajo comunitario ha sido la norma del programa de Posgrado de Pedagogía la UNAM en su campo FES Aragón, en sus últimas administraciones.

Sobre todo, se ha destacado por trabajar de manera colaborativa a través de 10 líneas, en donde tres de estas la Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento

LGAC se ha centrado en recuperar la importancia las experiencias de formación cultural de otros pueblos.

Al interior de esta LGAC se considera que trabajo comunitario es una actividad importante ya que si bien cada una de ellas versa sobre conocimientos y habilidades de interés de un grupo de académicos utilizan en ambientes colaborativos para lograr metas de incorporar estudiantes de maestría y doctorado en pedagogía a sus proyectos educativos. Experiencia vivida en estas LGAC destacan que el trabajo comunitario a través de objetos de estudio concretos, ayuda, a la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes de posgrado ya que constituye un mediador potencial para el fomento de la investigación de corte inter y transdisciplinario para alcanzar desempeños de proyectos de investigación más acorde a la realidad sociocultural que estamos viviendo.

A partir de este tipo de señalamientos, algunos teóricos afirman la necesidad de identificar y evaluar la eficacia de varios procesos particulares de aprendizaje autorregulado (Berridi Ramírez; Martínez Guerrero, 2016) de corte transdisciplinario, y han puesto en evidencia la necesidad de investigar de qué modo ciertos atributos de autorregulación contribuyen al rendimiento académico en diferentes tipos de educación en línea.

Para el proceso transmetodológico la relación método objeto no puede entenderse sólo como objeto delimitado, sino delimitándose porque la realidad

puede concebirse y captarse de otra manera. Con lo transmitológico, el método se libera de su concepción de camino directo hasta el conocimiento, permite, en la constitución de los trans-saberes, el juego con lo ilimitado, lo inédito, lo no conocido (Pérez *et al.*, 2013, p. 16).

Estrategias para formar investigadores en procesos de consolidación

La intención de formar a los investigadores a través de su estancia posdoctoral significa promover un trabajo de investigación acción (Fals Borda; Rodríguez, 1991) centrado en el trabajo comunitario.

El diseño y construcción del plan de trabajo para un equipo de investigadores que decidieron hacer su estancia posdoctorales en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón incluyó seis dimensiones de actuación académica: 1) Elaboración de un seminario interno permanente de carácter colaborativo con los coordinadores de la estancia de investigación donde se valoraban algunos factores de éxito y de limitaciones del proyecto, aquí se informará los avances de investigación donde se analiza el funcionamiento del colegiado, solidariamente con los coordinadores del proyecto y al mismo tiempo. De manera permanente se evaluará las actividades de investigación que se comprometió de manera individual y colectiva, a favor de los pueblos originarios, todo este espacio se reali-

zara en ambientes educativos virtuales; II) De manera más detallada, en esta segunda dimensión de actuación académica se centró en construir un seminario de autoformación con sesiones de trabajo por semana que tuviera dos objetivos, uno el brindar un servicio de autoformación con investigadores especializados en el campo de la didáctica de la lengua y dos que al mismo tiempo sirviera de apoyo académico a los sectores de investigación con los que se iba a trabajar; III) Se creó Red en Lenguas y Lenguajes en Educación plurilingüe y Comunitaria (Red ILLEPC) que posibilitara el control de un seminario permanente de auto aprendizaje sobre didáctica de las lenguas originarias y al mismo tiempo se creara un espacio permanente de formadores de enseñanza de lenguas propias de los pueblos originarios; IV) Dado que en las estancias de investigación de este nivel se requiere brindar un servicio se vio importante apoyar en la construcción de especialidades vinculadas con la formación de docentes en el campo de las tecnología y la enseñanza de las lenguas originarias; V) De igual manera dado que la investigación es una práctica pública se vio la pertinencia de participar en diversos eventos académicos nacionales e internacionales. VI) Dentro del proyecto de formación de los investigadores se vio pertinente realizar una estancia corta de investigación en escenarios internacionales, esta actividad se consideró primordial ya que aquí implicaba que los investigadores se cambiara de lugar, para tal efecto se consideró importante



asistir la Licenciatura en Educación Intercultural del Núcleo Takinahaky de Formación Superior de donde se forman Profesores representantes de los pueblos originarios y éste es un proyecto promovido por parte de profesores universitarios de la Universidad Federal de Goiás (UFG) de Brasil, y que al mismo tiempo cursaran asignaturas sobre enseñanza de las lenguas indígenas, que se promueven en el periodo de vacaciones en México y al mismo tiempo vivieran en carne propia el vivir en el contexto de una lengua extranjera como es el caso del portugués.

El proyecto de la estancia de investigación se fue construyendo por medio de análisis de la praxis académica que se venía realizando durante la estancia. En el transcurso del proceso se fueron identificando ciertas estrategias de investigación personal y de atribución motivacional. Dada las características de sus proyectos, ellos formaron dos sub-equipos complementarios para algunas actividades como un prerrequisito para el aprendizaje compartido, dado que en los programas de formación de investigadores consolidados se requiere ser más independiente.

Se genero prácticas autorregulación como, planeación de actividades extraordinarias como visitas a varias instituciones del Estado de Oaxaca, visitas y prácticas académicas a las instituciones del Estado de México.

El presente proyecto planteo la importancia de evaluar diferentes dimensiones de aprendizaje autorregulado que permitiera detectar estrategias particulares de



mejoramiento mutuo. Consecuentemente se demanda de un mayor y mejor uso de estrategias de autorregulación cuando el aprendizaje es a este nivel, en comparación con ambientes en los que los investigadores cuentan con apoyo académico de tipo presencial.

Aquí se buscó que existiera un trabajo de autorregulación en contextos de aprendizaje centrado en el trabajo comunitario. Los indicadores de desempeño que se tomaba en cuenta eran sus propios avances de sus proyectos de investigación y las visitas que se realizaron para valor los avances de sus trabajos académicos. Otro espacio de valoración de avances de investigación fue la participación de varios eventos académicos que se venían realizando a nivel nacional e internacional.

Se considera que el desarrollo trabajos de investigación es un proceso clave de auto formación entre ellos. Aquí se propicia que éstos tomen la responsabilidad de su propio aprendizaje y se espera que se convierta en un espacio de autorregulación para la producción del conocimiento. De igual manera se está haciendo una valoración el desempeño de los asistentes al seminario permanente de los profesionales y estudiantes interesados en la didáctica de las lenguas originarias.

La diversidad lingüística como cambio de perspectiva académica

Para efectos de este trabajo de acompañamiento y en función de los perfiles académicos de los investigadores se consideró que el campo de lo lingüístico era lo prioritario ya que son uno de los cimientos de quien trabaja el campo de la educación de los pueblos originarios tiene que dominar. La lingüística juega un papel crucial en la formación del campo y la toma de decisiones informadas a favor de este ámbito académico.

En esta perspectiva, la lingüista Namen Horno (2024) nos pone un ejemplo de este campo:

Nos parece, como digo, que todas las cosas del mundo han de ser como las nuestras y sin embargo una mirada rápida más allá del ombligo nos devuelve un mundo mucho más diverso de lo que pensábamos. Pero lo mejor de darse cuenta de esto, es que, de algún modo, se te cambia la mirada y comienzas a ver la realidad que te rodea con otros ojos. Y se te ocurre preguntarte, por ejemplo, ¿y si, bajo la apariencia de adjetivo, en una lengua como el español, resulta que también hay más diversidad de la que veíamos?

Como se puede advertir la lingüística se convierten en brújulas internas que puede guiar a los investigadores a darse cuenta de que este campo sirve no solo para transmitir conocimientos, sino que también puede moldear ac-



titudes y comportamientos ya que el darse cuenta esto que plantea obliga a cambiar la mirada a favor de un quehacer más de corte inter y transdisciplinario. Es decir, aquí lo que importa es ver la realidad que te rodea con otros ojos.

El proceso lingüístico está concebido para educar en valores, particularmente se necesita encaminar al otro a que sienta orgullo de sus raíces y del manejo de su lengua, es decir todo investigador que trabaja en el campo del desarrollo de los pueblos originarios requiere conocerse a sí mismo y llevar a sus dependientes académicos hacia un modelo ideal de formación, y el desarrollo de vínculos con la realidad a través de la formación socio humanista, de determinar estrategias didácticas.

En ocasiones existen factores o condiciones que afectan, de alguna forma, los procesos educativos que se les otorga a los pueblos originarios; por ello es esencial colocar en el centro del objetivo el papel de la diversidad lingüística como un campo protagonista, transformador y cultivador y principal responsable de la formación de una educación plurilingüe que se le ha negado a nuestra sociedad desarrollar. Sin duda, es un tema que responsabilizan a todos los que trabajamos en este campo, y nos exhorta a tener una adecuada formación académica a los investigadores y docentes que laboramos en este campo y consecuentemente el de tener el empleo de herramientas apropiadas para brindar una educación para los pueblos originarios, a la altura de nuestros tiempos.

Los saberes y conocimientos que se trabajan en las escuelas de los pueblos deben ser contextualizados y dirigidos hacia los niños y padres de familia y que involucren a los docentes en una actividad que en la mayoría de las escuelas que trabajan para estos actores sociales la excluyen porque desconocen la importancia de este campo para este sector de la población y de la sociedad en general.

Conclusiones

“El elemento central del trabajo comunal de investigación desde la visión zapoteca significa: “Limpiar la cara, enderezar el pensamiento y alimentar el corazón”.

El presente artículo trata de mostrar la manera en cómo se puede trabajar los proyectos de estancia posdoctoral, ya que en los ámbitos de la educación superior no hay mucha claridad de cuál es el sentido de este tipo de actividades que las universidades comienzan a trabajar.

Cabe destacar que el Programa de Posgrado en Pedagogía de UNAM, campos de la facultad de Estudios Superiores Aragón va a la vanguardia en esta tarea, ya que es la primera experiencia que se trabaja de manera sistemática en su un espacio de formación de investigadores como es el presente caso. El presente testimonio se da a conocer como una experiencia colectiva de investigación centrado en el trabajo comunal (Maldonado, 2016).

Aquí se buscó exponer su funcionamiento buscando destacar la importancia del trabajo comunitario centrado en la ayuda mutua y recíproca como una estrategia significativa para satisfacer las necesidades académicas y de investigación, que las instituciones de educación superior deben de tener.

Dar un giro en nuestra relación con el mundo y con los demás exige plantearse un cambio ético y antropológico en nuestro discurso y en nuestra praxis; exige promover otro modelo de hombre, aquel que entiende al ser humano como un *ser para el otro, un ser relacional*, y que la racionalidad forma parte de su estructura antropológica. *Nadie es humano por sí solo*. Es el otro quien nos hace *humanos*. En el comienzo de la aventura de la humanidad ya aparecen dos modelos contrapuestos de entender al ser humano (Ortega, 2024, p. 27).

Para la construcción de conocimiento se consideró hacer relevante la idea de trabajo comunitario porque implica favorecer el trabajo intelectual y la participación de todos los involucrados en este espacio académico, donde también se incluyen los coordinadores de esta formativa de quien se considera juegan un papel fundamental en la construcción académica y administrativa del proyecto colectivo.

Consideramos que los procesos de investigación para las estancias posdoctorales deben de convertirse en comu-

nidades académicas específicas, donde la innovación debe de ser una de sus metas. Es decir, deben todo trabajo de investigación abordarse con un sentido interdisciplinario y transdisciplinario desde distintas líneas conocimiento y aspectos, permitiendo mirar el objeto de estudio de manera integral para aportar en su desarrollo a través del intercambio académico (Luna *et al.*, 2013).

Hablar de trabajo comunitario, significa articular la experiencia profesional de un campo de conocimiento — con otras teorías que los sustentantes no han venido trabajando — con prácticas en escenarios concretos- dando el espacio a otras experiencias en y desde la realidad; por lo tanto, el trabajo de investigación a nivel de estancia posdoctoral “no debería rebanar la realidad, ni separarla o aislarla en partes, como si cada una tuviera una vida propia” (Morín, 2002, p. 76). Por el contrario, el paradigma de los pueblos originarios debe servir de ejemplo y favorecer el quehacer comunal como una práctica de investigación de ayuda mutua a través de trabajos concretos, todo esto bajo un lente holístico de la realidad compuesta por un conjunto de relaciones complementarias e interdependiente.

En pocas palabras, la experiencia de investigación se centrada en el trabajo colaborativo se considera que debe ser la base para los procesos de enriquecimiento académico de las universidades y/o instituciones de educación superior.



Dentro del trabajo comunal también se tienen que desarrollan tareas específicas a favor de las mismas instituciones que patrocinan los proyectos; así, se abordan temas como, en este caso, la elaboración de especialidades para el apoyo de otras instituciones de educación superior como es en este caso la Escuela Normal Bilingüe intercultural del Estado de Oaxaca como una forma de potenciar una pedagogía propia a favor de los pueblos originarios.

El estudio de las actitudes interlingüísticas, como campo que permite advertir la realidad académica de los posdoctorantes en el contexto de la interculturalidad significa que los investigadores vean sus procesos formativos desde otro lugar y aporten al enriquecimiento de tres campos de conocimiento como es el caso de la pedagogía, la lingüística y la antropología.

Finalmente, lo que se busca en los proceso de formar y consolidar investigadores desde la lógica de la frase con que iniciamos estas conclusiones, es aportar para la reconstrucción de una nueva cara académica, enderezar el pensamiento como una nueva forma de ver la realidad y el corazón de los productores de conocimiento, como es el caso de comprometerse con la causa de pueblos que siempre han luchado por mantener vivos sus saberes y conocimientos y que consecuentemente puede ayudar para la consolidación de una nueva cultura de la investigación.

REFERENCIAS

BAUMAN, Z. *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI, 2003.

BERRIDI RAMÍREZ, R.; MARTÍNEZ GUERRERO, J. I. Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Revista Perfiles Educativos*, v. 34, n. 156, p. 89-102, 2016. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200089. Acceso en: 17 feb. 2024.

FALS BORDA, O.; RODRÍGUEZ, C. *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental, 1991.

GIMENO, J. *La educación que aún es posible: Ensayos acerca de la cultura para la educación*, Madrid: Morata, 2005.

GONZÁLEZ, N. Bauman, identidad y comunidad. *Espiral*, Guadalajara v. XIV, n. 40, p. 179-198, 2007.

HORNO, M. La importancia de la diversidad lingüística. Conocer lenguas distantes para entender mejor la nuestra. *Letras Libres*, 22 feb. 2024. Disponible en: <https://letraslibres.com/ciencia-y-tecnologia/la-importancia-de-la-diversidad-linguistica-conocer-lenguas-distantes-para-entender-mejor-la-nuestra/22/02/2024/>. Acceso en: 17 feb. 2024.

MALDONADO, B. Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista Liminar*, v. 14, n. 1, p. 47-59, 2016.

MORÍN, E. *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

ORTEGA, P. El “otro” en la ética de E. Levinas, implicaciones para la educación. *Revista Boletín REDIPE*, v. 13, n. 3, p. 23-38, 2024. DOI:10.36260/rbr.v13i3.2089. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2089>. Acceso en: 17 feb. 2024.

PÉREZ, E. P.; MOYA, N. A.; CURCU, A. C. Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, v. 17, n. 56, p. 15-26, 2013.

SEP. *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. Ciudad de México: SEP, 2023.

La etnografía en el aula y las terapias comunitarias como estrategia didáctica para la construcción de nuevos territorios académicos: el caso de la licenciatura en pedagogía

Antonio Carrillo Avelar^{XV}

Andrea Olmos Roa^{XVI}

Laura Maria del Carmen Arias Vera^{XVII}

“Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho”

Paulo Freire

Presentación

La Universidad Nacional Autónoma de México en 1976, como resultado del movimiento estudiantil de 1968, el cual pedía un mayor acceso de los jóvenes a la educación superior, creó cinco Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) en las zonas marginadas de la zona metropolitana de la ciudad de México y las cuales hoy se han venido transformando poco a poco en Facultades de Estudios Profesionales (FES), las cuales tenían como propósito inicial establecer sistemas de vinculación social, innovación académica y emprendimiento empresarial, entre otros.

La Licenciatura en Pedagogía en la UNAM se imparte en tres sedes principales, la Facultad de Filosofía en el Campus central de Ciudad Universitaria; en la Facultad de Estudios Profesionales “Acatlán” y en la Facultad de Estudios Profesionales “Aragón”. En esta última institución es donde se realizó el estudio.

La carrera de pedagogía en la FES “Aragón” como lo destaca en su página del portal de la institución, está interesada por promover entre sus estudiantes el empleo de la *cultura como elemento enriquecedor de su formación personal y profesional a través de prácticas reflexivas y creativas que le permitan explicar y proponer soluciones a problemáticas de la educación*. Consecuentemente, cuenta con un plan de estudios flexible y con unidades de conocimiento optativas, donde se ubica el proyecto.

La unidad de conocimiento *Taller de investigación etnográfica* tiene como propósito general destacar, en el ámbito de la construcción del conocimiento pedagógico, la importancia de este campo como una de las propuestas metodológicas con mayor presencia en el contexto de la investigación educativa. Se consideró relevante trabajar en este espacio académico, el conocimiento de otras prácticas culturales, como los saberes y conocimientos de las parteras tradicionales, en el contexto de los pueblos originarios, los cuales implicaba que los estudiantes tuvieran conciencia de que el tipo de formación heredada o bancaria, como Freire (1972; 2010) señala, es parte del problema

por la falta de ampliación de las opciones de conocimiento territorial o contextual en el ámbito educativo.

Pensamos que, desde esta lógica, los estudiantes de educación superior en el campo de la pedagogía podrían contribuir a la transformación del territorio¹ de las aulas, cuando éstos pasaran por el análisis de su propio proceso de formación ideológica y académica. Es decir, en el aula tradicional no se le ha dado la posibilidad de entrar a otras lenguas, a otras epistemologías, a una diversidad sexual, entre otras. Esta coherencia entre la reflexión sobre el territorio educativo en el aula en particular así como en la escuela en general y las propias acciones como actor, se pueden hacer coincidir con el concepto de praxis de Paulo Freire (1972) en donde las terapias comunitarias de manera individual y en colaboración se convierten en el hilo conductor de este proceso formativo, ya que permite ir recuperando su identidad sociocultural como mexicanos, y que al mismo tiempo le posibilite irse transformando

1 Aunque cada territorio se define en relación con un determinado sujeto individual o colectivo que ejerce un dominio hegemónico sobre cierta porción de espacio geográfico, ese dominio raras veces es absoluto. Con respecto a un mismo territorio pueden coexistir muchos sujetos que, no obstante ser subordinados al sujeto hegemónico, ejercen diferentes grados de dominio territorial, con frecuencia selectivo y jerárquico. De allí se deriva la distinción entre territorio y territorialidad. Se entiende por territorialidad el grado de dominio que tiene determinado sujeto individual o social en cierto territorio o espacio geográfico, así como el conjunto de prácticas y sus expresiones materiales y simbólicas, capaces de garantizar la apropiación y permanencia de un territorio dado bajo determinado agente individual o social. Los sujetos que ejercen territorialidad pueden ser individuos, grupos sociales, grupos étnicos, empresas, compañías transnacionales, Estados-Nación o grupos de Estados-Nación (Montañés, 2001, p. 22).

como futuros educadores comprometidos con una educación innovadora.

En el taller de investigación etnográfica se intentaba contribuir a dicha transformación del territorio formativo uniendo la propuesta de la terapia comunitaria comentada por Barreto (2012, p. 25) para que el grupo pudiera considerar con otras formas de concebirla como sugiere este autor, retomando el origen griego de la palabra terapia que significa bienvenida, se caluroso, servir y atender. Así mismo cuestionar o reorientar el concepto de terapeuta como aquel que cuida del otro en forma calidad con miras a proporcionar un tratamiento destinado a solucionar problemas psicológicos.

La Terapia Comunitaria (TC), viene al encuentro de una necesidad del ser humano, convivir con las diferencias y ser corresponsable en la búsqueda de soluciones y la superación de desafíos cotidianos. Creada como un espacio comunitario donde se procuran compartir experiencias de vida entre los miembros de la comunidad, se transformó en un instrumento valioso para trabajar los problemas cotidianos de las personas (Fuentes, 2011, p. 172).

En torno a la palabra comunidad, esta es una palabra compuesta, que significa dos palabras: común más unidad. Lo cual implica aceptar la construcción colectiva de un conjunto de servicios o apoyos a favor de una persona o perso-

nas. En el caso de las terapias comunitarias significa ayudarlas a un proceso de cambio que busca que sean ellas mismas.

En el trabajo con las comunidades se debe buscar no sólo vencer la resistencia de los individuos, como también incentivarlos a participar activamente de las acciones comunitarias. Por lo tanto, una forma de vencer las resistencias está en hacer énfasis en el ser humano como centro de los proyectos sociales. Lo que implica conocerlo para poder contar con él; es decir, partir del presupuesto de que solamente conociendo al individuo y sus formas de vida será posible una acción eficiente y permanente (Fuentes, 2011, p. 171).

Dicho proceso también se relaciona con la investigación etnográfica educativa, ya que su objeto de estudio se centra en el estudio se centra en la observación y descripción de la vida cotidiana de la cultura académica heredada, que se desarrolla en los centros educativos que se dedican a la formación y a las aulas en particular entendida como comunidad (Álvarez, 201, p. 268). Esta asignatura, se plantea el interés que tiene futuros investigadores de responder interrogantes fundamentales de cómo se formaron ellos como estudiantes: consecuentemente, cuáles son los recursos metodológicos que emplea, así como que momentos de interacción comunitaria debe de tomar en cuenta para sus estudios y que elementos de rigurosidad académica debe de tener presente para que ésta sea válida.

Según Mignolo (2014), es fundamental que las personas sean conscientes de la colonialidad heredada, lo cual equivale a un “patrón o matriz colonial de poder”, que mediante un complejo de relaciones se oculta detrás de la retórica de la modernidad (El relato de salvación, progreso y felicidad) que justifica la violencia de la colonialidad. Y la descolonialidad, o decolonialidad, continúa Mignolo, es la necesaria respuesta tanto al engaño y falsas promesas de progreso y desarrollo que conlleva la modernidad, como a la violencia de la colonialidad. La idea es desprendernos de esas ideas colonizada y para decolonizarnos es relevante.

[...] dirigirnos a las diversas formas de vida y modos de pensar descalificados e invisibilizados. [...] Desprenderse significa que no aceptas las opciones que se te brindan. No puedes evitarlas, pero al mismo tiempo no quieres obedecer en el proceso de desprenderte y resubjetivarte [...] la idea de modernidad es una ficción en la que se funda el Eurocentrismo y debemos tratarla como tal; lo cual torna irrelevante la necesidad de ser modernos (Mignolo, 2014, p. 23-24).

Por tal motivo se consideró relevante estudiar la formación y prácticas profesionales de las parteras tradicionales, como elementos contrastantes que sirvieran de texto y contexto para analizar sus formaciones y con estos conocimiento y saberes, les sirviera a los estudiantes de

base para promover prácticas de descolonización de sus prácticas académica.

Su principal característica es que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación (Hammersley; Atkinson, 2005, p. 15).

Encuadre teórico

En este sentido, teórico y metodológico se consideró relevante que los estudiantes, vivieran los principios de la investigación etnográfica (Goetz; Lecompte, 1988). y al mismo tiempo recuperar los elementos didácticos que propone las terapias comunitarias (Fuentes, 2011), teniendo también presente los postulados (Freire, 1997), entendida éstas como es un instrumento que nos permite construir trabajo de equipo solidarios en contextos de reflexión como actores de un territorio de aula y de comunidad escolar. Ello implica tener conciencia de ser parte del problema y, por lo tanto, entender que no pueden contribuir a la transformación del territorio educativo (Montañés, 2001). Espacio y territorios: razón, pasión e imaginarios sin pasar por su propio proceso de transformación. Esta

coherencia entre la reflexión así como la praxis sobre el territorio y las propias acciones como actor son la base de las terapias comunitarias con un enfoque freiriano.

La TCI permite que la realidad sea transformada desde y para sus actores y actrices, ya que son ellos y ellas quienes producen los cambios y se empoderan de su vida y comunidad. Se logra recordar y reforzar las raíces culturales, el valor de las experiencias de vida y el deseo de contribuir con lo que se sabe; esto conlleva a un aprendizaje constante. “Esta enseñanza y este aprendizaje tienen que partir, sin embargo, de los ‘condenados de la tierra’, de los oprimidos, de los desarraigados del mundo y de los que con ellos realmente se solidaricen”. La liberación y las verdaderas transformaciones que pueden sostenerse en el tiempo tiene que suceder desde adentro (Zembrano; Davila, 2018, p. 50).

Trabajar con las parteras tradicionales y tenerlas como referente compartativo significa que los estudiantes se metieran a otros territorios que normalmente están fuera de las aulas, lo cual implica que ellos como equipos de trabajo analizaran la problemática que querían estudiar y al mismo tiempo movilizaran los recursos familiares y vecinxs conocidos, entre otros, que tuvieran la posibilidad de acceder para realizar un estudio etnográfico en su contexto, con lo que se trató de generar la dimensión terapéu-



tica de corte comunitario de los propios equipos, a partir de tener una ayuda mutua para introducirse a este campo de conocimiento y al mismo tiempo valoraran la herencia cultural de sus antepasados, y a través de entrevistas valoraran como las parteras trabajan sus conocimientos y habilidades profesionales.

Es decir, en otras palabras, se esperaba que los estudiantes, advirtieran como las parteras tradicionales, trabaja socioculturalmente su territorio, con miras a que tuvieran elementos de comparación de cómo funcionan las aulas de corte académico en la vida cotidiana de la licenciatura en general. Esta aproximación a la investigación etnográfica educativa estaba orientada a extraer datos a través de la observación y entrevistas a las parteras tradiciones lo cual implicaba analizar y construir conocimiento con los actores de dos territorios a través de procesos de diálogo en el aula y con el apoyo de lecturas y videos que les permitían tener más elementos para su auto análisis de su proceso formativo y del quehacer epistemológico en los dos contextos (Goetz; Lecompte, 1988). Es en la intersección del desarrollo territorial y la investigación etnográfica en la que se define una aproximación específica para el estudio del desarrollo territorial en ambos escenarios (Larrea, 2018). Todo esto en el contexto del legado de Paulo Freire.

Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi “destino” no es un dato sino

algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. Eso explica que insista tanto en la problematización del futuro y que rechace su inexorabilidad (Freire, 1997, p. 52).

Desde otra perspectiva se esperaba que ellos advirtieran que su tarea como profesionales de la pedagogía es auto reflexionar sobre su proceso formativo, pero al mismo tiempo contribuir a el enriquecimiento del campo académico y que le permitiera advertir como cada uno de ellos pueden ir agregando nuevos valores y conocimientos a este campo disciplinario y a la riqueza inestimable en la construcción de una nueva ciudadanía.

Desde otra perspectiva, se buscó que los actores sociales como estudiante de una licenciatura, realizaran praxis de su actuación, a partir de que ellos valoran como la vivencia de la etnografía educativa y las terapias comunitarias iban cambiando la mirada de su enfoque formativo, sin que esto implicara descalificar las contribuciones que les dan sus demás profesores de la licenciatura, sino que ellos advirtieran que existen otras epistemologías que de igual manera pueden contribuir a su proceso académico para conocer cuestionar sus proceso formativo heredado y que a su vez permite mostrar como éstos han venido desa-

prendiendo muchas de sus prácticas académicas obtenidas por un territorio académico que los formo.

El conocimiento de los dos enfoques antes señalados y el hecho de hallarse de cerca con otras epistemologías, le permitía, reflexionar y hacer una lectura de la realidad de su contexto formativo como lo destaca Freire (2010). Es decir, sus puestas en práctica significan consecuentemente promueve prácticas decoloniales, donde los estudiantes plantan la importancia de trabajar una interrelación horizontal entre las diferentes integrantes de un equipo de trabajo.

Metodología

El proceso de indagación consistió en un estudio cualitativo de tipo descriptivo (Stake, 2005; Taylor; Bogdan, 2000; Woods, 1987). Para la recolección de los datos se utilizaron los registros elaborados por los propios estudiantes a través de las relatorías individuales de lo visto en clase y relatorías de trabajo en equipo, donde se recuperaba lo significativo de clase y las relatorías de trabajo en equipo. En estos registros se encontraron datos sobre el lugar, fecha donde se ponían a trabajar el número de participantes, el problema que trabajaron, las complicaciones presentadas en la producción de conocimiento, las estrategias utilizadas, los aprendizajes adquiridos, los beneficios académicos adquiridos y que en otras palabras eran sus diarios de campo.

Estas relatorías se daban tomando como base también los principios del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), (Morales; Landa, 2004, p. 147) los cuales busca promover el trabajo comunitario, a partir de promover unidades autónomas de formación de estudiantes, ya que es un recurso que sensibiliza y busca promover también que los estudiantes estén dispuestos a vincularse con realidades concretas y a salirse de los libros y de las informaciones que dan los docentes, como única fuente de formación.

Barrows (1986) define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. Desde que fue propuesto en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster, el ABP ha ido evolucionando y adaptándose a las necesidades de las diferentes áreas en las que fue adoptado, lo cual ha implicado que sufra muchas variaciones con respecto a la propuesta original (Morales; Landa, 2004, p. 147).

El empleo del ABP, se consideró también que era una herramienta didáctica, idónea para que los estudiantes trabajaran el tema de las parteras y su contraste con la cultura escolar, a través de conocer de cerca la metodología de este enfoque didáctico que pretende que los estudiantes se organicen a través de contestar preguntas como la siguientes ¿Qué conozco del tema?; ¿Qué desconozco?;

¿Qué plan de trabajo se va a seguir para resolver la problemática prevista entre otras interrogantes? y que en esencia es una manera de seguir con los lineamientos del trabajo comunitario. Que en otras palabras es la capacidad para producir texto escritos de forma coherente ya que para vigilar este proceso se les solicitaba que entregaran en un cierto tiempo una relatoría de como estaban trabajando en comunidad.

El ABP, en pocas palabras sirvió, como marco de reflexión donde se ponían en juego las terapias comunitarias ya que aquí se asumía la necesidad de promover el trabajo auto gestivo y al mismo tiempo, analizar sus propios procesos de formación con miras a replantear los procesos de desarrollo territorial del aula y la escuela, de tal manera que iban identificando los conflictos de formación y los juegos de dominio del sistema y la ausencia del poder de los estudiantes y docentes en esos proceso de transformación que demandan la construcción de nuevas dimensiones educativas, donde se pudieran incluir otros territorios que han expulsado las instituciones educativas como es el caso de una formación plurilingüe, la presencia de otras epistemologías y cosmovisiones regionales, la falta de respeto a la diversidad entre otras. Esto conlleva replantear su propio papel como profesional de la pedagogía frente a esos conflictos y juegos de poder, en donde el papel de la praxis en el contexto de asumirse como actores territoriales. Ante este proceso, la pregunta de investigación

que guía las terapias territoriales de la siguiente manera: ¿Cómo pasar de la acción impuesta a la de actores del desarrollo territorial? Es en esta transición donde se observa un papel importante del legado de Paulo Freire.

Es exactamente en este enseñar no se agota en el “tratamiento” del objeto de contenido hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de condiciones en que es posible aprender críticamente. Y esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, investigadores inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. Forma parte de las condiciones en que es posible aprender críticamente la presuposición, por parte de los educandos, de que el educador ya tuvo o continúa teniendo experiencia en la producción de ciertos saberes y que éstos no pueden simplemente transferidos a ellos, a los educandos (Freire, 1997, p. 13).

Para efectos de la investigación, se les pidió a los estudiantes, que documentaran los problemas presentados y dificultades vividas, los cuales sirvian, para identificar las temáticas teóricas y metodológicas que se tenían que trabajar en el curso, de acuerdo con la frecuencia en iban apareciendo, así como las problemáticas e inquietudes que le preocupaban a los estudiantes.

La entrega de relatorías del trabajo individual y de la dinámica trabajada en los equipos se les destacó que



era un ejercicio obligatorio, ya que esto les podía ayudar a que ellos como futuros investigadores se acostumbraran a escribir y advirtieran como se puede ir observando y reflexionando sobre lo realizado, de tal manera que de manera implícita fueran trabajando su diario de campo, que es un instrumento muy importante en un trabajo de indagación en la etnografía.

El diario de campo es una técnica que mediante la creación de anotaciones funge como un apoyo a la memoria, estimulando la recreación de las vivencias experimentadas, llevando a quien escribe a la reflexión y a la autocrítica mediante un proceso catártico, y es importante en el proceso formativo, pues da un recuento de las opiniones, las frustraciones y los logros de quien escribe (Luna; Nava; Martínez, 2022).

De manera concreta para realizar esta tarea se les pidió que efectuaran dos entregas: una como proyecto de investigación a la mitad del semestre y otra como reporte de investigación, ambas propuestas servían de base para ir realizando ajustes durante cada clase. A partir de esta retroalimentación ellos fueron aprendiendo como a partir de hechos consumados, iban realizando una praxis y documentación de su quehacer académico.

En la actualidad la etnografía educativa es considerada como un campo muy importante para el estudio de la cultura en las aulas en particular y en las escuelas en

general. El papel que juegan los investigadores en este ámbito teórico metodológico (Álvarez, 2011) son cuidar los criterios de rigurosidad hay que seguir.

En las últimas décadas ha aumentado el número de investigaciones las cuales han destacado la importancia de promover una nueva territorialidad en estos espacios educativos, desde esta perspectiva uno de los propósitos de estas investigaciones ha sido crear espejos de reflexión a partir de la información y reflexión que proporcionan los mismos estudiantes, docentes e implicados en la tarea educativa.

Resultados: análisis y discusión

En la unidad de conocimiento taller de investigación etnográfica de la licenciatura en pedagogía se vio relevante que los estudiantes advirtieran que existe estrategias de conocimiento que los habilite a escuchar a otra epistemología y en donde se rechace al eurocentrismo y el occidentalismo como única opción de conocimientos válidos en su formación (Mignolo, 2014). Consecuentemente, en este trabajo se relata los testimonios del trabajo en equipo ayuda a percibir como las emociones puestas en práctica durante el desarrollo de la construcción del trabajo comunitario a través de la construcción de sus propuestas académicas son excelentes recurso que pueden contribuir a sus procesos formativos.

Recuperaría de la clase que para aprender hay que cambiarse de lugar, ponerse las gafas de otra persona y /o la visión de otro contexto. Cambiar de lugar totalmente nos permite ver más allá de lo evidente y con frecuencia no pensamos que hay otras formas de ver la misma realidad. Por lo tanto aprendimos que es importante salirnos de lo evidente de los esquemas preestablecidos y buscar otras alternativas para construir el conocimiento (Testimonio 4).

Para comprender la base epistemológica de los pueblos originarios y decolonial, que emplean las parteras tradicionales, también significa identificar y comprender las epistemologías del sur y otras epistemologías donde subyace la “colonialidad” y “decolonialidad” en su entorno sociocultural donde ellos habitan (Martínez, 1990).

Vivir un proceso reflexivo a través del pensamiento crítico y el conocimiento de otras epistemologías que se priorizo en el curso, significa adquirir conciencia, que participemos activamente en nuestra formación, puesto que la sociedad está en constante cambio, para que al final rompamos los esquemas de formación heredados y transitemos hacia la transformación de una educación más integral (Testimonio 8).

La idea de promover las terapias comunitarias como un proceso formativo, significa recuperar y resaltar las voces ocultas de las culturas dominadas y fortalecerlas las



suyas en un contexto de enriquecimiento de sus postulados sociales y culturales de tal manera que sea lo más progresista y beneficioso para los estudiantes, donde ellos mismos se atrevan a valora y resignificar lo que consideren más meritorio para su formación.

Con el apoyo del maestro y sus estrategias didácticas y de las experiencias del resto del grupo de compañeras y compañeros se fue enriqueciendo día a día las clases. También nos acercamos a los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana que también se encuentra en esta misma línea de reflexión y nos muestra la importancia del trabajo solidario. También se nos fue presentando teóricos de la de-colonización entre los que destaca Paulo Freire, donde nos muestra que siempre es posible cambiar la realidad que vivimos. Consecuente aprendimos que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para generarlo. Ya que, a través del diálogo y la participación activa de todos, es posible llegar a la reflexión sobre nuestra realidad y a partir de ello comenzar a cambiarla (Testimonio 5).

De nuestra parte, como equipo de trabajo, diremos que la epistemología del sur (Santos, 2018) y el conocimiento de los postulados de Paulo Freire (2010) permiten advertir la existencia del quehacer la colonialidad y de-colonialidad con una clara dirección a la intersubje-



tividad, donde el sujeto tiene el rol principal para generar el conocimiento, puesto que dice fehacientemente que es imposible crear saberes académicos sin la subjetividad del hombre y la comunidad. Y como ya se mencionó, este planteamiento cuando se dice que el sujeto activo, se puede conocer al hombre como ser social y cultural, cuando el sujeto dialoga y se cuestiona y que solo podíamos conocer a partir de ejercicios académicos de cuestionarios abiertos, juegos didácticos, videos, películas entre otros elementos que nos brinda nuestras percepciones.

Durante las sesiones de clase, hemos tenido la oportunidad de compartir nuestras experiencias personales y familiares y reflexionar sobre nuestras culturas que han influido en nuestra forma de aprender. La materia ha sembrado la pauta para hacer contraste de realidades y consecuentemente ejercer un pensamiento crítico. Tal es el ejemplo que en la ciudad de México, convergen habitantes de todo el país, con tradiciones culturas nacionales que esta en nuestras manos ignorarlas o mejor aún, utilizar ese conocimiento para crear una cultura de aprendizaje más diversa (Testimonio 3).

La colonialidad postula algo similar, al decir que es imposible la subjetividad ya que la objetividad, que el conocimiento es universal y en otras palabras ha sido una ilusión eterna. Esto hace entender que la colonialidad en

lo que se refiere a la producción de conocimientos se inscribe en el relativismo epistemológico impuesto.

Durante esta clase tuve la oportunidad de reflexionar y recordar momentos que tuve a realizar una visita con familiares de la Laguna Michoacán y como a través de del “día de muertos” hay principio que nos permiten tener una identidad. El valor que se le da a la familia y a los familiares que han fallecido, el papel de la mujer, sin que sin ella nada de esos podría ser posible. Incluso debo de reconocer la labor de mi tía, que toda su vida ha trabajado y que a pesar de no saber leer ni escribir, hace cuentas muy rápido y siempre ha sido una persona autónoma, porque las condiciones de vida y su propio contexto así lo así lo predispusieron (Testimonio 10).

Como se dijo, muchos intelectuales han abierto no solo su pensar, también su corazón a este enfoque decolonial, en la idea que estos pueblos requieren mantenerse vivos. La cultura y las diferentes manifestaciones culturales son expresión de las condiciones concretas propias de la sociedad donde surge. Entonces la pregunta que nos hacemos es legítima: ¿es posible en las condiciones de hoy esta interculturalidad crítica? La pregunta ya parte de una idea, que hoy, ontológicamente la interculturalidad decolonial, por eso la pregunta. Intentaremos desarrollar esta

respuesta en lo que quepa de las posibilidades teóricas que hoy día nos acompaña.

Como profesor en un curso de formación docente no puedo agotar mi práctica discutiendo sobre la teoría, la no extensión del conocimiento. No puedo solo pronunciar bellas frases sobre las razones ontológicas, epistemológicas y políticas de la teoría. Mi discurso sobre la teoría debe ser el ejemplo concreto práctico de la teoría. Su encarnación. Al hablar de construcción del conocimiento. Al hablar de conocimiento, criticando su extensión, ya debo de estar envuelto por ella, y en ella la construcción debe estar envolviendo a los alumnos (Freire, 2010, p. 23).

Conclusiones

La tarea de investigación en el aula a través de la investigación etnográfica se tiene que advertir que lo que se busca es primeramente convertirse en persona, en donde ellos van analizando la cotidianidad del territorio académico con que fueron formados. destacaran el valor de su saber, el reconocimiento de que existen otras epistemologías diferentes a la suya, la importancia de la participación del pedagogo en estos problemas, la importancia del trabajo comunitario y la importancia de crear una nueva ciudadanía a favor de un mundo más justo donde se respeten las diferencias y sobre desaprendan la imagen de in-

investigador que supuestamente todo lo sabe y que sus tarea es la confirmar lo que ya sabe En éstas se incluyen el ser de la persona, el reconocimiento, así como la importancia que tiene que los sujetos aprenda a leer su cotidianidad y a ser ellas mismas, en un contexto de ser más solidarias, con una visión más comunitaria.

En el trabajo de la investigación etnográfica debe estar más preocupada no solo por aprender estrategias metodológicas, sino el vivir el quehacer investigativo a través de apreciar las finalidades de la tarea de indagación de mostrar espejos que les permita verse a si mismo de tal manera que los estudiantes advierta la importancia de incentivar a participar activamente no solo en su proceso de formación sino a valora la importancia de participar activamente en acciones comunitaria que le ayuden a recobrar su identidad como investigadores a través de conocer la causa y bandera de lucha de las parteras tradicionales y que los lleve a comprender como la función del pedagogo es estar al centro de la construcción de proyectos sociales. Lo que implica conocer más a fondo el papel del pedagogo, buscar no sólo vencer la resistencia de los individuos, por cambiar la pedagogía heredada, como también incentivarlos a participar activamente de las acciones comunitarias de otros sujetos que están luchando por mantener las causas de muchos proyectos sociales. Lo que implica saber lo que es la pedagogía conocer su campo y las causas que defiende esta

disciplina; es decir, partir del presupuesto de que no solo leyendo y repitiendo lecturas de libros será posible una acción eficiente y permanente. Sumado a esto, a que la pedagogía como campo disciplinario tiene una causa ideológica que lo formo pero al mismo tiempo debe de tener otra ideología alternativa como lo plantea Freire (2010) que le ayude a leer realidades que tiene un lógica que con frecuencia se utiliza para vivir y sobrevivir en medio de condiciones precarias toda comunidad como territorio tiene una lógica que para comprenderla requiere del desarrollo de estrategias de indagación como la etnografía que tengan entido para la población con la que va a trabajar. De esta forma, la función del pedagogo no se trata de solucionar los problemas que corresponden al sistema o territorio donde trabaja o va a trabajar, sino, a contribuir con acciones participativas que generen movilización a los estudiantes que le permitan poner sobre la mesa sus creencias académicas y para esto la etnografía educativa tiene un papel importante a trabajar ; es decir, convocar deseos para actuar a favor del propósito epistemológicos.

Hacer investigación etnográfica en el contexto del aula y de las escuelas en general debe de considerarse, no como un acto de libertad, sino su papel es ayudar al otro que conozca las diferentes racionalidades, epistemologías o cosmovisiones con que se mueve con las que se mueve. Porque la función de la tarea educativa será la de invitar



a que el otro se conozca para que ella tome decisiones y esto depende de la forma como se vean o no, responsables y capaces de provocar y construir cambios en ellas mismas y en su ámbito cotidiano. Entre más participativo sea el proceso, las decisiones se reflejan en el deseo del cambio y esto será necesariamente compartido por todos.

Estos procesos de participación, que tenga el pedagogo como profesional de la educación son imprescindibles para la superación de desigualdades e injusticias, porque tiene que permitir la construcción de sujetos autónomos, críticos y buenos ciudadanos que luchen por un mundo mejor. Por lo tanto, la etnografía debe de verse como una práctica de intercambio de experiencias, que fortalecen y resignifican la vida de las personas y de las comunidades.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, C. El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. XXXVII, n. 2, p. 267-279, 2011.

BARRETO, A. P. *Terapia comunitaria: paso a paso*. Fortaleza: LCR, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimidos*. México: Siglo XXI, 1972.

FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI, 2010.

FUENTES, M. Promoviendo salud en la comunidad: la terapia comunitaria como estrategia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, Antioquia, v. 29, n. 2, p. 170-181, 2011.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 2005.

LARREA, M. Paulo Freire en la investigación acción para el desarrollo territorial: una reflexión desde la práctica en el país vasco. *Reflexão e Ação*, v. 26, n. 1, p. 179-196, 2018.

LUNA, G; NAVA, A. A.; MARTÍNEZ, D. A. El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información, *Zincografía- Pensamiento*, v. 6, n. 11, p. 245- 263, 2022. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>.

MARTÍNEZ, J. B. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y curriculum*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1990.

MIGNOLO, W. Retos decoloniales hoy. In: BORSANI, M. E.; QUINTERO, P. (org.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, 2014. p. 23-46.

MONTAÑÉS. G. *Espacio y territorios: razón, pasión e imaginarios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001.

MORALES, P.; LANDA, V. Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, v. 13, n. 1, p. 145-157 , 2004.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SANTOS, B. S. *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires, CLACSO, 2018. v. 1.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 2005.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós, 2000.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*. Quito: Abya Yala, 2012. t. I. p. 23-68.

WOODS, P. *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1987.

¡La ciudad es nuestra! Escuela y territorio en espacios urbanos y multiculturales

Nadia Campos-Rodríguez ^{XVIII}

Daniel Catarino-Vega ^{XIX}

Introducción

El presente trabajo se encuentra organizado en siete apartados, además del primero que es esta introducción, los otros seis están distribuidos de la siguiente manera: en el punto número dos aparece el contexto de la investigación, aquí se agregan datos como el nombre de la escuela primaria donde se realizó la experiencia de acompañamiento, así como la metodología seguida y el enfoque principal de ésta. En el tercer apartado se discute sobre el concepto de urbanidad y las complejidades que lleva implícitas. En este sentido, el cuarto segmento discute y reflexiona sobre la ciudad de Oaxaca, y se enfatiza en la Central de Abastos, lugar de ubicación de la escuela primaria. Aquí se expone la diversidad cultural, intercultural, que define y caracteriza a la zona de la central de Abastos, donde culturas y lenguas convergen en un mismo sitio. El quinto apartado, centro su atención en el caso de la escuela primaria cuya ubicación es la señalada arriba. Ahí, el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) oscila entre la crisis por la pérdida de valores, la contaminación del espacio, y la impotencia

docente (de ahí el título de este quinto segmento). Además, aquí se agregan las voces de la experiencia docente. El penúltimo apartado, va en torno a la importancia de la Feria del Libro en el contexto ciudadano. Es decir, vemos cómo dicha actividad es relevante porque las personas *se apoderan* de la ciudad y refuerzan sus valores culturales. En el último apartado aparecen las reflexiones finales de este trabajo. De esta manera se presentan la experiencia y la reflexión de la complejidad, cada vez más notable, de la diversidad en un contexto urbano.

Contexto de la investigación

El presente escrito es una reflexión realizada desde la experiencia de acompañamiento a una escuela primaria de Oaxaca, durante el año de 2023. Ahí se mantuvo una relación de trabajo colaborativo horizontal entre dos grupos de investigadoras e investigadores del nivel escolar superior y básico (primaria), estos grupos pertenecen a la red de Centros de Investigación Escolar Alternativa y Comunitaria (CIEAC) y el colectivo docente de la Escuela Primaria “Profr. Vicente González Díaz” de la Central de Abastos (CA) en la ciudad de Oaxaca, México.

Para realizar este trabajo conjunto, llevamos a cabo la metodología *investigación-acción-transformación* (Díaz de Rada; Velasco, 2006), cuyos principales objetivos fueron los siguientes: potenciar la investigación en el campo de las Pedagogías Decoloniales y fortalecer los Proyectos

Educativos Alternativos, en ambos casos, por medio de la documentación de sus proyectos (realizados por parte del profesorado de la primaria mencionada) y, al mismo tiempo, contribuir con las instituciones de educación superior para las investigaciones académicas dentro del campo pre-dicho. El enfoque principal de esta metodología es transformar la realidad desde la acción, en un contexto situado. En este sentido, esta reflexión versa en la participación y observación del PEC de la escuela de la CA.

Los datos obtenidos se han recolectado a partir de entrevistas realizadas al profesorado y a la directora; encuentros virtuales y presenciales para la organización de proyectos conjuntos ya sea para mostrar los trabajos que cada grupo realiza como la presentación del PEC, o para la asistencia a invitaciones a los eventos de la primaria (diario de campo), como la Feria del Libro que realizan cada año, y que recibe una mención especial en este escrito.

Las urbes como espacios antagónicos simultáneos, pero ¿reconciliables?

Las ciudades han evolucionado de acuerdo con las diferentes etapas históricas. En la historia reciente se han transformado de manera descontrolada a partir de la industrialización del mundo durante el s. XIX, está relacionada con la consolidación del sistema capitalista. Las ciudades modernas, se impusieron como parte de lo que se podría llamar una nueva forma de colonización sobre los

territorios, transformando la imagen de las ciudades tradicionales a una de estructura física “civilizadora” (Jurado, 2003) que forma subjetividades relacionadas con el “progreso” y la modernidad futurista; se implanta un símbolo colonial.

Se reconoce a los ámbitos urbanos desde las complejidades que les son propias, un ejemplo de esto es que se conoce su *gran potencial* educativo, que puede llegar a ser positivo, pero al mismo tiempo se reconocen los aspectos negativos que lleva implícitas: la ciudad sobrepasa la capacidad educadora de las escuelas¹, en cuanto a la dinámica social que se desarrolla dentro de ella; “intercambios comunicativos, reconocimiento de normas, establecimiento de redes, creación colectiva de memoria, y un sinnúmero de experiencias, simbolismos, negociaciones creadoras de sentido compartido” (Sagástegui, 2009, p. 2). Además de ser un espacio con grandes diversidades humanas que generan muchas posibilidades de conocimientos múltiples, estos aspectos y otros, se visualizan en la potencialidad que se puede percibir en la conformación de las ciudades, sin embargo, la misma ciudad también es reconocida como un lugar que ha dejado de ser “doméstico” y, además, se presenta como un lugar exclusivo y discriminatorio para

1 Cuando se considera a la institución educativa como la principal reproductora cultural con el objetivo de garantizar “la continuidad y cohesión que permite a la sociedad perdurar más allá de la vida de los miembros que la conforman” (Martí; Montero; Sánchez, 2018, p. 262).

quienes vienen de lo que ha considerado su antagónico, los espacios rurales; en este sentido, la autora arriba citada propone que en las ciudades se debe:

[...] poner en primer término los valores de justicia social y civismo democrático, estimular la participación ciudadana y el asociacionismo orientado a la toma de decisiones, revertir los mecanismos de exclusión y marginación sociales, garantizar calidad de vida, un medio ambiente equilibrado y una identidad firme de la ciudad que sus habitantes puedan sentir como propia (Ságástegui, 2009, p. 3)

Al mismo tiempo, Hector Quiroz (2003, p. 6), urbanista, realiza un análisis sobre el fenómeno urbano, señala que los malestares proliferan opacando las virtudes de las ciudades y que lejos de reconocer las situaciones relacionadas con el bienestar, es

más fácil reconocer una larga lista de situaciones relacionadas con el malestar generado por la ciudad: enajenación, monotonía, hacinamiento, contaminación, estrés, inseguridad, caos, son algunas de las palabras vinculadas comúnmente con la vida urbana.

Foto 1. Calcomanía colocada en una pared del centro de la ciudad de Oaxaca, México



Créditos: Nadia Campos Rodríguez.

A pesar de que la vida urbana es rápida y caótica, en ella se desenvuelven muchos aspectos valiosos que se pueden aprovechar para aportar al desarrollo integral del ser humano, incluso, uno de los conceptos de “ciudades educadoras” (Jurado, 2003), surge con la idea de potenciar lo bueno que tienen los espacios urbanos y utilizarlos favorablemente. Precisamente algo de ello es la diversidad cultural viva. La ciudad, al ser un espacio en el que convergen las economías, tecnología, arte antiguo y moderno, distintos eventos, etc., las personas que vienen de todas partes del país, incluso de otras partes del mundo, se concentran todos los días en estos espacios, y al hacerlo se manifies-

tan dinámicas interculturales. Por ejemplo, las ciudades se convierten en el nuevo espacio para vivir de muchas/muchos migrantes y es aquí cuando:

(l) as múltiples identidades particulares que luchan por el espacio dentro de la ciudad llevan a la creación de “otras ciudades” en su interior donde un rasgo importante es la identidad o las identidades. Algunas de esas identidades se dan por etnia, por género; otras, por edad o procedencia geográfica (Buendía Astudillo; Pino Correa, 2011, p. 24).

Sin embargo, e incluso hasta la actualidad, la ciudad que, desde su estructura, desde su significado simbólico, se concibió como moderna y excluyente cuando se privilegió la proliferación y potenciación de una cultura hegemónica, ignorando las diversidades que se desenvuelven en ella, pero hay ahí habitantes que resisten o resistieron a estas nuevas formas de colonización. No está demás decir que estas nuevas formas casi siempre surgen al unísono de la imposición e invisibilización.

En el caso de las ciudades que pretenden una perfección estética, se presentan los/las inconformes y desarrollan, por ejemplo, otro tipo de *arte* urbano: se manifiestan por medio de expresiones (véase Foto 2), murales, entre otras formas; esto lo hacen con el objetivo de visibilizar las diversidades que existen en ella y retar así, a la perfección estética de la ciudad, aquella que presenta las paredes *limpias*.

Foto 2. Pintas en una pared del centro de la ciudad de Oaxaca como protesta ante la gentrificación que sufre el Estado



Créditos: STAFF/@michangoonga.

Pero si actualmente los *muros* de la ciudad están en ese estado debemos reconocer que son una muestra precisa de la diversidad cultural y la manifestación de la diversidad de ideas. Muchas de las veces, estas representaciones llevan consigo una denuncia. Un tema de esto es la cada vez frecuente, y creciente, gentrificación, aquella que va desplazando a las y los nativos de su mismo territorio. Las resistencias, en este sentido:

[...] promueven la transformación de espacios públicos vinculados a un habitar controlado y desvinculado de las propias prácticas sociales de sus habitantes, hasta casos vinculados a estrategias comunitarias/colectivas en barrios populares que se orientan a promover otras formas de habitar los espacios públi-

cos, posibilitando la recuperación y visibilización de memorias silenciadas desde el poder público (Carroza-Athens; Grosfoguel, 2023, p. 4).

La ciudad de Oaxaca y el contexto de a Central de Abastos (CA), lugar de ubicación de la Escuela Primaria “Profr. Vicente González Díaz”

En el apartado anterior se abordaron en términos muy generales, algunos de los rasgos que caracterizan a las grandes ciudades o las megalópolis, sin embargo, esto no es exclusivo de las grandes urbes, sino que también han alcanzado a las ciudades más pequeñas. Un caso de ello es de lo que veremos a continuación.

A pesar de que la ciudad de Oaxaca es más pequeña que otras, en los últimos años se han visto llegar oleadas de turistas de todos lados, del país, así como de otros países (cabe decir que este último aspecto ha encarecido la vida de los locales y también los ha desplazado). Incluso, la ciudad ha crecido en población por la llegada de personas provenientes tanto de otras partes como del mismo estado. Recordemos que su atractivo radica en las expresiones de sus culturas, el arte, la alimentación, cosmovisiones, así como el espacio geográfico, su belleza natural, esto genera mucho dinamismo económico. Ahora bien, para el caso de la migración, las oaxaqueñas y oaxaqueños lo hacen de forma interna, porque la ciudad es el lugar en donde la eco-

nomía “se mueve más rápido”, es ahí donde pueden trabajar, incluso en la parte más interna de la ciudad. Aunque tampoco es exclusivo de ellas y ellos, pues, por ejemplo, quienes trabajan en la CA de la ciudad de Oaxaca, son personas que en su mayoría provienen de cualquier parte del mismo estado, y esto es visible en la CA.

La diversidad cultural dentro de este espacio consta principalmente de personas que provienen de alrededor de 17 culturas oaxaqueñas (y otras) que interactúan entre sí, como mixtecos, zapotecos, mixes, chatinos, chinantecos, amuzgos, Ikoots, chontales, tacuates, tzotziles, mestizos, nahuas, tríquis, mazatecos, cuicatecos, chocholtecas, huaves y afro mestizos (Pacheco, 2020). Existe un abanico cultural muy evidente dentro de la CA que, dicho sea de paso, tiene espacios para el ocio y la recreación personal, los cuales son utilizados por gente de estas 17 culturas. Algunos de estos espacios son, el taller de artes gráficas, parques, la biblioteca, la zona de artesanías, entre otros. Sin embargo, como en toda dinámica social, se presentan los conflictos entre grupos culturales, y aunque también se forman vínculos, los problemas sociales que se desarrollan en ese espacio no son invisibles ante esta ciudad, de hecho, la CA es reconocida como un lugar peligroso y problemático, pues a plena luz del día se pueden observar robos, cobro de piso, asaltos, prostitución y violencias diversas:

[...] se considera por la ciudadanía una zona marginada, que desde hace unos 10 años ha sufrido des-

prestigio no solo por los ciudadanos sino de algunas autoridades, por lo regular cuando visitamos la ciudad y alguien nos recomienda visitar un mercado es muy rara la ocasión en la que nos mencionen visitar la C.A., pues se tiene el concepto de un lugar lleno de delincuencia, sucio, problemático y marginado dejando de lado su riqueza cultural y las aportaciones directas que hace a la ciudad, no solo hablando económicamente (Pacheco, 2020).

Dentro de todas las dinámicas urbanas, está presente el ámbito intercultural el cual, aunque es complejo, puede ser un medio para mejorar los vínculos y potenciar nuestra condición humana de seres sociales. Ofrece la oportunidad de conocer diversas culturas en un mismo espacio. En muchas ocasiones se puede considerar que la ciudad es un espacio donde se diluyen las identidades culturales, cuando se superpone una sobre otra o cuando se torna excluyente. Sin embargo, esto depende del contexto. En el caso de la ciudad de Oaxaca, y de acuerdo con una investigación realizada por Pacheco (2020), en la CA se conservan con más viveza manifestaciones culturales o bien, se evidencian de forma clara las estrategias de readaptación cultural, hay una dinámica muy específica en comparación con otros espacios dentro de la misma ciudad:

Uno de los ejemplos es en la venta de ropa tradicional, podemos encontrar cada una de las regiones del

estado, estas personas han migrado de sus comunidades a la ciudad, [...] y en este proceso de mudanza y readaptación han diseñado formas de interactuar dentro de la misma zona, y también con las zonas que los rodean. Estas interacciones no se limitan a transacciones económicas, han adaptado festividades, tradiciones, costumbres que siguen realizando y, por ende, estas manifestaciones son parte de la vida cultural de la C. A. Cada una de las personas, siguen portando la vestimenta de su lugar de origen, además de conservar su lengua y por supuesto sus creencias (Pacheco, 2020).

Ambos aspectos, el de los conflictos sociales y el de las riquezas que la ciudad, específicamente en la Central de Abastos, son relevantes para comenzar a narrar el caso de la Esc. Primaria “Profr. Vicente González Díaz”, que se encuentra ubicada en las inmediaciones de la CA, pues las niñas y niños que asisten a esta primaria en su mayoría son hijas e hijos de comerciantes de la CA, y se mueven en estos espacios que son las dos caras de una realidad.

Proyecto Educativo Comunitario (PEC): entre crisis por la pérdida de valores, la contaminación (basura) y la impotencia docente

Desafortunadamente para esta primaria siempre resaltaron mucho más los aspectos negativos que surgían en este espacio geográfico. La parte externa (el contexto fuera de la primaria) ha permeado la parte interna, es decir, muchas de las actitudes de afuera se reflejan en el interior de la escuela, a esto se le debe prestar atención porque en realidad quienes replican dichos comportamientos son las niñas y los niños:

A los niños y niñas les gustaba buscar pleito por cualquier cosa y en cualquier lugar, cualquier pretexto era bueno para golpear, en los recreos se observaba que nadie se llevaba con nadie, y en algunos casos podían llegar a los golpes y las groserías ni se diga, no había control dentro ni fuera de las aulas, no había un respeto hacia los maestros y maestras, los niños más grandes les quitaban el dinero y su comida a los niños pequeños, era un caos la situación, a maestros les robaron celulares, tarjetas, dinero y jamás se encontraba a los culpables, eran buenos para no dejar en mal al otro. Recuerdo una ocasión en la que estaban en una reunión de grupo con padres de familia y unas señoras se dijeron de cosas y terminaron

agarrándose a golpes, no les importó la maestra [...] (Cortés; Rosales, 2024).

Esto que se narra es sólo un evento de muchos que vivió el profesorado dentro de la escuela, incluso mencionan que regularmente los profesores y profesoras pedían su cambio a otra institución, del mismo modo, otras sentían la desesperación de no saber qué hacer ante tales circunstancias, pues en su formación docente nunca les dieron herramientas para enfrentar distintas realidades. Lo único que les quedaba era irse de ahí o crear un cambio real, y es así como en medio de una crisis de pérdida de valores nace el PEC de la primaria.

Sin embargo, hay actividades que pueden desarrollarse en espacios interculturales. La impotencia ante esta realidad contextual fue el comienzo de grandes cambios para generaciones de niñas, niños, padres y madres de familia, profesorado, estudiantado y en general a dicha zona de la ciudad de Oaxaca, hay dos aspectos específicos que tuvieron grandes incidencias en la formación: la Estrategia de Talleres y la Feria del Libro, esta última presentada como la culminación de dichos talleres. Aquí se incluyó dentro de sus prácticas docentes diarias la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. Para desarrollar mejor esto, en el siguiente apartado se aborda de manera general cómo estas dos estrategias tienen el potencial para transformar la conducta del estudiantado, porque se pudieron observar avances hacia la recuperación el tejido social no sólo entre

quienes estudian sino también entre las familias. Desde luego, respetando los sistemas que promueven el respeto, la solidaridad, la sana convivencia y otros valores.

La estrategia de Talleres

La Estrategia de Talleres fue el primer intento, desde hace más de 10 años, de mejorar la convivencia entre las niñas y los niños, pues según el diagnóstico que aplicó el profesorado, la convivencia insana era el principal problema, por lo tanto, uno de los objetivos de los Talleres fue lograr una sana convivencia. En este sentido, el profesorado puso manos a la obra y dieron marcha diversos Talleres relacionados con las artes, los deportes, juegos de mesa, entre otros, es de notar que en dichos Talleres se podían inscribir niñas y niños de los diferentes grados escolares; siempre con el firme objetivo de que grandes y pequeñas/pequeños se conocieran y establecieran una sana convivencia. Cabe resaltar que al inicio no fue nada fácil, pero con el paso del tiempo se mejoró la estrategia al grado en que hoy en día sí tiene un impacto notable y positivo entre las y los estudiantes, todo encaminado al desarrollo de una gran comunidad escolar.

Las primeras sesiones eran un desastre total en el taller de pintura, no escuchaban la lectura inicial, no participaban en las dinámicas de integración, hacían las cosas con apatía, como sea, se pintaban la cara con los

pinceles, jugaban manchándose el uniforme, se robaban el material de sus compañeros y compañeras, yo terminaba cansada, mis nervios estaban colapsando, era una hora muy difícil, pero confiaba en que esto cambiaría, no sabía cuándo, ni cómo, pero cambiaría (Velásquez; Campos-Rodríguez, 2024).

La profesora, quien narra su experiencia, ve con satisfacción cómo las estrategias han dado frutos. Estas también se han aplicado a los padres y madres de familia, así como el mismo profesorado. Cabe destacar que estas estrategias han funcionado por la atención a la diversidad en un contexto urbano, el cual, de por sí ya es complejo.

Carroza-Anthens y Grosfoguel (2023) mencionan que los estudios urbanos y territoriales en su mayoría se orientan mediante una estrategia metodológica cuantitativa, además de ser empirista, pero pocas veces las investigaciones urbanas se desarrollan desde el contexto particularmente latinoamericano. El caso de la formación docente es similar, pues la parte teórica puede estar sustentada muy pocas veces desde una visión latinoamericana pues, por ejemplo, en su mayoría las y los autores pedagógicos son extranjeros. Esto no quiere decir que se demeritan, sino que se debe focalizar más en lo que sucede en esta parte del planeta, sobre todo en las zonas más profundas de las urbes.

Antes de pasar a la cuestión del PEC, la Feria del Libro (que es la culminación y presentación de los productos

o resultados de los talleres mencionados), nos gustaría mencionar la estrategia metodológica con la que también trabaja esta escuela: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Aprendizaje basado en proyectos: la basura

Esta forma de proceder ante el aprendizaje de las implicadas y los implicados en una labor de *aprender-transformar* es una propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, para abordar el trabajo en las aulas escolares, pues esta se caracteriza por observar las realidades concretas, comprenderlas y transformarlas, todo desde el propio contexto. Bajo esta modalidad, en la primaria de la que aquí se ha hecho referencia se han realizado diversos proyectos para mejorar y tener una escuela digna y, en consecuencia, obtener mejor calidad de aprendizaje. El problema de la basura en la CA es muy común, hasta la fecha han tenido que realizar varias actividades para reducirla, el problema es que las y los vendedores encuentran el espacio viable para tirar los desechos, el cual se ubica frente a la entrada a la escuela.

[...] uno de los problemas más graves que enfrenta la central de abastos es el de la contaminación por residuos sólidos, al día se producen poco más de 100 toneladas de basura que terminan en la zona conocida como la rampa, o en el centro de captación ubicado a los márgenes del río Atoyac, son montañas de dese-

chos principalmente orgánicos, sin que estos tengan el manejo correcto para mitigar los problemas a la salud pública que generan.

Gran parte de la comunidad estudiantil falta seguido a la escuela por enfermedades causadas por la contaminación del lugar, siendo una de las razones por las que papás y mamás piden permiso justificando la ausencia de las y los alumnos. Sin contar con el olor putrefacto que nos llega a los salones cuando las maquinas remueven los desechos para cargarlos en los camiones contenedores para su traslado a otro centro de captación (Ramírez; Venegas, 2024).

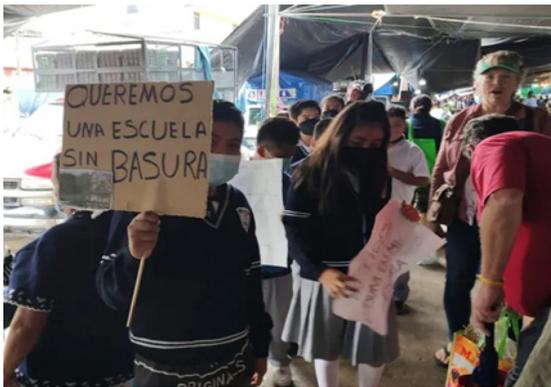
Se sabe que el colectivo docente, el estudiantado y padres y madres de familia realizaron un proyecto para mitigar este problema, acudieron a caminar y protestar con letreros dentro de la CA, esto tuvo gran visibilidad e incluso hubo medios de comunicación que en sus títulos periodísticos mencionaban estas demandas, pues de alguna manera, el problema de la basura infería e infiere en el pleno cumplimiento del derecho a la educación.

Foto 3. Fachada de la primaria y basura frente a ella²



Además de visualizar el problema de la basura en los medios y en la CA, en la escuela se realizó un Taller de reciclaje, en donde también hubo aprendizajes significativos.

Foto 4. Niñas y niños protestando contra la basura frente a su escuela



Créditos: Página Web Excelsior.

² Cabe mencionar que el nombre que se visualiza en la foto es el de la misma institución, pero este es el nombre de la escuela del turno vespertino, el de la primaria “Profr. Vicente González Díaz” es el nombre de la escuela en el turno matutino, pero es en el mismo espacio. Créditos: Fotografía tomada de la web.

Foto 5. Niñas en la Central de Abastos en un taller de reciclaje.



Créditos: Página de Facebook de la Esc. Prim. “Profr. Vicente González Díaz”

La Basura que generamos es un tema de emergencia mundial, que no podemos ignorar debido a que nos afecta a todas y todos. En el caso de quienes se encuentran cerca del basurero frente a la primaria, han contraído enfermedades estomacales, respiratorias, entre otras, y esto ha provocado cerrar la escuela, afectando directamente a las niñas y niños.

Por ello, es de suma importancia desarrollar la metodología ABP sobre problemáticas situadas como en este caso, pues, aunque el problema continúa se logró un cambio significativo. “Es muy importante que los estudiantes se enfrenten a una problemática real que deberán resolver siguiendo un proceso de investigación-acción, movilizan-

do conocimientos, habilidades y actitudes de una forma interdisciplinaria y colaborativa” (SEB, 2022).

El proyecto sobre la Basura logró que se movieran aquellos esquemas de aprendizajes adquiridos en los que se ignora dicha problemática, al respecto la institución escolar se moviliza (desde dentro hacia afuera) y contribuye a inferir positivamente también al contexto, pues genera o fortalece una conciencia de bienestar colectiva. Dicho en otras palabras; comienza la deconstrucción de lo aprendido con anterioridad, desde el mismo contexto ciudadano, para una nueva construcción de subjetividad y concepción de la realidad inmediata. La ciudad crea subjetividades (Salcedo, 2008) al pensarla como aquella que tiene paredes limpias, formas de determinadas vestirse, etc., pero esto es subjetivo en el sentido en que hay una definición concreta, predeterminada de lo que es la ciudad, cuando en realidad sólo puede definir una parte de la ciudad. Por ejemplo, puede pensarse que el centro de la ciudad de Oaxaca es “limpio y ordenado” pero la CA contrasta con todo ello.

La Feria del Libro: Co-educación ¡La ciudad es nuestra!

Otra parte de las actividades que se han realizado para resarcir el tejido social se da a través de la comunalidad, la cual es una forma de vida de muchas de las culturas oaxaqueñas, ha llegado hasta nuestros días con modificaciones en muchos aspectos. Sabemos que con la migración



se diluye la forma de vida establecida para dar paso a la adaptación e incluso a la adquisición de otra nueva forma. Por ejemplo, cuando las poblaciones de los alrededores de Oaxaca migran hacia la ciudad, cambia su forma de vida, pero hay prácticas enraizadas que demuestran que no se pueden diluir de forma inmediata. En el caso del colectivo docente y en sus prácticas, se pueden notar indicios de la comunalidad al formarse como colectivo y también, al vincular algunas expresiones como la fiesta, goce o disfrute en sus prácticas educativas, estos aspectos se pueden ver fuertemente. Según Rendón (2004), la comunalidad se caracteriza por los siguientes elementos: el poder comunal; donde el poder es colectivo, las asambleas se llevan a cabo para la toma de decisiones; el trabajo comunal, que es colectivo y gratuito llevado a cabo por medio del tequio; la fiesta comunal, que es el disfrute de la culminación de algún trabajo, y más allá de que sus orígenes estén en las fiestas patronales y religiosas de los pueblos, la música, danza y comida como expresiones culturales no pueden faltar; y el territorio comunal, que es el espacio en el que se desenvuelve la vida.

Entonces, la Feria del Libro, está vinculada a la comunalidad, porque precisamente es la culminación de los Talleres pedagógicos que se realizan durante todo el año. La fiesta va más allá de las 4 paredes de la escuela, toma las calles de la ciudad combinando la algarabía propia de una



fiesta con actividades pedagógicas y culturales, las cuales son llevadas a cabo durante dos o tres días.

La fiesta para la Feria del Libro comienza con las asambleas que realiza el colectivo docente y con las madres y padres de familia, se decide la temática a abordar ese año, además de los talleres que se realizarán por parte de invitadas(os) y por los mismos padres y madres de familia. El primer día de la Feria del Libro se realiza una Calenda, una tradición Oaxaqueña para indicar el inicio de una celebración. Suele comenzar en un punto de la ciudad de Oaxaca para culminar en el zócalo. Al ir caminando se suman las miradas de los lugareños y visitantes de otras partes. Las niñas y los niños caminan y danzan con música tradicional y lanzan al público dulces, libros y alimentos que donan previamente sus padres y madres (que, por cierto, venden en la CA); no importa si está lluvioso, la fiesta no se detiene.

Foto 6. Niña bailando durante la Calenda realizada para la Feria del Libro en un día lluvioso



Créditos: Facebook “Profr. Vicente González Díaz”

Los siguientes días se realizan los Talleres pedagógicos en alguna explanada de la ciudad de Oaxaca, la idea básica de estos talleres se asienta principalmente en la visualización de las culturas oaxaqueñas.

Ante todo, lo anterior, no queremos dejar de mencionar algo que cada vez es más frecuente en las ciudades y que crea desplazamiento del territorio: la gentrificación. Este fenómeno puede culminar en la degradación de las expresiones culturales oaxaqueñas, cuando al haber desplazamiento, las personas afectadas deben reajustar sus formas de vivir adaptándose a la ciudad habitada por los nuevos



poseedores(as). Por ello, las actividades pedagógicas que la Nueva Escuela Mexicana ha retomado de las propuestas de justicia educativa que se han aplicado en espacios escolares como Oaxaca, de la mano con el Proyecto Educativo Comunitario y el Aprendizaje basado en Proyectos, tienen la potencia para influir en el reforzamiento de las manifestaciones culturales y en el empoderamiento de las personas que ponen de manifiesto los saberes propios.

Esta actividad, la Feria del Libro, revive y fortalece la diversidad cultural oaxaqueña, pues se realiza a plena luz del día y con muchas expresiones culturales, que no está por demás decir, son manifestaciones o posturas políticas que hacen frente a la homogeneización cultural global. Si vemos que en un espacio las nuevas formas de colonización van avanzando, “el reconocimiento a una diversidad de prácticas, formas y estrategias de resistencia, como también de propuestas que buscan un cambio radical en las formas de vida dominantes impuestas desde la modernidad/colonial” (Carroza-Athens; Grosfoguel, 2023, p. 3), son actos contrahegemónicos en los que se busca “poder seguir viviendo donde uno ha vivido toda la vida” (Ruiz, 1996). De lo que se trata entonces es de trabajar para, primeramente, mantener y posteriormente externar las manifestaciones culturales que se viven en espacios interculturales como la escuela. Se trata también de reconocer la efectividad de estas metodologías o proyectos, para que puedan ser implementados como políticas públicas en el eje de la educación. Porque debido a la

situación actual de las ciudades, que provienen de un sistema económico, etc., la transformación debe acompañarse de planeación e implementación de programas políticos, como bien menciona Quiroz (2003, p. 7),

No se puede perder de vista que la forma urbana es producto de una sociedad, de una economía, de un sistema político, y que cualquier cambio en la forma es consecuencia de un cambio en estos ámbitos.

Y aunque el PEC de la primaria de la Central de Abastos tiene más de 10 años en construcción y desarrollo, aún quedan muchas cosas por hacer, mejorar e implementar, sobre todo en el aspecto de fomentar una interculturalidad consciente entre las y los niños de la escuela, además de fortalecer otras expresiones como las lenguas de cada grupo cultural que se encuentre dentro de la escuela, que por cierto, son aspectos que se dejaron cuando el enfoque giró en torno a las problemáticas sociales que eran más urgentes de atender, pero en este sentido, aún se sigue trabajando en la evolución del PEC como un proyecto educativo que debe ser compartido por la escuela, las comunidades, padres y madres de familia, y autoridades de la ciudad de Oaxaca, como parte de un compromiso de con-formación compartida que permita desarrollar el verdadero potencial del humanismo mexicano.

Reflexión final

Ante esta y muchas situaciones que enfrentamos en la vida cotidiana, podemos pensar en quienes hacen la ciudad: las personas. Somos quienes la habitamos y quienes nos desenvolvemos en ella, y con cada persona o grupo de personas que se mueven se construye o se reconstruye el espacio, el territorio se resignifica también. Por ello, a través de estas páginas hemos volcado la atención a la vida de las personas en la ciudad de Oaxaca, la cual, como cualquier otra urbe, no está exenta de los problemas, se visuliza, en este caso, a la CA que también forma parte de la ciudad y no precisamente es un atractivo que se destaque para los/las turistas. Sin embargo, aquí es más tangible la interculturalidad, y es aquí un campo de acción en el que se pueden mover las propuestas educativas que van más allá de la educación tradicional impuesta o planificada desde el estado. Las pedagogías alternativas se hacen ver y ponen de manifiesto que las realidades sociales están rebasando las capacidades formativas de las escuelas y la educación tradicional que imparten ya es obsoleta, en este sentido, se propone una educación en la que exista una verdadera corresponsabilidad al formarnos dentro del espacio concreto. La experiencia de los talleres, las metodologías activas (como el ABP) y la Feria del Libro demuestran que existen actividades que pueden desarrollarse en ámbitos multiculturales o interculturales.



Los desafíos que presenta la educación, entonces, pueden abordarse desde este punto de vista.

Esperamos que este texto sirva como evidencia, argumento, prueba de que estrategias como las mencionadas en este trabajo han dado resultados positivos en el espacio urbano. Consideramos que actualmente con la migración, debe prestarse especial atención a las zonas interculturales, diversas, complejas. La ciudad es el lugar de encuentro de la diversidad, y por lo mismo, los conflictos que puedan aparecer en ella son complejos, pero pueden ser atendidos desde el reconocimiento de áreas de oportunidad y potenciación humana. A partir de pensar en la ciudad, los muros, las instituciones educativas y los proyectos señalados, lo descrito también es una invitación a repensar la ciudad de una forma distinta: la ciudad intercultural merece ser vista y abordada con plena conciencia de la existencia de un abanico de culturas y grupos multidiversos interrelacionados y que habitan en estos espacios.

Referencias

BUENDÍA ASTUDILLO, A.; PINO CORREA, J. C. Ciudad y diversidad cultural. Una aproximación desde la comunicación. *Revista de Ciencias Sociales, Ve*, v. XVII. n; 1, p. 22-31. 2011. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28022755003.pdf>.

CORTÉS, B.; ROSALES, L. Para tener resultados distintos, hagamos cosas distintas: El origen del trabajo colectivo. In: CARRILLO, A.; CRUZ, M. L.; MANZANO, Y.; RAMÍREZ, M. A.; GONZÁLEZ, L. (coord.). *El quehacer comunitario e intercultural, una nueva dimensión de la tarea educativa: El caso de la Escuela Primaria “Profr. Vicente González Díaz” de la central de abastos en la ciudad de Oaxaca*. México: UPN-Arquinza, 2024.

DÍAZ DE RADA, Á.; VELASCO, H. *La Lógica: Investigación Etnográfica, un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta, 2006.

JURADO, J. C. Ciudad Educadora. Aproximaciones contextuales y conceptuales. *Estudios Pedagógicos*, v. 29, p. 127-142, 2003. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130009.pdf>. Acceso en: 18 feb. 2024.

MARTÍ, Y.; MONTERO, B.; SÁNCHEZ, K. La función social de la educación: referentes teóricos actuales. *Revista Conrado*, v. 14, n. 63, p. 259-267, 2018. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n63/1990-8644-rc-14-63-259.pdf>. Acceso en: 18 feb. 2024.

PACHECO, F. E. Vida cultural de la central de abastos de la Ciudad de Oaxaca [ponencia]. In: 4to ENCUENTRO NACIONAL DE GESTIÓN CULTURAL, Oaxaca, México, 22 de abril de 2020. Disponible en: <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/>. Acceso en: 18 feb. 2024.

RAMÍREZ, M. A.; VENEGAS, J. A. Los saberes comunitarios para la interpretación cultural. In: CARRILLO, A.; CRUZ, M. L.; MANZANO, Y.; RAMÍREZ, M. A.; GONZÁLEZ, L. (coord.). *El quehacer comunitario e intercultural, una nueva dimensión de la tarea educativa: El caso de la Escuela Primaria “Profr. Vicente González Díaz” de la central de abastos en la ciudad de Oaxaca*. México: UPN-Arquiza, 2024.

RUIZ GÓMEZ, D. Medellín: Ciudad de extrañezas. In: CORPORACIÓN REGIÓN, PENCA DE SÁBILA Y COLEGIO COLOMBO FRANCÉS (ed.). *Tiempos y espacios: Maestros gestores de nuevos caminos*. Medellín : Corporacion Region, 1996. p. 83–84.

SALCEDO, M. A. Una reflexión crítica sobre ciudad educadora. *Revista Científica Guillermo de Ockman*, v. 6, n. 2, p. 91-107, 2008. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105312254007.pdf>. Acceso en: 18 feb. 2024.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA (SEB). *Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. México: Secretaria de Educación Pública, 2022. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Metodologia-ABP-Final.pdf>

SAGÁSTEGUI, D. *Educación y vida urbana: Guadalajara, ciudad educadora* [ponencia]. In: X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Veracruz, México, 21 de septiembre de 2009. Disponible en: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1162-F.pdf. Acceso en: 18 feb. 2024.

QUIROZ, H. *El malestar por la ciudad*. México: Editora de la UNAM, 2003.

RENDÓN, J. J. *La comunalidad o modo de vida comunal de los pueblos indios*. México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas, 2004. t. 1.



VELÁSQUEZ, A. A.; CAMPOS-RODRÍGUEZ, N. Talleres para la vida, una estrategia que se enseña jugando. In: CARRILLO, A.; CRUZ, M. L.; MANZANO, Y.; RAMÍREZ, M. A. Y GONZÁLEZ, L. (coord.). *El quehacer comunitario e intercultural, una nueva dimensión de la tarea educativa: El caso de la Escuela Primaria “Profr. Vicente González Díaz” de la central de abastos en la ciudad de Oaxaca*. México: UPN-Arquinza, 2024.

Pluralismo epistemológico en el saber tradicional chatino: el caso de una escuela indígena de San José Atotonilco, Oaxaca

Ramiro Quintas Ayala^{XX}
Juan Atalo Venegas Aguirre^{XXI}

Pluralismo epistemológico y educación

Con el ingreso del nuevo milenio, y con ello las sociedades actuales han experimentado una serie de cambios, principalmente en la generación y aplicación del conocimiento, indudablemente el saber representa una palanca de desarrollo económico y espiritual. Como parte de una estrategia de equidad las políticas internacionales han generado una serie de propuestas orientadas a combatir las desigualdades, a partir de estrategias que compromete a los sistemas educativos de las naciones que lo requieren. En el caso de nuestro país la instauración de la denominada sociedad del conocimiento compromete a las universidades y escuelas la generación de saberes orientados a la adaptación y construcción de sociedades más justas y democráticas.

La función básica de la UNESCO se centra en fortalecer los valores de la democracia, como base de la búsqueda de la libertad y la justicia la educación representa una búsqueda permanente. La educación desarrolla múltiples habilidades sociales fundamentales para la vida pública.



Los sistemas de educación son entendidos como la plataforma para el desarrollo económico, para ello, las políticas públicas sobre la coordinación de acciones que fomenten mayor inclusión, ya que la democracia requiere a la educación como su fundamento, con lo anterior se promoverá mayor igualdad entre los ciudadanos. En general lo que pretenden estas políticas es mejorar la educación, a través de innovación pedagógica, educación a lo largo de la vida, internacionalización, universalizar el acceso al aprendizaje, crear sociedades del conocimiento, generar la educación como derecho fundamental y otorgársela a todas las personas (Unesco, 2004).

El pluralismo epistemológico es una propuesta desarrollada por diversos autores que reconocen en diversos grupos sociales la generación de conocimientos que muchas de las veces se encuentran invisibles a las tradiciones de tipo técnico-cientificista. El Renacimiento es una etapa histórica del pensamiento occidental el cual comparte los ideales de la cultura griega, y su filosofía en general, con ello da importancia al estudio y desarrollo del humanismo, la cual es una actitud mental que ponía en primer lugar de importancia la búsqueda de la verdad, de la bondad y de la belleza. Estos valores de los clásicos griegos y latinos exaltan al hombre y los valores espirituales, su libertad y su superior naturaleza, sobre todas las demás cosas. Los valores del humanismo son expandidos con la conquista de América, los cuales afirmaban la libertad, el



individualismo y la superioridad del hombre sobre la naturaleza, dichos principios se encuentran opuestos a los saberes de los pueblos originarios, el pensamiento occidental ha negado la validez de otras culturas del mundo, este desconocimiento se fundamenta en calificar a los conocimientos míticos-religiosos como saberes vulgares que no son comprobables, por lo cual no permiten el acceso a la luz de la razón.

Bajo el enfoque del pluralismo epistemológico la generación de conocimientos es relevantes según las soluciones que aportan a las problemáticas, en este sentido, el saber tecnológico reduce al conocimiento a generar producción de mercancías o valores asociados a lo económico, el cual para los países pobres representa el único camino para el salir del estancamiento económico. Esta ideología se ha transmitido en las escuelas, lo cual tiene serios conflictos con los modelos de producción del conocimiento la interior de los pueblos originarios de Oaxaca. Las cosmovisiones de los pueblos originarios entienden la producción y explotación de los recursos naturales con respeto a los ciclos reproductivos de la naturaleza (Olive *et al.*, 2009).

El estado de Oaxaca (población 4, 132,148, INEGI, 2020) se encuentra compuesto por ocho regiones: la Costa que se encuentra compuesto por las zonas que tiene frontera con el mar Pacífico; la Sierra sur se encuentra compuesta por municipios que cercanos a la ciudad de Oaxaca centro; la región de los Valles centrales está compuesto por los mu-



nicipios del centro de la ciudad de Oaxaca; la región de la Sierra norte donde se encuentran los municipios de grupos indígenas de habla zapoteca; la región del Papaloapan que son los municipios que colindan con el estado de Veracruz; la región de la Cañada que son municipios que colindan con el estado de Puebla; la región de la Mixteca que colinda con Puebla y Guerrero; por último, la región de Istmo que colinda con el estado de Chiapas.

Como parte de la diversidad cultural del estado de Oaxaca encontramos diversas tradiciones y costumbres a partir de la región en que se encuentran dispuestos, además, se debe mencionar la diversidad de grupos indígenas con lenguas nativas, tales como los zapotecos, mixes, mazateco, chontal, Chinanteco, huave, chatino, ixcateco, chocholteco, triqui, cuicateco, mixteco, tacuates. La diversidad cultural de la población genera una dificultad para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, por ello el magisterio oaxaqueño mantiene un compromiso con la implementación de estrategias educativas que respeten la diversidad de cosmovisiones, esforzándose en la comprensión de los saberes originarios desde donde construyen su conocimiento.

Como parte de este artículo de investigación se presentan los resultados de la observación etnográfica en una escuela indígena de la región chatina de la Costa del estado de Oaxaca, se busca identificar los saberes tradicionales que los niños poseen desde sus comunidades, ya que





desde este contexto los estudiantes. Además, se evidencia de las acciones pedagógicas que fomenta el magisterio oaxaqueño, denominado también como educación contra-hegemónico, la cual se trabaja en el nivel de educación indígena en el estado de Oaxaca, México. Dando realce a la valoración, rescate y fomento de los conocimientos tradicionales (saberes y haceres), de los pueblos indígenas, elementos milenarios que poseen los pueblos y culturas nativas del estado, con el propósito de visibilizar los saberes y conocimientos, como parte del pluralismo epistemológico presente en las comunidades de la región chatina. Los niños y niñas indígenas poseen saberes producto de las actividades en trabajos colaborativos del campo y del hogar, con la finalidad de crear elementos pedagógicos dentro del salón de clases, desde los saberes y haceres de los niños y niñas indígena.

La estructura del presente artículo inicia con el contexto del pueblo chatino sobre su cosmovisión y espiritual de la naturaleza y organización social, así como tradiciones alimenticias que constituyen la base de sus conocimientos de sostenimiento económico. En un segundo momento, se expondrá la propuesta educativa en que se organiza el magisterio oaxaqueño y que se encuentra expresada en el PTEO y DBEPO, por último, se abordarán los resultados del estudio sobre los conocimientos del territorio, comunitarios y la lengua.

Saberes tradicionales (el pueblo chatino)

Pensar la situación de los pueblos originarios desde la perspectiva de la denominada sociedad del conocimiento implica entender cómo se entienden las sociedades producen sus saberes, además de mostrar resistencia a una educación organizada desde una sola visión del saber, lo cual genera la falta de reconocimiento de los saberes comunitarios existentes. Reconocer a la escuela como la difusora de una visión reducida del saber establece un trabajo mayor para el papel de los docentes, ya que son ellos el factor crítico que puede romper las inercias de los currículos escolarizados. La pluralidad epistemológica representa una línea de reflexión que puede auxiliar en la construcción de caminos propios de desarrollo del saber tradicional y científico, ya que la función de la epistemología consiste en establecer los cánones para determinar la validez de los saberes que deben aprender nuestros estudiantes.

A continuación, se contextualizará la importancia que tiene el territorio en la cosmovisión del pueblo chatino, considerando que los saberes tradicionales son el resultado de la organización social del trabajo en las comunidades, por otra parte, los aspectos lingüísticos son conocimientos como parte de una apropiación de los saberes culturales, los cuales son importantes en la supervivencia y construcción de acuerdos sociales para integrar cadenas productivas.

Dentro del territorio oaxaqueño conviven 16 culturas milenarias distribuidas en las ocho regiones del estado conformado por 570 municipios, de los cuales 416 se rigen bajo su Sistema Normativo Indígena. En la región de la costa y sierra sur habitamos los, chat'ña, (gente de la palabra del trabajo), los Chatinos.

Abarcamos los distritos de Sola de Vega y Santa Catarina Juquila, lingüísticamente hablando contamos con cuatro variantes dialectales: la variante de jschë bya de Santos Reyes Nopala, jschë syhï de Santiago Yaitepec, jchë löö jhō de Tataltepec de Valdez y jschë jyiã jtï de Santa Cruz Zenzontepec. Nuestro territorio se compone aproximadamente de 7 677 km²; los primeros tres municipios se ubican en la costa oaxaqueña y el último en la sierra sur.

Al norte se colinda con los Zapotecos al igual que por el este; al norte y al oeste se limita con los Mixtecos y al sur con los negros de la costa o considerados afroamericanos. Geográficamente los Chatinos se ubican desde las altas montañas de la sierra madre del sur, las cuales alcanzan alturas de más de dos mil metros sobre nivel del mar, hasta las angostas llanuras costeras del océano pacífico pertenecientes al distrito de Juquila.

El idioma chatino pertenece a la familia lingüística oto-mangue y aunque para 2015 contaba con 51,612 hablantes de la lengua, de acuerdo con el último censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el año de 2020, se registró un total de 52,076

quienes se distribuyen en nueve municipios del estado de Oaxaca. Lo anterior nos muestra que es una lengua que se resiste a perder su vitalidad, pero que, a consecuencia de la migración, las tensiones comunitarias, las nuevas tecnologías y otros factores, se ha ido desplazando paulatinamente.

Pérez (2004) analiza la génesis de la cultura chatina con base en la tradición oral, encontrando lo siguiente:

Según sus tradiciones los chatinos se creen originarios del mar. Cuentan de un remoto imperio submarino que fue mansión de sus antepasados y que, a consecuencia de una formidable conmoción de tierra, aquel reino fue destruido, ellos convertidos en peces, figuras que conservaron durante siglos, y más tarde, perseguidos por un monstruo marino que los devoraba implacablemente, se vieron precisados a pedir misericordia al sol, uno de sus dioses más poderosos.

El sol se compadeció de ellos y dándoles de comer el pan del cielo, los convirtió en seres humanos. Los que no alcanzaron aquel divino maná, siguieron en la condición de peces hasta la fecha, esperando su redención para cuando el padre kuï, chã (el sol) se vuelva a compadecer de ellos. Algunas otras historias plantean que los chatinos descendieron de grandes embarcaciones o canoas a la playa, procedentes de un país desconocido, ubicado en una isla en medio del océano. Pero su estrecha relación lingüística con el pueblo zapoteca descarta la hipótesis de que no

sean autóctonos de las tierras que hoy habitan y hace suponer que su pasado prehistórico está ligado con el de aquella raza (Pérez, 2004, p. 21).

Santos Reyes Nopala es uno de los 570 municipios que conforman el estado de Oaxaca y cuenta con una variante dialectal de la lengua chatina, dicho municipio se ubica en la región de la costa en un área de 196.48 km², dentro del distrito de Santa Catarina Juquila. Se localiza a los 16°08' de latitud norte y a los 93°18'30" de longitud oeste. Limita al norte con los municipios de Santa María Temascaltepec y San Juan Lachao Nuevo, al sur con el municipio de San Pedro Mixtepec y el océano pacífico, al este con el municipio de San Gabriel Mixtepec, y al oeste con la cabecera distrital de Santa Catarina Juquila.

Cuenta con 30 agencias, dentro de las que figuran municipales, de policía rural y núcleo rural. En 27 de sus comunidades se consideran chatinos debido a que la mayoría de su población son hablantes de la lengua chatina, mientras que en tres de sus comunidades ya no se habla la lengua materna sin embargo se consideran como chatinos por la herencia cultural que han tenido y por estar asentado en la región chatina. En la cabecera municipal sólo el 5% de sus habitantes dominan la lengua materna siendo en su mayoría personas de la tercera edad, lo que nos arroja como dato estadístico sólo el 45% de los habitantes del municipio dominan la lengua chatina.



Los estudios que han hecho los lingüistas han permitido conocer que este idioma es muy antiguo. Miles de años atrás existía en Oaxaca una lengua madre llamada oto-mangue que ya ha desaparecido, de esa lengua madre nacieron otras lenguas, así como de un árbol nacen nuevas ramas. Una de esas ramas fue la lengua zapotecana y de ella (hace aproximadamente 2,400 años) nació el idioma chatino que hablaba la gente antigua. De acuerdo con Barabas y Bartolomé (1997), entre las distintas variantes dialectales de chatino sí es posible que las personas puedan llegar a entenderse.

PTEO-DBEPO

El papel que juegan las organizaciones sindicales y oficiales en el diseño de políticas educativas, cuyo propósito fundamental es alcanzar la justicia social que requiere el pueblo mexicano, reconocer a la escuela como la institución encargada a abonar en la equidad social, y con ello al desarrollo igualitario de los diversos grupos que integran el país. Las organizaciones sindicales que luchan por los derechos laborales de los docentes, también se encuentran involucrados en la generación de planes estratégicos orientados a construir una sociedad cada vez más plural y democrática. Las problemáticas que a lo largo de varios años se ha observado en las escuelas del estado de Oaxaca exige el reconocimiento de la población indígena bilingüe, asimismo sus saberes originarios representan parte de

su identidad, incorporar sus visiones, así como las formas políticas de organización permiten hacer de la escuela una institución multicultural e igualitaria.

A continuación, se expone la importancia del PTEO y DBEPO, como parte de las políticas que guían y dan cauce legal a los trabajos desarrollados por los docentes que trabajan con enfoques alternativos. La escuela pública mexicana es una institución que es producto de las luchas por el reconocimiento de los derechos fundamentales de la población, así es fundamental reconocer la diversidad cultural. Indudablemente la participación de las comunidades de los pueblos originarios identifica a las escuelas y sus maestros como piezas claves del desarrollo de sus hijos.

La educación indígena en el estado de Oaxaca ha planteado propuesta pedagógicas alternativas con el objetivo de contrarrestar al desplazamiento de los saberes y conocimientos comunitarios que poseen las comunidades originarias del estado, este hecho significó que el magisterio propusiera el PTEO y el DBEPO como documentos guía avalados por el mismo sindicato para orientar el rumbo de la educación indígena. No obstante, cabe señalar que ambos documentos son propuestas que requieren contextualizarle a cada realidad educativa, así como de una fundamentación pedagógica-comunitaria para poder atender de manera eficiente a los niveles de educación básica.

Desde la implementación del DBEPO y hasta el día de hoy, se han realizado encuentros de compartencias pedagógicas en donde se dan a conocer las múltiples formas de aplicación tanto del PTEO como del DBEPO. Estas exposiciones que realizan padres de familias, docentes y alumnos, rescatan la praxis educativa y la evaluación de tipo valorativa que lleva a la transformación de la educación en el nivel básico, sin embargo, la falta de un reconocimiento por parte de las instancias estatales a mermado el avance comunitario que se busca para la educación y los procesos que esta conlleva, siendo la currícula propia y los procesos evaluativos temas centrales de interés.

El magisterio oaxaqueño se encamina a la creación de un currículum del nivel de educación indígena, por ello se torna importante la recuperación de los saberes y conocimientos comunitarios para la praxis educativa, recuperando y revalorando los saberes propios de las comunidades, es decir; “fomentando una pedagogía fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando” (Freire, 2012, p. 12).

Esta manera de educar en los pueblos indígenas se ha quedado en el espacio familiar y comunitario siendo poco valoradas en los espacios escolares. Las costumbres y tradiciones propias de cada cosmovisión resultan de poca utilidad en la escuela convencional. Es por ello que a través del PTEO y del DBEPO se buscan recuperar. Sin embargo, habrá que decir que el tema de la espiritualidad no ha sido



trabajado de manera profunda dentro de ambas propuestas, siendo una necesidad para comunidades como Atotonilco.

Es por esa razón que en la presente investigación se ha enfatizado la importancia de la espiritualidad chatina al interior de su dinámica cultural, mostrando lugares, tiempos, ritmos, espacios y prácticas que le dan sentido y significado a los sujetos comunitarios en relación con su entorno. Recuperar esta visión integral en el aula se convierte en una prioridad dentro de una pedagogía alternativa, pero no se pretende que ahora en la escuela se enseñe directamente los ejes culturales, eso ya se aprende en la familia, lo que se busca es que funjan como puente para el aprendizaje de otros conocimientos.

Es urgente un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje que la escuela oficial promueve dentro de los pueblos indígenas, dicho cambio parte por no solamente considerar el conocimiento científico como válido, sino abrirse a otras matrices epistémicas, pensar lo global desde lo local y viceversa, reflexionar la función social de cada actor y el papel de una nueva forma de evaluar los aprendizajes de manera más situada.

Territorialidad

El territorio representa esa entidad que liga al hombre con la naturaleza, es un espacio simbólico de reconocimiento cultural. A partir de los discursos poshumanistas, donde el hombre representa el centro de interés,



descalificando el entorno de la naturaleza, actualmente diversos enfoques han propuesto reconocer a la naturaleza como un espacio con reconocimiento ético, así el entorno natural no es un medio del cual se puede aprovechar el hombre de manera libre, los límites reconocidos sobre la influencia humana en la naturaleza es un tema que debe preocuparnos y está en la mesa de debate. Para los pueblos originarios del estado de Oaxaca el reconocimiento de la naturaleza y del territorio que lo encierra son temas que se encuentran ligados a su identidad y tradiciones culturales, el respeto y cuidado que las comunidades indígenas tiene hacia la tierra son claves para entender su cosmovisión.

Para el mundo chatino existe una amplia variedad de conocimientos en el ámbito espiritual y reconoce la sacralidad que reviste a la madre tierra (yüu), la cual proporciona alimento, al sol (k'chä), que da la luz del día y a la luna (köö) que guía las estaciones del año, a los animales sagrados del campo, ríos y mares. Para muestra de ello, dentro de la comunidad podemos encontrar lugares sagrados como la hondura de los viudos, el cerro de las águilas, la ciénega donde habita la diosa serpiente flor de siete cabezas, la piedra del Sol y de la Luna, eternos esposos que vivieron en la tierra, pero se convirtieron en dioses para servir a la humanidad, así como otros míticos e inexplicables lugares para una visión occidental, pero reales y cargados de una profunda significación para la visión indígena originaria.



Todos los conocimientos están entrelazados con una visión más trascendente y espiritual donde se explica una forma de conexión entre el hombre, el cosmos y la influencia de ciertos elementos que inciden en las prácticas comunitarias. A continuación, compartiré algunos de los más frecuentes que se siguen practicando hoy en día para ilustrar esta imbricada relación.

En primer lugar, para la elaboración de panes artesanales en hornos de barro se sabe que los panes no se esponjan o reciben su forma ideal, cuando son vistos por una mujer embarazada, o por alguien que comió lima cerca del lugar donde se están elaborando. Por otra parte, el cielo con las nubes aborregadas es señal de un pronto terremoto y saber leerlo es una señal para que las personas estén preparadas y puedan poner a salvo sus vidas.

En cuanto a la interpretación de los comportamientos de ciertos animales, se sabe que el maullar de los zorros, los gatos y el cantar del tecolote es señal de que en el pueblo habrá un muerto, aunque esto no se puede impedir, la mente se prepara para el acontecimiento que está por suceder en caso de que sea de algún familiar. Asimismo, se puede hacer lectura de la abundancia de lluvias o la intensidad de una sequía a partir de ciertas señales de algunos insectos. En las temporadas de lluvias, por ejemplo, cuando las hormigas arrieras de color negro salen en abundancia sobre los caminos, quiere decir que habrá mucha lluvia y por ende, las personas guardan todo lo que se



tiene en casa, como alimentos, leña y todo lo necesario que se ocupe de comida durante una semana, que es el promedio de una temporada fuerte de lluvia. Ahora bien, cuando las tormentas eléctricas se ponen intensas, se tiene que proteger al más pequeño de la familia poniéndole sal sobre su cabeza, esto para desviar los rayos y no permitir que algunos caigan sobre él.

Caso contrario ocurre cuando las arrieras son de color amarillo, pues son señal de intensas sequías, de manera que el campesino se prepara para estos acontecimientos poniendo abono que sobró de la rosa de su parcela para cubrir la raíz de la milpa y así ésta pueda sobrevivir al calor, de la misma manera se preparan los rituales correspondientes para volver a pedir lluvia y que hidrate la tierra nuevamente.

Los acontecimientos astronómicos también tienen una interpretación particular entre los chatinos. En un eclipse lunar se piensa que algún animal enorme está tratando de devorar a la luna y para poder ayudarla se hace un repique de campanas o de algún fierro que pueda emitir sonidos porque si no se apoya a la luna en su lucha contra el mal, ella podría perder la batalla y esto ocasionaría que las noches posteriores deje de alumbrar a la tierra. También durante un eclipse lunar, las mujeres embarazadas no pueden salir a mirar el cielo porque podría haber complicaciones en sus embarazos incluidas malformaciones o discapacidades de sus hijos. Por su parte, durante un eclipse solar, menos



frecuente que uno lunar, se dice que el padre sol entra en enfrentamiento y las personas deben resguardarse porque durante la oscuridad suelen salir a rondar animales feroces del campo como serpientes, alacranes, tarántulas y todo tipo de animal peligroso, lo único que se tiene que hacer es esperar a que el sol gane la batalla contra su enemigo y vuelva a salir a alumbrar al mundo nuevamente, todas las veces el sol ha ganado la batalla y por ello es uno de los grandes dioses para la cultura chatina.

Saberes comunitarios

La organización política en que se encuentran organizados los pueblos originarios del estado de Oaxaca representa una interacción viva, la comunalidad es la expresión vital de la estructura social de las comunidades indígenas, los compromisos que adquieren a través de su aportación a las actividades, son la legitimidad que requiere para el reconocimiento político. La ciudadanía en las comunidades indígenas esta representada por la participación en las actividades en beneficio de todos, *el mandar obedeciendo* es una expresión de las autoridades y los ciudadanos, respetar la tradición, alcanzar acuerdos y servir a la comunidad son los elementos principales de la relación política de las comunidades indígenas.

La participación activa de los ciudadanos dentro de una comunidad indígena es indispensable. Esta participación refleja el sentido de pertenencia pues implica la



forma de identificarse de manera personal e identificar al otro como perteneciente a una misma sociedad. La comunalidad, entendida como la forma de vida específica dentro de las comunidades de origen mesoamericano, se cimenta sobre una cosmovisión, la que fundamenta la forma de pensar, de ser y actuar de los sujetos. Para Maldonado (2005, p. 5):

A través de la Comunalidad los indios expresan su voluntad de ser parte de la comunidad, y hacerlo no es solo una obligación, es una sensación de pertenencia: cumplir es pertenecer a lo propio de manera que formar parte real y simbólica de una comunidad implica ser parte de lo comunal, de la Comunalidad como expresión y reconocimiento de la pertinencia a lo colectivo.

La vida comunal se ve reflejada en los diferentes espacios de la comunidad, es la forma de vida que los distingue a pesar de las políticas etnocidas y de asimilación. Para el caso de Atotonilco los elementos que conserva la comunidad y que forman parte de su comunalidad son los siguientes:

- La tierra como madre y como territorio, ritualidades.
- El consenso en asamblea general para la toma de decisiones.

- El servicio gratuito religioso y comunitario como ejercicio de autoridad.
- El trabajo colectivo como un acto de recreación, y de ayuda mutua.

Los ritos y ceremonias como expresión del don comunal muestran los lazos de pertenencia mutua entre el hombre y la naturaleza; la asamblea como máximo órgano para la toma de decisiones; los diferentes servicios tanto populares como religiosos que brindan todos los ciudadanos mayores de 18 años sin esperar ningún beneficio económico; así como el sistema de ayuda mutuada basado en la reciprocidad son estructuras básicas con las que crecemos en la comunidad.

No obstante, con el paso de los años algunas estructuras comunitarias han sufrido adecuaciones, cambios o se han ido perdiendo. Uno de los cargos que hoy en día ya no se práctica dentro de la comunidad y que muy pocas personas recuerdan es el trabajo que asumían los Tequitlatos, una organización que se instauró en la época prehispánica y que posteriormente fue adaptada a los servicios internos dentro de la organización religiosa católica, Bartolomé y Barabas (1996, p. 44) lo describen de la siguiente manera:

Es interesante comentar que algunas de las comunidades chatinas actuales mantienen dentro de su sistema de cargos políticos a un funcionario al que designan con el nombre de Cuaa en chatino, y con

el tequitlato en náhuatl, quien no sería más que el antiguo recolector de tributos para Tututepec. Estos funcionarios han perdido la tradición de sus roles originales, ya que en la actualidad se suelen desempeñar como auxiliares en tareas relacionadas con la iglesia, como por ejemplo la atención y cuidado de los sacerdotes católicos que llegan a sus pueblos.

Los cargos dentro de esta comunidad se asignan y cumplen de menor relevancia a mayor importancia, esto no implica minimizar el trabajo de los demás, sino que se tiene que adquirir experiencia antes de desempeñar un cargo mayor. Primeramente, se inicia con el cargo de topil antes de cumplir los 18 años de edad, después de esa edad ya se asignan cargos de mayor compromiso, teniendo voz y voto en las asambleas comunitarias. Posteriormente podrán ser propuestos para fungir como autoridad municipal, cargo de mayor rango dentro de la comunidad sin dejar a un lado el consejo de ancianos.

El consejo de ancianos es una organización de personas adultas — únicamente varones — quienes ya fungieron todos los trabajos comunitarios de la comunidad y que ya no se les asigna otro cargo más, solamente están para orientar y guiar a la autoridad en la toma de decisiones. Son convocados cuando existe alguna problemática interna dentro de la comunidad sin que su palabra sea la última, teniendo que acudir a la asamblea general



de pueblo para que esta decisión tomada por los consejos de ancianos sea avalada y puesta en práctica, no obstante, cabe destacar que por lo regular todas las propuestas y orientaciones de los consejos de ancianos son avaladas, de modo que la comunidad les tiene suficiente confianza para poder decidir por todos los habitantes del pueblo.

El poder comunal consiste en el ejercicio local del poder y se realiza mediante dos instituciones comunales: la asamblea general de ciudadanos y el sistema de cargos. La asamblea es el máximo órgano de gobierno en el territorio comunitario lo que significa que las autoridades comunitarias no están por encima de ella si no que solamente los ejecutantes de los acuerdos implícitos de la Asamblea o de su voluntad implícita (Maldonado, 2005, p. 25).

Cuando no se cumple con los servicios al interior de la comunidad, las personas son desconocidos y muchas veces expulsadas del pueblo, acción que no se percibe como discriminación o abuso de poder, sino como la ejecución de ley comunitaria y ningún ciudadano está por encima de ella.

Finalmente, el trabajo colectivo representa formas de ayuda mutua que no solamente se cristaliza en los tequios que convoca la autoridad sino también en los trabajos que realiza el prójimo. Es una forma de corresponderle al otro ayudándolo en sus trabajos sin recibir pago alguno,



lo que genera un compromiso (reciprocidad), tal y como lo externa Maldonado (2005, p. 27):

Son dos las formas de trabajo comunal; el tequio y la ayuda mutua. El tequio es el trabajo gratuito que tienen obligación de dar todos los ciudadanos para realizar obras de beneficios comunitarios, y se llama ayuda mutua cuando alguien va a construir por ejemplo una casa, llama a varios familiares y vecinos para que le ayuden gratuitamente.

En la siguiente ilustración se observa la participación de todos los ciudadanos de la comunidad y de los pueblos circunvecinos quienes realizan un tequio para el colado del templo católico. El tequio como una práctica circunscrita al trabajo comunal requiere de compromiso y responsabilidad por parte de los ciudadanos de Atotonilco, mediante este trabajo se manifiesta sentido de pertenencia. Las personas sin que sean obligadas asisten cuando son convocados porque es algo que se ha inculcado desde pequeño.



Estas formas de vida comunitaria que aún se practican en la comunidad siguen estrechando el vínculo familiar y de hermandad entre los habitantes de San José Atotonilco, no se trata solamente de un lazo familiar, sino una herencia cultural propia que heredaron de sus antepasados.

Lengua

La lengua es un elemento fundamental para la comunicación, y la generación de conocimientos, de las sociedades humanas, en específico las lenguas indígenas guardan una singular cualidad y es que han sido transmitidas de generación en generación por medio de la oralidad dialógica profundamente imbricada con el hacer en la práctica. Muchas de estas lenguas han ido modificándose por las condiciones geográficas, las olas migratorias, las influencias sociolingüísticas producto del contacto interétnico y los cambios socioculturales, de manera que las variantes lingüísticas son un hecho natural en el desarrollo de un idioma. Para el caso de la lengua Chatina, se identifican 4 variantes dialectales distribuidas en diferentes pueblos;

aunque sus hablantes se entienden cambia la entonación que se les da a las palabras, no obstante, la cosmovisión general entre pueblos chatinos sigue siendo la misma, ya que esto fue la base de los conocimientos ancestrales de sus antepasados. Como bien afirma Flores *et al.* (2020, p. 28):

Una de las mayores riquezas de la humanidad la constituyen sus lenguas, que a su vez son espejos de las distintas culturas que habitan en el planeta. Una lengua es una construcción social, es un sistema de comunicación que ha sido elaborado y practicado a lo largo del tiempo por diferentes grupos sociales que lo han dotado de elementos culturales y lingüísticos.

Una lengua indígena es entonces una expresión de la riqueza cultural e intangible de la humanidad, que no puede ser recuperada una vez desaparecida. Lamentablemente las que sufren mayor desplazamiento o en algunas de las veces la extinción total son las lenguas indígenas, ya que solo un porcentaje pequeño de personas las dominan. La tarea de los investigadores indígenas cobra mayor importancia en un escenario así, pues la conservación y el fortalecimiento de las mismas se hace vital para así mismo garantizar que los saberes y los conocimientos que discurren por ellas también pervivan.

De acuerdo con el censo del INEGI (2020), la población de hablantes del chatino se estima en alrededor 52.076 personas, de las cuales 28.280 son mujeres y 23.796

son hombres. Esto la sitúa como una lengua que goza de una alta vitalidad lingüística. En efecto, en algunos de los pueblos de la región, es notoria la importancia que los padres de familia, sobre todo jóvenes, y profesionistas dan a esta lengua, puesto que fomentan en sus hijos su aprendizaje dentro y fuera del salón de clases, siendo además el espacio comunitario, dinamizado por las radios comunitarias, las asambleas y otras esferas más institucionales, el mecanismo para garantizar su utilidad y circulación.

Número de personas que hablan el chatino en el país

Lenguas indígenas y hablantes de 3 años y más, 2020			
Lengua indígena (catálogo INALI)	Mujeres	Hombres	Total de hablantes
Akateko	1,564	1,330	2,894
Amuzgo	31,488	28,396	59,884
Awakateko	10	10	20
Ayapaneco	32	39	71
Ch'ol	128,343	126,372	254,715
Chatino	28,280	23,796	52,076
Chichimeco Jonaz	1,162	1,202	2,364
Chinanteco	76,634	67,760	144,394
Chocholteco	449	398	847

Chontal de Oaxaca	2,756	2,857	5,613
-------------------	-------	-------	-------

Fuente: INEGI (2020).

Es importante señalar que el número de hablantes de la lengua chatina ha ido en aumento en comparación con las 41,253 personas que lo hablaban en el año de 1995. Esta situación nos da a entender de que esta lengua se resiste a morir y ha ido recuperando su valor entre sus hablantes, siendo los padres de familia quienes la consideran como una herencia cultural que no se debe de perder y que tiene la misma validez que otras lenguas habladas en el mundo. Al respecto Hernández (1999, p. 13) detalla que:

Según el conteo de población de 1995, los habitantes de Oaxaca que con cinco años o más declararon ser hablante del chatino sumaban 33,758, identificando además 7,495 niños de 0 a 4 años en cuyos hogares el jefe de la familia hablaba chatino, lo que aproxima la cifra a los 41,253 hablantes.

Finalmente, cabe insistir en la importancia de garantizar la pervivencia de la lengua chatina a través de su uso en los diferentes espacios de la comunidad e incluso promover su uso en las redes sociales y otros canales digitales, pues si hace años nos prohibieron hablar desde la escuela, ha llegado el tiempo en que este espacio educativo es clave para su mantenimiento y difusión, incluso en otras esferas

como las gubernamentales se solicitan traductores indígenas por esta misma situación es importante enseñarle a nuestros hijos a hablar nuestra lengua chatina.

Consideraciones finales

Con los cambios sociales y económicos del presente milenio producto del acelerado desarrollo de la tecnología, en relación al surgimiento de las sociedades de conocimiento nos encontramos en un momento clave de construcción de un orden social diverso, con reconocimiento de todas las visiones de un mundo pluricultural y plurilingüe, claro que los pueblos originarios tienen mucho que aportar a las soluciones ecobiológicas de la humanidad, por ello la escuela debe trabajar en la búsqueda de propuestas alternativas que deconstruyan el currículo oficial.

Las escuelas rurales se formaron con la finalidad de proporcionar educación a las clases marginadas, con el movimiento reivindicatorio de justicia social de la Revolución Mexicana en 1910, es cuando los grupos vulnerables del país, como muestra los indígenas y campesinos, quienes eran ignorados en las políticas públicas educación, es por ello que en la actualmente se busca la descolonización del pensamiento del indígena, y por ello son los docentes de educación indígena del estado de Oaxaca los encargados de iniciar este cambio profundo del conocer. A partir de esas experiencias adquirida en el trabajo pedagógico dentro de los salones de clases, surge la necesidad de cambiar la educación tradicio-



nalista y hegemónico que se venían impartiendo a los niños y niñas indígenas desde una currícula estandarizada del Estado mexicano.

Por ende, dentro de este artículo se menciona el motivo y la ruta pedagógica que se construyó y se sigue reconstruyendo para la implementación de una educación comunitaria en el magisterio de educación indígena en el estado de Oaxaca, México. Y se pone de ejemplo el contexto el saber ser y saber hacer de sus conocimientos comunitarios y espiritual del pueblo Chatino de San José Atotonilco.

Referencias

BARABAS, A.; BARTOLOMÉ, M. Historia Chatina. 2. ed. Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1996. (Serie historias étnicas 1).

CARDONA ANDÚJAR, J. Epistemología del saber docente. Madrid: UNED, 2013.

DANCY, J. Introducción a la epistemología contemporánea, Madrid: TECNOS, 1993.

FLORES, J.; CÓRDOVA, L.; CRU, J. *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. Oaxaca: Linguapax América Latina, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI, 2012.

HERNÁNDEZ, J. El pueblo de las palabras que trabajan: los chatinos. *Inventario Antropológico*, v. 5, p. 11-28, 1999.

INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE OAXACA (IEEPO). *Documento Base de Educación de los Pueblos Originarios, Dirección de Educación Indígena (DEI)*. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), 2012.

INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE OAXACA (IEEPO). *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca* (PTEO). Oaxaca de Juárez: Sindicato de Trabajadores de la Educación, Sección 22 de Oaxaca, 2012. MEYER, L. M.; MALDONADO, A. B. (coord.). *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global: Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano*. Oaxaca de Juárez: City Lights, 2011.

MALDONADO, B. *Desde la pertenencia al mundo comunal: Propuesta de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el Aula indígena Intercultural de Oaxaca*. Oaxaca: Universidad Indígena Intercultural de Ayuuk-Centro de Estudios Ayuuk-Fundación Ford, 2005.

OLIVE, L. et al. *Pluralismo epistemológico*. Bolivia: CLACSO, 2009.

OSORIO CALVO, C. A. Religiosidad e identidad: La lucha indígena como resistencia territorial desde la Espiritualidad. *Revista Kavilando*, v. 9, n. 1, p. 184-203, 2017. Disponible en: <https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/205>. Acceso en: 18 feb. 2024.

PÉREZ, J. *Buscando el Origen de los Chatinos de Nopala: Kyanana Niö Ndisná Kychë Cha'tñoio Bya*. Oaxaca: Carteles Editores, 2004.



SIFFREDI, A. Etnología, Espiritualidad y Ética: Hacia una construcción de sentidos en diálogos con el nativo. *Relaciones de la sociedad Argentina de Antropología*, Buenos Aires, v. 28, p. 7-21, 2003.

UNESCO. *Hacia las sociedades de conocimiento*. Paris: UNESCO, 2004.

La pedagogía comunitaria: posibilidades de una transformación escolar

Yerí Manzano Flores ^{XXII}

Introducción

En el presente trabajo, se da un breve panorama de la educación que ha sido dirigida a las comunidades originarias de Oaxaca, las cuales se buscaron exterminar, a través de las políticas públicas, las cuales continúan con una mirada colonizadora, sin embargo afortunadamente a través de movimientos de resistencia, se ha buscado su reconocimiento, lo que ha impactado en las leyes y políticas oficiales, aunque en la práctica aún falta un largo camino por recorrer. En Oaxaca, ante este panorama desde los diferentes ámbitos sociales, se ha apostado a la defensa y reconocimiento de las formas de vida de los pueblos originarios, surgiendo la propuesta de la comunalidad, que ha sido recuperada desde el ámbito educativo, y que ha sido el sustento filosófico de la educación comunitaria, la cual se ha planteado como propuesta educativa, desde el magisterio Oaxaqueño, específicamente desde el PTEO.

Propuesta que han puesto en práctica diversas instituciones, entre ellas, desde el nivel superior la ENBIO y desde la educación básica, una Escuela Primaria ubicada en la central de abastos, llamada “Profr. Vicente Gonzalez Díaz”,

instituciones que en su organización poseen y ponen el trabajo en colectivo, característico de las comunidades originarias, estando presentes así mismo otros elementos, entre ellos, la participación a través del tequio, la guelaguetza, así como la fiesta, que las ha caracterizado y son muestra de la posibilidad de una transformación educativa a favor de recuperar lógicas diferentes a la moderno occidental.

Un poco de historia: Aún falta camino por recorrer

Si bien hoy en día existen diferentes movimientos sociales y teóricos que luchan por reivindicar los saberes y conocimientos ancestrales, entre ellas, la lengua y la cultura de nuestras comunidades originarias, durante mucho tiempo no sucedió así, pues las culturas originarias en México al igual que en Latinoamérica continua viviendo, procesos de discriminación y negación de nuestros saberes propios, producto de la invasión y colonización aún presente en nuestros días, que atenta directamente contra nuestra identidad.

El territorio, donde durante siglos vivieron nuestros ancestros, ha sido uno de los principales símbolos que más ha sido atacado, desde la invasión y después de ella, pues como señala (Stavenhagen, 2013), en el ámbito social durante “la República Independiente, los indígenas sufrieron despojos, explotación y discriminación, que los transformaría en verdaderos parias de la nación mexicana”

(p.23), principalmente el despojo de tierras, que hasta hoy diversas empresas extranjeras, siguen siendo beneficiadas por los gobiernos en turno quienes venden el territorio nacional. Se trastoca así el territorio, elemento fundamental de la cultura, donde se encuentran presentes saberes y conocimientos que forman parte de las cosmovisiones de las diferentes culturas.

El despojo, discriminación, negación son pues, situaciones por demás injustas, pues los nativos y dueños de estas tierras, han sido marginados, y considerados un obstáculo para el poder, en relación a los procesos de modernización y progreso. Si bien, a comienzos del siglo XX, ante la inconformidad social, de los sectores marginados, debido a las desigualdades sociales, entre ellas, las educativas, surgió la Revolución Mexicana, sin embargo, aunque “en sus diversas etapas y vertientes reivindica los derechos agrarios de las comunidades indígenas, pero no su cultura, salvo para integrarla a pedazos fragmentados al patrimonio de la cultura nacional. (Stavenhagen, 2013, p. 25).

Movimiento que no favoreció, ni recuperó, la visión de los pueblos originarios, ya que las ideas del siglo XIX, provenientes de Europa habían colonizado la mente de los intelectuales y políticos que ocupaban puestos importantes en el país, quienes estaban interesados por la conformación de una identidad nacional, y en este camino, continuaban considerando que la población indígena re-

presentaba un obstáculo, buscando así su integración a la nación, pues:

Para la mayoría de los hombres públicos los indígenas habrían de desaparecer como tales, porque su existencia era considerada como un lastre para el país y un obstáculo para su modernización y progreso. La respuesta que se daba era que los indios debían integrarse lo más rápidamente posible a la sociedad dominante (Stavenhagen, 2013, p. 23).

Todo esto devino en una injusticia social, dándose poco apoyo al campo, implementándose un ideal de vida implantado, lo que motivo procesos de migración, ver a la ciudad como un modelo a seguir e ir cambiando nuestras formas de vida, mas desapegadas de la comunidad y más apegadas a la vida citadina, afortunadamente existe memoria y sentir histórico que ha quedado registrado en nuestros corazones. Y a las políticas públicas se le dio más peso a lo europeo, y se menospreciaron los conocimientos propios.

Nació así “la política indigenista que durante el siglo XX sería la tónica dominante en el discurso oficial” (Stavenhagen, 2013, p. 24), de ahí que, en el plano educativo, las propuestas surgidas desde el gobierno si bien obedecen a una época en la que se buscaba la libertad de las ataduras de la colonia, continuaban fuertemente influidas por el pensamiento europeo, respecto a la construcción y conformación del nuevo estado nacional, des-



conociendo y excluyendo, otras visiones de mundo, entre ellas las que se habían gestado miles de años antes en el territorio mexicano, siendo herederas de éstas las comunidades originarias.

En ese sentido se puede señalar que la política indigenista del estado, que se implementó a partir del Instituto Nacional Indigenista, a decir de Alfonso Caso (1962 *apud* Stavenhagen, 2013, p. 32):

Era una política pública, la cual consistía en una decisión gubernamental, expresada por convenios internacionales, de actos legislativos y administrativos que tienen por objeto la integración de las comunidades indígenas en la vida económica, social y política de la nación. Se trata entonces de una aculturación planificada por el gobierno mexicano para llevar a las comunidades indígenas los elementos culturales que se consideraran de valor positivo para sustituir los elementos culturales que se considerasen negativos en las propias comunidades indígenas.

Así se puede decir que, en estos años, al igual que lo hicieron los invasores, los gobiernos y los mismos intelectuales mexicanos buscaron hacer efectiva la meta del colonialismo, como lo señala Tubino (2002, p. 56):

Lograr que los subyugados interioricen, como auto-imagen que los colonizadores tenían de ellos y al mismo tiempo que interioricen como imagen de los



colonizadores la que ellos tenían de sí mismos. De esta manera se lograba no solamente deteriorar la identidad étnica de los indígenas, sino que incorporan una autoimagen negativa que favoreciera el auto-menosprecio y el aprecio del colonizador.

Este panorama social educativo, si bien se ha implementado de forma acrítica, también ha generado movimientos sociales y educativos de resistencia, surgidos de procesos de concientización, reflexión, reafirmación, descolonización individual y colectiva, motivando miradas distintas, puntos de vista críticos que cuestionan la realidad y los planteamientos de la sociedad hegemónica, generándose afortunadamente planteamientos que apuestan a prácticas educativas alternativas, muchas de ellas recuperando el pensamiento y prácticas de vida de las comunidades originarias de Latinoamérica. Señalando en este sentido Baronnet (2013, p. 130) que:

Los activistas indígenas y sus colaboradores blancos y mestizos empiezan desde los años 1970 a examinar cómo apropiarse de la educación escolar y popular para formar líderes comunitarios comprometidos con las luchas de reivindicación agraria, social y cultural.

Lo que se puede ir reforzando si se comienza por conocer nuestros derechos, las formas y lógicas de vida propias de la comunidad, la importancia de nuestros conocimientos y saberes que en mucho pueden favorecer un

mejor vivir en este mundo, que dista de las formas de vida que impone la modernidad. En ese sentido es importante avanzar hacia una interculturalidad crítica como la entiende Bensasson (2013, p. 49):

La interculturalidad nos remite a la existencia de culturas diferentes y políticamente asimétricas y a la necesidad de establecer un trato más equitativo para los portadores de las culturas no-dominantes.

En ese sentido debemos avanzar hacia la descolonización y decolonización, que son como señala Walsh (2007), herramientas políticas y conceptuales. Para ello, es importante trabajar procesos de decolonización que nos permita reconocer la matriz colonial del poder, a partir de formar sujetos críticos respecto a los procesos de discriminación racial, de género, o hacia el daño a la madre tierra, así como procesos de autoafirmación cultural para poder comprender y defender nuestras formas de vida, e ir avanzando hacia la transformación estructural de la educación y de la sociedad.

En el ámbito educativo es importante avanzar hacia procesos autónomos, los cuáles están en relación con lo referido anteriormente respecto a la autoafirmación y decolonización de nuestro ser y nuestro hacer, como lo señala Baronnet (2013, p. 130):

La autonomía política representa la posibilidad de romper con un modelo de escuela que aparece como

una institución heterónoma, importada y destructora de riquezas locales, sobre todo de los conocimientos tradicionales de las culturas populares.

Lo que contribuya a dejar de continuar reproduciendo estructuras de poder colonizadas. Como ha sucedido en México que a pesar de ser un país independiente, las formas de vida de nuestras comunidades originarias han sido blanco de distintos ataques, debido a los deseos de quienes ostentan el poder, al buscar desaparecer una forma de pensar que desafía los preceptos occidentales.

De ahí que las políticas coloniales y poscoloniales han buscado atacar la identidad cultural y lingüística, a través de programas sociales destinados a la aculturación a los habitantes de las diferentes comunidades, mediante procesos de discriminación explícita e implícita, como lo han hecho desde los planes y programas de estudio, que plantean los contenidos que albergan como únicos, y descalifican los saberes ancestrales con los que llega el niño y la niña al aula.

En ese sentido también hay que favorecer procesos de autoafirmación cultural que como señala Grimaldo Rengifo, contribuirán a generar una mirada distinta de la realidad, que nos acerque a una verdadera interculturalidad, donde se establezca un diálogo sincero que asuma “la equivalencia de las culturas y cosmovisiones puestas en juego en el diálogo y el reconocimiento mutuo de la intrínseca legitimidad de los participantes” (Ishizawa, 2012, p. 6), que

permita escuchar, visibilizar, la sabiduría, conocimientos y prácticas de culturas distintas a la occidental, como las culturas nativas de América, que generen un cambio en la manera de pensar el mundo.

En el caso de México, específicamente Oaxaca, el cual es uno de los estados de la República Mexicana con mayor diversidad cultural y lingüística, cuenta con 16 grupos originarios: zapotecos (sierra, valles, istmo, sierra sur), mixtecos, ayuuks, triquis, ombeayiüts mazatecos, chatinos, tacuates, chocholtecos, chontales, chinantecos, náhuatls, cuicatecos, amuzgos, ixcatecos y popolocas. Culturas que comparten una forma de vida heredada de los pueblos pertenecientes a la matriz civilizatoria mesoamericana (Maldonado Alvarado, 2013), la cual tiene dentro de sus principios; la reciprocidad, el respeto, el trabajo, el poder comunal, el territorio comunal, la fiesta comunal (Díaz Gómez, 2004; Martínez Luna, 2015a, 2015b; Maldonado Alvarado, 2010, 2013; Rendón, 2011).

A partir de estas características, a finales de los años '70 y comienzos de los '80, Jaime Luna y Floriberto Díaz, el primero originario de Guelatao de Juárez y el segundo de Tlahuitoltepec mixe, luchadores sociales, de los recursos naturales y culturales de sus regiones, construyen el concepto de Comunalidad (Guerrero A. 2015), para definir la forma como se vive y organiza la vida en los pueblos originarios de Oaxaca, forma y organización que históricamente ha permitido una respuesta comunitaria a la defensa de

sus recursos naturales, y una manera propia de resolver la totalidad de sus problemas y necesidades (Luna, 2015b).

En el ámbito educativo la comunalidad ha tenido logros políticos importantes al ser reconocida como un principio dentro de la Ley Estatal de Educación de Oaxaca, y es el fundamento filosófico de propuestas político -sociales- pedagógicas, que promueven una educación comunitaria, la cual se plantea como una educación alternativa a la educación oficial, hegemónica y nacional promovida por el estado, además de “denunciar y combatir las formas en que la educación hegemónica coloniza y doméstica” (Maldonado Alvarado, 2018, p. 77), logrando avances en la transformación educativa, lo que representa un aporte al tema de la diversidad y pluralidad, lingüística y cultural.

Sin embargo, es importante anotar que, si bien, desde el ámbito oficial se han abierto brechas, estas aún son muy estrechas, pues aún se observan planteamientos de la interculturalidad funcional y relacional, utilizando los términos de Catherine Walsh (2009, 2014). Ya que, si bien, desde las leyes y propuestas educativas se reconoce la importancia de la interculturalidad y en el caso de Oaxaca de la comunalidad, aún falta un largo camino por recorrer para lograr que las formas de vida de las comunidades originarias, diferentes a la lógica occidental, realmente se reconozcan y sean recuperadas en la práctica docente, sin que el estado continúe imponiendo su visión colonizadora

como se demuestra en el artículo 15 de la ley de educación de Oaxaca, que a la letra dice:

Artículo 15. Además de lo dispuesto en el artículo anterior, también proporcionará educación comunitaria a los pueblos originarios de Oaxaca en el nivel de educación básica y en otros niveles y modalidades cuya presencia en los contextos de los pueblos originarios sea significativa.

Toda la educación comunitaria del tipo básico y normal y demás para la formación de maestros, se impartirá atendiendo los planes y programas de estudios determinados por la Secretaría. El Gobierno del Estado propondrá los contenidos regionales que hayan de incluirse en dichos planes y programas. (Ley de educación N° 1937, 2018, p. 11).

Redacción que limita la autonomía de las comunidades y docentes respecto a aquellos saberes comunitarios que requieran reafirmarse y fortalecerse. Aunado a lo que señala Bensasson (2010, p. 59), a nivel nacional.

La Ley General de Educación menciona la conciencia nacional, pero no habla de pluriculturalidad y evita los términos pueblos o culturas étnicas; utiliza en cambio los de grupos indígenas y culturas regionales, descalificando así su estatuto en tanto pueblos con derechos específicos establecidos en la legislación internacional. Por otra parte, una educación científica

podía ser una buena intención a principios de la Independencia, pero con ello se descartan de entrada los conocimientos y las tradiciones locales.

Es fundamental una mirada desde la interculturalidad crítica, que contribuya a cuestionar cómo se ha venido consolidando el estado mexicano, lo que nos lleve a reconocer el ataque que han sufrido particularmente nuestras culturas originarias, por tener un pensamiento y sentir diferente al occidental hegemónico. En esta línea, el magisterio oaxaqueño, uno de los más grandes de Latinoamérica, a través de la sección XXII, construye el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), en el año 2012, junto con el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), propuesta educativa que tiene como principal objetivo:

Transformar la educación pública en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos (PTEO, 2012, p. 12).

Experiencias educativas que recuperan los principios de la educación comunitaria

En este camino las escuelas y docentes del magisterio oaxaqueño, se proponen recuperar en sus prácticas educativas, los planteamientos referidos a la comunalidad, de manera individual, por zonas escolares o acompañados en algunas ocasiones por instituciones y colectivos propios y ajenos. Quienes buscan poner en práctica metodologías que luchan contra la fragmentación del conocimiento, con miras a un mayor reconocimiento del contexto comunitario en los procesos escolares. Fortaleciendo la identidad cultural, el vínculo escuela - comunidad, el uso de la lengua originaria en el proceso de aprendizaje, entre otros aspectos que promueven la transformación educativa, a favor de nuestras culturas que mucho tienen que aportar al mundo.

Así, los planteamientos de la Educación Comunitaria que se recuperan en la apuesta educativa del PTEO, implica un desafío para los profesores y para los colectivos escolares, pues demanda poner en marcha una forma diferente de trabajar, que hace frente a las formas tradicionales de enseñanza, considerando los conocimientos y saberes presentes en las comunidades originarias. Por ello, al inicio de cada ciclo escolar, se imparten los Talleres de Educación Alternativa (TEA), o desde las supervisiones escolares conferencias virtuales o en línea que abordan temas relacionados a la educación comunitaria, intercultural

ral o alternativa, lo que permita enriquecer y promover cambios en las prácticas de los docentes.

Sin embargo, cuando en las escuelas, específicamente de educación primaria, se comienzan a poner en práctica, los planteamientos plasmados en el PTEO, surgen una diversidad de situaciones a las que se enfrentan los profesores, empezando por la creación del colectivo docente, pues es este un paso principal que se plantea desde esta propuesta, “Promover el trabajo en colectivo mediante proyectos educativos para la transformación de la práctica educativa y la vida de la comunidad” (PTEO, 2013, p. 27).

En el contexto oaxaqueño, la conformación de los colectivo- proyectos, permite a través de las acciones diarias, afianzar otras formas de interacciones y vivencias que se establecen entre los compañeros del colectivo escolar, con los padres de familia, con el contexto inmediato y con las autoridades educativas, que indudablemente van transformando la práctica docente, la cual se reconoce histórica, política y social.

Afortunadamente desde el magisterio oaxaqueño existen experiencias educativas que están luchando por hacer cambios, recuperando las lógicas de las comunidades originarias, incluso antes de concretarse el PTEO. Desde la educación superior, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, institución formadora de docentes, en educación primaria y preescolar intercultural bilingüe, inaugurada en el año 2000, posee una propuesta

educativa donde se hace énfasis al fortalecimiento y uso pedagógico de la lengua originaria, así como de los saberes y conocimiento buscando fortalecer una formación con pertinencia cultural y lingüística que recupere la visión de los Pueblos Originarios de Oaxaca.

Institución que desde sus inicios, como alternativa a los planes y programas de estudio nacionales, realiza ajustes a los mismos, además de proponer actividades curriculares que enriquecen la formación de los jóvenes, entre ellos: los talleres lingüísticos, las reuniones de pueblos originarios, donde se congregan estudiantes y docentes provenientes de cada una de las regiones del estado, en busca de reforzar la identidad lingüística y cultural tanto de los formadores como de los estudiantes en formación inicial. El tequio, es también una de sus principales actividades, así como la compartencia gastronómica en el marco de los aniversarios.

A más de 20 años de su creación y a partir del reconocimiento de la diversidad y pluralidad epistémica, cultural y lingüística, ha sido una de las instituciones que impulso el codiseño curricular del nuevo plan de estudios denominado tejido curricular para las nuevas licenciaturas denominadas.

Así mismo al inicio de cada semestre se parte de reconocer los intereses y necesidades de los estudiantes en torno a su formación como docentes bilingües interculturales, a partir del cual se configuran los trabajos del semestre, generalmente apoyándose en un eje central que arti-

cula el trabajo pedagógico, buscando que los estudiantes cuenten con elementos para una práctica contextualizada. Fortaleciendo sus proyectos de diagnóstico socioeducativo, así como sus proyectos de intervención docente.

La espiritualidad es otro de los elementos principales, que se hace presente en los rituales de ofrecimiento y de agradecimiento a la madre tierra, resaltando el vínculo con la naturaleza que se encuentra en la base de toda la vida humana, práctica que se recupera en diferentes eventos de la institución, lo cual es de suma relevancia al ser una de las principales prácticas que caracterizan las cosmovisiones originarias y han sido fuertemente atacadas por los procesos colonizadores, de ahí la necesidad de su fortalecimiento.

La ENBIO se vincula también con instituciones de educación superior nacionales, entre ellas, la Fes Aragón-UNAM, la UPN Ajusco, la UABJO, entre otras, lo que permite la creación de redes académicas que permiten un trabajo en conjunto, en colectivo, donde a través de la participación de los diversos actores se trabaja a favor de las comunidades originarias, y por romper con las prácticas tradicionales y hegemónicas que han prevalecido durante siglos. En mi caso específico, como estudiante del doctorado en pedagogía de la UNAM, docente de la ENBIO e integrante de la red CIEAC, en la búsqueda de establecer una relación más cercana con docentes de educación básica, que estén poniendo en práctica proyectos educativos comunitarios, me permitió conocer la propuesta de un



colectivo docente de una Escuela Primaria ubicada en la Central de Abastos de la ciudad de Oaxaca.

Proyecto que representa un gran interés pues generalmente las propuestas de educación intercultural y comunitaria son pensadas para las comunidades originarias, dejando al margen a las instituciones ubicadas en contextos urbanos, como lo muestra esta experiencia ubicada en la central de abastos, donde se encuentra un gran número de personas provenientes de las comunidades originarias, de quienes no se reconoce la identidad que poseen.

Para poder dar cuenta de los elementos que caracterizan esta experiencia pedagógica, se hizo necesario llevar a cabo un proceso de investigación, en este caso desde la Red CIEAC, donde se apuesta por una investigación colaborativa recuperado los principios de la comunalidad, lo que ha implicado ir cuestionando e ir superando, poco a poco, formas individuales y extractivistas de hacer investigación. De esta manera desde el primer encuentro virtual, que tuvimos con el colectivo de la escuela se hicieron explícitos, con los maestros de la primaria, nuestros intereses como Red:

Lo que estamos pidiendo es la posibilidad de tener un proyecto de investigación compartido, no con la idea de extraer cosas sino más bien de compartir, de hacer trabajo en conjunto.

Nos interesa una vinculación contextual, que la escuela se mueva en función de sus contextos.

Lo que hacemos es un trabajo de acompañamiento a los proyectos de las escuelas, no es lo que nosotros queremos hacer, sino más bien lo que las escuelas están realizando, y lo que nosotros proponemos es apoyar en los proyectos propios de cada una de las instituciones (A.C.A. julio 2022, reunión virtual Red CIEAC).

Mostrándose en este momento uno de los principios de la comunalidad como lo es la reciprocidad, pues los docentes de la Escuela Primaria, nos compartieron su Proyecto Educativo Comunitario, señalando su interés y deseo de documentar su experiencia adquirida durante el tiempo que lleva desarrollándose su proyecto.

En ese sentido, la documentación de las prácticas docentes alternativas al sistema permitirá, dar cuenta, de los saberes que los maestros han transformado o construido, al poner en práctica específicamente los planteamientos de la educación comunitaria, desarrollándose para ello un seminario- taller denominado Redescubriendo-nos a través de la narrativa, donde se hizo uso de la investigación narrativa que como señalan Connely y Clandinin (1995, p. 22) es “un proceso de colaboración [...] Se enfatiza la importancia de la construcción mutua [...] en la que ambos, practicantes e investigadores, se sientan concernidos por sus relatos y tengan voz con la que contar sus historias. Comprendiendo que las historias contadas, no son cualquier historia, sino

aquellas que dejaron huella, que fueron significativas, que tuvieron sentido, que representan una experiencia, es decir que nos transformaron, pues como señala Larrosa (2009, p. 17), “la experiencia me forma y me transforma”.

La escritura de relatos, además de los espacios de compartencia, permitió identificar que el colectivo de La Escuela Primaria “Profr. Vicente González Díaz” ubicada en la Central de Abastos de Oaxaca, se ha distinguido por el trabajo en colectivo, lo que posibilitó construir y llevar a la práctica su “Proyecto Educativo Comunitario” desde hace ya más de una década. Es relevante mencionar la construcción de su Malla Curricular, basaba en ejes comunales y saberes comunitarios, que son la base de los temas y contenidos pedagógicos, los cuales trabajan a partir de la Metodología por proyectos, entre otras metodologías activas. Trabajo educativo que se fortalece a partir de dos estrategias pedagógicas que realizan, siendo estas la Feria del Libro y los talleres pedagógicos.

Identificándose algunos elementos que hicieron posible el proyecto escolar entre ellos: la presencia de un acompañante pedagógico y el interés y motivación por formar parte del proyecto educativo comunitario, lo que da muestras de un sentido de pertenencia al espacio escolar, el cual se muestra como territorio, donde se hacen presentes sentidos y significados educativos y de vida. Lo que implica un cambio de concepción que se tiene de la escuela, en tanto institución que apuesta a un cambio social, lo

que va generando interés y motivación por transformar las prácticas docentes que habían prevalecido durante años.

Concepción que comenzó a generar cambios, a movilizar las estructuras que antes parecían inertes, atrayendo el interés de otras y otros profesores hacia el proyecto educativo comunitario que comenzaba a gestarse, como lo señala una profesora:

Me entere que esta escuela estaba iniciando un proyecto, pues bastante podríamos decir, bastante pedagógico y entonces si me interesó mucho venir a esta escuela. (EA-LCJ-03- 13-II-2023)

Fue esa manera que yo llegó junto con otros aproximadamente con otros 7 -8 compañeros que en realidad nos gustó el proyecto. Nos lo plantearon, lo fuimos trabajando y la verdad fue que nos involucramos mucho en el proyecto y pues hasta la fecha lo continuamos. (EA-LCJ-03- 13-II-2023)

Interés, gusto y motivación, que a la vez permite la continuación del proyecto, pues como señala Vygotsky, la motivación es uno de los principales aspectos que permiten realizar la actividad. Y que en este caso ha permitido continuar y mantener el proyecto, si bien en ocasiones ha generado desgaste, cansancio, el apoyo entre los propios compañeros permite salir adelante, donde se pone a prueba la fuerza y unidad del colectivo.



De la misma forma, una vez establecido el proyecto educativo comunitario, este ha posibilitado varios elementos que es importante considerar entre ellos: la generación de otros líderes pedagógicos, el compartir pedagógico, la formación docente dentro del colectivo, el trabajo con la comunidad y los padres de familia para generar un cambio social, elementos que contribuyen a que el proyecto continúe fortaleciéndose y vigente a favor de la educación comunitaria e intercultural.

Consideraciones finales

La posibilidad de un cambio educativo y social, que luche contra las desigualdades sociales, debe involucrar todos los niveles educativos en sus diferentes modalidades y contextos donde se ubiquen, pues durante años, se ha pensado la educación intercultural y comunitaria destinada a las comunidades originarias, por lo que se hace necesario visibilizar experiencias como las expuestas anteriormente que muestran la posibilidad de desarrollar estas propuestas en ambos contextos.

La apuesta por el trabajo colectivo, considerando un propósito común, en este caso el reconocimiento del trabajo comunitario y sus posibilidades en la educación, invitan a realizar trabajos conjuntos, entre distintos niveles educativos, como la experiencia que se ha mostrado, a favor de las comunidades originarias. Donde la apuesta a las redes que promueven procesos de investigación alterna-



tiva y comunitaria, promueven la transformación a favor de una educación que apunte a la diversidad y pluralidad cultural y lingüística, que beneficie el trabajo que se realiza con las niñas y niños, en las diferentes comunidades o contextos donde se desarrolla la práctica docente, lo que implica procesos de decolonización y afirmación cultural.

Referencias

BARONNET, B. Movimientos sociales y educación indígena en América Latina. In: BARONNET, B.; TAPIA, M. (coord.). *Educación e Interculturalidad: Política y políticas*. México. UNAM-CRIM, 2013. p. 129-150.

BENSASSON, L. Educación intercultural en México ¿por qué y para quién? In: BARONNET, B.; TAPIA, M. (coord.). *Educación e Interculturalidad: Política y políticas*. México. UNAM-CRIM, 2013. p. 49-68.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. *et al.* (org.). *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes, 1995. p. 11-59.

DÍAZ GÓMEZ, F. Comunidad y comunalidad. In: *Antología sobre culturas populares e indígenas: lecturas del seminario diálogos en acción*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Culturas populares e indígenas, 2004. p. 365-373. Disponible en: <http://rusredire.lautre.net/wp-content/uploads/Comunidad.-y-ocomunalidad.pdf>. Acceso en: 18 feb. 2024.

GUERRERO, O. A. Introducción. In: MARTÍNEZ LUNA, J. (org.). *Educación Comunal*. Oaxaca: Casa de las Preguntas, 2015. p. 5-13.

IEEPO. SECCIÓN XXII. *Colectivo estatal pedagógico y de acompañamiento del PTEO: El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas*. Oaxaca: Cencos 22, 2013.

LARROSA, J. Experiencia y alteridad en educación. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (org.). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens, 2009. p. 13-44.

MALDONADO ALVARADO, B. *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México: La nueva educación comunitaria y su contexto*. Oaxaca de Juárez: CSEIIO, 2010. Disponible en: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/15950/-fulltext.pdf>. Acceso en: 18 feb. 2024.

MALDONADO ALVARADO, B. Comunalidad y responsabilidad autogestiva. *Cuadernos del Sur*, v. 34, p. 21-28, 2013. Disponible en: <https://cuadernosdelsur.com/revistas/34-enero-junio-2013/>. Acceso en: 19 feb. 2024.

MALDONADO ALVARADO, B. Educación comunitaria y pedagogía de resistencia en Oaxaca, México. *Temas de Educación*, v. 24, n. 1, p. 75-88, 2018. Disponible en: <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/1448/>. Acceso en: 19 feb. 2024.

MARTÍNEZ LUNA, J. Conocimiento y comunalidad. *Bajo el volcán*, v. 15, n. 23, p. 99-112, 2015a. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/286/28643473006.pdf>. Acceso en: 19 feb. 2024.

MARTÍNEZ LUNA, J. *Educación comunal*. Oaxaca, México: Casa de las Preguntas, 2015b.

OAXACA. *Decreto 1937*. Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca. Oaxaca: Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, 9 de abril de 2018.

OAXACA. *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca*. Oaxaca: Gobierno del Estado, 2012. Disponible en: <http://www.eloriente.net/home/wp-content/uploads/2014/05/pteo-2012.pdf>. Acceso en: 19 feb. 2024.

RENDÓN, J. J. *La Flor Comunal*: Explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios. Oaxaca: Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), 2011.

STAVENHAGEN, R. La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX. In: BARONNET, B.; TAPIA, M. (coord.). *Educación e Interculturalidad*: Política y políticas. México: UNAM-CRIM, 2013.

TUBINO, F. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. In: FULLER, N. (ed.). *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades*. Lima, Perú: PUCP, 2002. p. 51-76.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 47-62.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, 2009. Disponible en: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf. Acceso en: 18 feb. 2024.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir, y re-vivir*. Quito, Ecuador: Abya Yala, 2014. Disponible en: <https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh/>. Acceso en: 18 feb. 2024.

Que gêneros discursivos moldam uma esfera acadêmica? Reflexões a partir de (re)contextualizações de práticas de letramento em um curso de Letras

Roberto Barbosa Costa Filho^{XXIII}

Introdução

Este texto parte de reflexões iniciadas em minha pesquisa de mestrado¹, na qual tive como objetivos: mapear atividades de produção de textos, identificar abordagens de ensino e analisar (re)contextualizações de práticas de letramento (Fischer, 2020) subjacentes à demanda dessas atividades evidenciadas em experiências narradas por docentes e discentes da Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em situação emergencial de ensino remoto decorrente da pandemia de Covid-19. Nesse sentido, tentei focalizar a *claridade pandêmica* (Santos, 2020) para a esfera acadêmica, em que as instituições de ensino e todo o corpo humano que as compõe precisaram adaptar, desaprender, reaprender e (res)significar práticas diversas.

1 Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Elizabeth Maria da Silva. A referida pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFCG (CEP/UFCG), sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 42943120.4.0000.5182.

Para essa investigação, o conceito de (re)contextualização de práticas de letramento foi essencial por possibilitar demonstrar a flexibilidade das práticas desenvolvidas, tendo em vista as adaptações de práticas antigas, relacionando-as a textos de outros contextos sociais, e o surgimento de novas práticas em decorrência do formato on-line a partir de tecnologias digitais (Fischer, 2020). Nessa direção, por meio dos sentidos emergidos com essas (re)contextualizações de práticas de letramento, Fischer (2020) chamou a atenção para movimentos colaborativos, processos de negociação, parceria e suporte, abertura a novas maneiras de interagir e produzir ativamente. Além disso, Miranda (2020) enfatizou a possibilidade de, através desse conceito, avaliar singularmente os letramentos que os contextos de formação estiveram promovendo, sem a busca por generalizações, tampouco com preocupação de reconhecer “práticas ideais”.

Sendo assim, pude reconhecer uma diversidade de atividades de produção de textos vivenciadas pelos docentes e discentes do contexto destacado, realçando gêneros que categorizei, em primeiro momento, como: a) acadêmico-científicos, b) profissionais, e c) oriundos de outros contextos sociais. A partir de tais atividades, destaquei uma constante presença da abordagem dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998, 2014), considerando aspectos institucionais e socioculturais inerente às práticas significadas. Ainda foi possível identificar as abordagens de

habilidades de estudo e de socialização acadêmica (Lea; Street, 1998, 2014), com vistas a cumprir objetivos pedagógicos variados. Ademais, enfatizei que as (re)contextualizações de práticas de letramento evidenciadas pareciam organizar-se em dois aspectos: os gêneros selecionados/produzidos e as dinâmicas de aula vivenciadas (cf. Costa Filho, 2022).

Neste capítulo, particularmente, tenho por objetivo revisitar o mapeamento das atividades de produção de textos no contexto particular ressaltado, para (re)pensar a categorização dos gêneros discursivos que moldam a esfera acadêmica em meio aos “emaranhados” socioculturais, epistemológicos, ideológicos e identitários presentes nas relações institucionais universitárias². Para tanto, o presente capítulo segue a seguinte organização: além desta introdução, apresento, na seção seguinte, discussões teóricas sobre letramentos, esfera da atividade humana e gêneros discursivos; logo após, trago reflexões acerca dos gêneros discursivos que molda(ra)m a esfera acadêmica destacada; em seguida, exponho considerações à guisa de conclusão do texto.

² Agradeço à Prof.^a Dr.^a Flávia Danielle Sordi Silva Miranda pelas pertinentes observações acerca dos gêneros que moldam a esfera acadêmica e dos “emaranhados” que a constituem, por ocasião da defesa da dissertação, que me possibilitaram realizar as reflexões presentes neste texto.

Letramentos, esfera acadêmica e gêneros discursivos

Para as discussões propositadas, tomo por base a compreensão principiada por Street (1984) de letramento como práticas sociais de utilização da escrita, com natureza imprescindivelmente ideológica. Por essa direção, há o reconhecimento de múltiplos letramentos, variáveis conforme o tempo e o espaço em que a leitura e a escrita são utilizadas e contestáveis de acordo com a relação de poder existente nas sociedades (Street, 1984, 1995, 2010a, 2014; Street; Bagno, 2006). De igual modo, reconhece-se que as práticas sociais são estabelecidas de acordo com os contextos e os objetivos empreendidos pelas pessoas, nas diferentes esferas de comunicação e a partir de variados arranjos sociais (Kleiman, 1995; Street, 1984, 1995, 2010a, 2014; Street; Bagno, 2006), isto é, são práticas estabelecidas de maneira plural e heterogênea, com vinculação nas estruturas de poder das sociedades (Vianna *et al.*, 2016).

Por isso, existe uma preocupação em pensar como os letramentos são utilizados para moldar as maneiras como convivemos nos diferentes espaços sociais. Com essa perspectiva, igualmente, estabelece-se a necessidade de conceber os letramentos em termos das complexidades e das mudanças ocorridas ao longo do tempo e do espaço (Bloomer *et al.*, 2019). Especialmente em contexto de Ensino Superior, torna-se possível a busca por visibilizar letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998, 2014), no que se refere à

inclusão de novos gêneros, aos requisitos disciplinares, aos estilos retóricos e aos aspectos ideológicos, identitários e epistemológicos correspondentes à área de futura atuação.

Desse modo, os conceitos de eventos e práticas de letramento são importantes aparatos analíticos. A partir dos eventos de letramento, é possível caracterizar situações em que o texto escrito se encontra no centro das interações e dos processos interpretativos das pessoas (Heath, 1982). Com isso, os eventos de letramento possibilitam “descrever e caracterizar **quando, onde e como** as pessoas leem ou escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita” (Street; Castanheira, 2014, grifo dos autores). Já o conceito de práticas de letramento, refere-se aos comportamentos e às concepções associadas aos usos da leitura e da escrita, integrando as preconcepções ideológicas que sustentam os eventos de letramento (Street, 2014). Busca, com isso, aprofundar os significados associados aos eventos (Street, 1995) e abarca os padrões de atividade relacionados aos letramentos, as suas recorrências, associando-os a uma natureza cultural e social (Street, 1995, 2010a; Street; Bagno, 2006).

É nesse sentido que, a partir da compreensão dos letramentos, torna-se relevante a percepção de práticas

institucionais do mistério³ nas experiências de estudantes “não tradicionais” ao tentarem compreender as convenções que cercam a escrita acadêmica (Lillis, 1999). Ou das dimensões escondidas⁴ envoltas à produção de gêneros como o artigo acadêmico (Street, 2010b). Ou das reconfigurações nas formas de comunicação impostas pelas Novas Ordens (Nova Ordem do Trabalho, Nova Ordem Comunicativa e Nova Ordem Epistemológica⁵) do mundo contemporâneo, imerso nos processos de globalização (Robinson-Pant; Street, 2012). Ou, ainda, das (re)contextualizações de práticas de letramento vivenciadas em um contexto sócio-histórico extremamente particular e desafiador, como o da pandemia de Covid-19 (Costa Filho,

3 O conceito de prática institucional do mistério, cunhado pela Lillis (1999), está relacionado aos implícitos que regulam as convenções da escrita acadêmica, isto é, à falta de clareza entre aquilo que é solicitado pelo professor e aquilo que é realizado pelo estudante em termos de produção de gêneros discursivos da esfera acadêmica. No geral, essa prática é sustentada pela crença de que o estudante já domina as convenções escritas da academia e, por isso, não se faz necessária a explicitude daquilo que se espera em determinada atividade.

4 O conceito de dimensões escondidas, proposto por Street (2010), está atrelado aos implícitos que regem avaliações de escrita acadêmica, especialmente os critérios escondidos utilizados por orientadores, por avaliadores de trabalhos submetidos a congressos e por revisores de periódicos. Por vezes, esses critérios não são explicitados aos produtores dos textos, gerando incompreensões quanto a avaliações de escrita recebidas.

5 Para Robinson-Pant e Street (2012), a Nova Ordem do Trabalho está voltada para a flexibilidade, mas também para a uniformidade e a garantia de qualidade e para o trabalho em grupo; a Nova Ordem Comunicativa é centrada na multimodalidade imposta aos usos de leitura e de escrita em ambientes cada vez mais digitais, e a Nova Ordem Epistemológica enfatiza o redirecionamento do que é válido como conhecimento e dos espaços em que são produzidos. Todas essas Novas Ordens têm trazido mudanças significativas e visíveis para as práticas de letramento, inerentes a valores e relações institucionais.

2022; Costa Filho; Silva, 2021, 2022a; 2022b, 2023; Fischer, 2020; Miranda, 2020).

Nessas discussões, além disso, faz-se pertinente a utilização do conceito de esfera da atividade humana, proposto pelo círculo bakhtiniano (Bakhtin, 2000). Esse conceito permite compreender de que modo dada instância da sociedade determina e organiza a produção, circulação e recepção de textos/enunciados necessários aos seus processos de uso da língua/linguagem, possibilitando situá-los historicamente. Conforme Vianna *et al.* (2016), ao adotar o conceito de esfera, são consideradas as maneiras pelas quais o tempo e o lugar históricos, os participantes, as suas relações sociais e os gêneros discursivos se articulam para a produção de significados na vivência de diferentes experiências.

A produção de textos/enunciados, nessa perspectiva, realiza-se a partir de gêneros discursivos, reconhecidos como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (Bakhtin, 2000, p. 279, grifo do autor). Constituídos por conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, esses gêneros variam de acordo com as esferas de atividade humana e estão abertos a mudanças, tendo em vista a própria característica mutável de nossa realidade (Oliveira; Acosta Pereira, 2019). Dessa maneira, para o círculo bakhtiniano, os gêneros discursivos respondem às mudanças transcorridas na vida social, de forma imediata, precisa e flexível. De modo veemente, os gêneros discursivos se incorporam às múltiplas elaborações e reelaborações das atividades

humanas, em seus diferentes contextos, respondendo às necessidades e experiências sociais, além de também possibilitarem uma apreciação da realidade (Oliveira; Acosta Pereira, 2019).

Na esfera acadêmica, de maneira particular, os gêneros discursivos são próprios e respondem às necessidades de uso da língua/linguagem nesse contexto. Ao mesmo tempo, novos gêneros podem nascer como resposta a novas práticas sociais ou mesmo em atendimento a (re)contextualizações de práticas já existentes. Para além disso, em cursos de licenciatura, os gêneros discursivos precisam abarcar variados usos da linguagem, que correspondem às variadas atividades inerentes aos contextos de produção de conhecimento disciplinar e de práticas pedagógicas do trabalho docente, conforme expõem Colaço e Fischer (2015, p. 104):

Nos cursos de formação de professores, há letramentos que vão além dos conhecimentos especializados, próprios de cada disciplina, chegando às práticas pedagógicas, coerentes com ações voltadas para ensino. A partir da leitura e produção textual concernentes com o contexto educacional, o estudante precisa desenvolver conhecimentos, atitudes e valores sobre gêneros discursivos de tal contexto e agir por meio deles, constituindo seus letramentos acadêmicos em práticas próprias do curso em que está inserido.

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer que a esfera acadêmica de um curso de licenciatura estará diretamente constituída por diversos gêneros discursivos, necessários aos propósitos comunicativos de seus membros. Os letramentos acadêmicos, assim, devem abarcar uma variedade de práticas linguísticas relacionadas às vivências científicas e profissionais esperadas de um curso de ensino superior, no que se refere a eventos e a práticas de letramento. Tendo em vista essas compreensões, na próxima seção, de maneira específica, exponho alguns dados que revelam gêneros discursivos constitutivos da esfera acadêmica de um curso de Letras implicados por (re)contextualizações de práticas de letramento significadas em meio à situação emergencial de ensino remoto decorrente da pandemia de Covid-19.

Gêneros discursivos da esfera acadêmica de um curso de Letras em situação emergencial de ensino remoto

Essa pesquisa de mestrado encontrou-se inserida no âmbito da Linguística Aplicada, em uma perspectiva indisciplinar (Moita Lopes, 1996, 2006, 2009). A partir de uma pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011), busquei compreender os sentidos inerentes às experiências vivenciadas por quatro docentes e quatro discentes da Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG diante de atividades de produção de texto realizadas durante a situação emergencial de ensino remoto decorrente da

pandemia de Covid-19 – especificamente o Regime Acadêmico Extraordinário (RAE) 2020.3 da instituição. Os dados foram gerados através de narrativas dos participantes, construídas em entrevistas semiestruturadas, gravadas em vídeo e áudio via *Google Meet* e, posteriormente, retextualizadas em texto escrito.

Com essas narrativas, foi possível deflagrar variadas atividades de produção de textos realizadas ao longo do percurso formativo no RAE 2020.3. Vale considerar que esse tipo de atividade é, reconhecidamente, constitutivo do cotidiano de uma esfera acadêmica. Por essa razão, permaneceu presente no contexto imposto pela pandemia de Covid-19, acompanhado de novas configurações inerentes ao processo educacional. Em um momento inicial, reconheci as seguintes atividades e categorias de gêneros discursivos presentes.

No Quadro 1, mapeei a presença de uma diversidade de atividades de produção de textos vivenciadas pelos docentes e pelos discentes nas experiências narradas, em disciplinas ministradas/cursadas ao longo do RAE 2020.3 da UFCG. Isso é relevante por demonstrar um ativo engajamento no semestre letivo suplementar e a busca por alternativas para tornar o processo educativo significativo para os seus envolvidos, diante das limitações impostas pela pandemia de Covid-19.

Quadro 1 – Atividades de produção de texto evidenciadas nas experiências dos participantes em disciplinas ofertadas no RAE 2020.3

Disciplina	Atividades demandadas	Categorização dos gêneros de texto envolvidos nas atividades de produção de texto		
		Gêneros acadêmico-científicos	Gêneros profissionais	Gêneros de outros contextos sociais
TEL - Estudos de Currículos	Produção de resenha; Retextualização de resenha em <i>podcast</i> .	Resenha		<i>Podcast</i>
Metodologia de Pesquisa em Linguística	Produção de projeto de pesquisa.	Projeto de pesquisa		
História da Língua Portuguesa	Produção de <i>podcast</i> ; Produção de resenha em <i>live</i> ; Produção de linha do tempo; Produção de vídeo de divulgação científica.	Resenha, seminário, vídeo de divulgação científica		<i>Live</i> , linha do tempo, <i>podcast</i>

Semântica e Pragmática	Produção de resenha; Produção de resumo; Produção de mapas mentais; Produção de outros instrumentos pedagógicos (slides, por exemplo).	Resenha, resumo	Mapas mentais, notas de aula e outros instrumentos pedagógicos	
TEL - Análise Linguística	Produção de resenha de <i>live</i> ; Produção de artigo acadêmico; Produção de proposta de sequência didática.	Artigo acadêmico, resenha	Sequência didática	<i>Live</i>

Fonte: Costa Filho (2022, p. 63).

Com relação aos gêneros demandados nessas atividades, inferi uma categorização que demarcava a massiva presença de gêneros acadêmico-científicos (resenha, artigo acadêmico etc.), mas também de gêneros profissionais (proposta de sequência didática, mapa mental etc.) e de gêneros oriundos de outros contextos sociais (*live*, *podcast* etc.). Com particular atenção a essa última categoria destacada, interpretei que sua presença na esfera acadêmica certamente se evidenciou em virtude de transformações

ocasionadas pela pandemia de Covid-19 no campo educacional. Nesse escopo, considereei certa ampliação na compreensão da esfera acadêmica do curso em destaque, para que outros gêneros se fizessem representativos na formação pretendida, para além daquilo que canonicamente poderia se esperar no Ensino Superior.

Contudo esse reconhecido ainda esteve atrelado a uma ideia de “empréstimo” de gêneros pertencentes a outras esferas para a esfera acadêmica em destaque durante o contexto pandêmico. Essa percepção, em certa medida, torna-se complexa por desconsiderar que, conforme nos esclarece Bloome *et al.* (2019), os letramentos acompanham as complexidades e as mudanças que ocorrem nos tempos e espaços, o que permite a incorporação efetiva, assim como a (re)significação de práticas diversas. Por desconsiderar, também, que os gêneros discursivos respondem às mudanças sociais ocorridas, incorporando-se às diversas (re)elaborações das atividades humanas (Acosta Pereira; Oliveira, 2019).

Sendo assim, considero que todos esses gêneros discursivos são constitutivos da esfera acadêmica do curso de Letras em questão e respondem a objetivos/propósitos diferentes e próprios desse contexto, alguns dos quais orientados pelas (re)contextualizações de práticas de letramento oriundas da situação emergencial de ensino remoto decorrente da pandemia de Covid-19. Essa percepção se justifica pelas próprias compreensões de acompanhamento das

mudanças nas realidades sociais inerentes aos letramentos, às esferas da atividade humana e aos gêneros discursivos. Mesmo que alguns desses gêneros tenham sido implicados diretamente pelo contexto sócio-histórico vivenciado, é possível sua permanência na “volta ao normal” – o que tem sido facilmente visualizado em vários contextos.

Dessa direção, se o gênero *podcast*, por exemplo, está sendo produzido por um estudante do curso de Letras com a finalidade de registrar ou de divulgar um conhecimento científico, é impraticável compreendê-lo como pertencente a outros contextos sociais; estamos diante, efetivamente, de um gênero discursivo acadêmico, já que seu conteúdo temático, sua estrutura composicional e seu estilo estão diretamente implicados pelo teor científico do Ensino Superior. É por isso que, neste momento, proponho uma recategorização dos gêneros discursivos acadêmicos identificados, relacionando-os aos objetivos/propósitos possíveis no contexto do curso de Licenciatura em Letras da UFCG.

É importante reconhecer que, na esfera acadêmica, os propósitos a que os textos buscam cumprir e os modos como caracterizam as experiências vivenciadas pelos sujeitos na academia e na (futura) profissão demarcam, muitas vezes, uma prática disciplinante, especializada e situada (Fischer; Dionísio, 2011). Nessa direção, compreendo que, numa esfera acadêmica de um curso de Licenciatura em Letras, os textos terão relação com a própria vivência de-

mandada pela academia e com a (futura) profissão para a qual os discentes estão sendo formados.

Quadro 2 – Categorização de gêneros discursivos acadêmicos

Objetivos/propósitos	Gêneros discursivos acadêmicos
Construção/registo de conhecimento científico	Projeto de pesquisa; Artigo acadêmico; Podcast; Vídeo de divulgação científica; <i>Live</i> .
Divulgação científica	Artigo acadêmico; Podcast; Vídeo de divulgação científica <i>Live</i> .
Registo de leitura	Resenha/resenha de live; Resumo; Mapa mental; Linha do tempo.
Prática de estudo	Resumo; Seminário; Mapa mental; Anotações de aula.
Simulação de atividade profissional docente	Sequência didática; Instrumentos pedagógicos (slides para aula, por exemplo).

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Dessa forma, diversificam-se os objetivos/propósitos a que os gêneros discursivos acadêmicos estarão relacionados, como: (a) construção/registo de conhecimento científico, em que se realizam gêneros que colaboram com

a prática científica característica dos objetos teórico-metodológicos do curso em questão; (b) divulgação científica, com gêneros que possibilitam a discussão de “achados” científicos e o diálogo entre pares acadêmicos; (c) registro de leitura, a partir de gêneros que garantem, nas atividades acadêmicas, a comprovação de leituras solicitadas por disciplinas diversas; (d) prática de estudo, abarcando gêneros utilizados, seja por orientação docente, seja por iniciativa discente, para o estudo de conteúdos disciplinares; (e) simulação da prática profissional docente, com gêneros orientados pela (futura) profissão e a necessidade de preparação dos discentes para a vivência nos contextos profissionais – especialmente, a escola.

Considerações finais

Neste capítulo, busquei revisitar o mapeamento das atividades de produção de textos realizadas em situação emergencial de ensino remoto no curso de Letras: Língua Portuguesa da UFCG, para (re)pensar a categorização dos gêneros discursivos que moldam a esfera acadêmica em meio aos “emaranhados” socioculturais, epistemológicos, ideológicos e identitários presentes nas relações institucionais universitárias. Para isso, recuperei dados e interpretações de minha dissertação de Mestrado, ponderando sobre aspectos pouco explorados naquele momento do texto.

Nessa direção, a partir da recategorização proposta neste capítulo, considero que, acompanhando as mudanças sociais impostas, os gêneros discursivos acadêmicos identificados relacionam-se a diversos objetivos/propósitos possíveis no contexto de um curso de licenciatura, destacando-se: (a) construção/registro de conhecimento científico; (b) divulgação científica; (c) registro de leitura; (d) prática de estudo; (e) simulação da prática profissional docente. Isso demonstra que uma esfera acadêmica está aberta aos “emaranhados” sociais impostos pela complexidade das relações sociais, implicando também as transformações impostas pelas tecnologias digitais para o acréscimo de novos e variados gêneros.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BLOOME, D.; CASTANHEIRA, M. L.; LEUNG, C. ROWSELL, J. Introduction: Lost In Our Meditations About Re-Theorizing Literacy Practices Across Complex Social And Cultural Contexts. In: BLOOME, D.; CASTANHEIRA, M. L.; LEUNG, C. ROWSELL, J. (ed.). *Re-theorizing literacy practice: complex social and cultural contexts*. London: Routledge, 2019.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, E. M. *Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLAÇO, S. F.; FISCHER, A. Letramentos acadêmicos em um programa de iniciação à docência: modos de interação em práticas pedagógicas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 18, n. 1, p. 99-123, 2015. Disponível em: <https://periodicos-old.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15299/9487>. Acesso em: 20 maio 2024.

COSTA FILHO, R. B. Atividades de produção de textos na esfera acadêmica: abordagens de ensino e (re)contextualizações de práticas de letramento na situação emergencial de ensino remoto. 2022. 124 fl. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/27406>. Acesso em: 20 maio 2024.

COSTA FILHO, R. B.; SILVA, E. M. Da resenha ao podcast: (re)contextualizações de práticas de letramento em contexto de ensino remoto. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1137–1160, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1943. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1943>. Acesso em: 20 maio 2024.

COSTA FILHO, R. B.; SILVA, E. M. da. (Re)contextualizações de práticas de letramento em contexto de ensino remoto: experiências de uma docente universitária. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 21, n. 1, AG9, 2022a. DOI: 10.26512/rhla.v21i1.42518. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/42518>. Acesso em: 20 maio 2024.

COSTA FILHO, R. B.; SILVA, E. M. Tecnologias digitais e (re)contextualizações de práticas de letramento em situação de ensino remoto emergencial. *LínguaTec*, Bento Gonçalves, v. 7, n. 2, p. 134-152, 2022b. DOI: 10.35819/linguatec.v7.n2.6327. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/6327>. Acesso em: 20 maio 2024.

COSTA FILHO, R. B.; SILVA, E. M. Da live à resenha: abordagens de ensino e (re)contextualizações de práticas de letramento na situação emergencial de ensino remoto. In: LINO DE ARAÚJO, D.; PERREIRA, P. R. F. (org.). *Entre regulamentar e realizar: ensino remoto emergencial em análise: prescrições & experiências*. 1. ed. Campina Grande: Editora dos Autores, 2023. p. 176-196.

FISCHER, A. Letramentos acadêmicos: (re)contextualizações e sentidos. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 94-104.

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. L. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349>. Acesso em: 3 set. 2021.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, v. 11, n. 1, p. 49-76, apr. 1982. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4167291>. Acesso em: 06 de jul. 2021.

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 8 set. 2021.

LEA, M.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>. Acesso em: 21 nov. 2020.

LILLIS, T. M. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

MIRANDA, F. D. S. S. “Nós que lutemos”: ressignificando a formação de professores na pandemia. In: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (org.). *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 327-354.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-108.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

OLIVEIRA, A. M.; ACOSTA PEREIRA, R. Os gêneros do discurso na esfera acadêmica: reverberações dialógicas. *Letras*, Santa Maria, n. 58, p. 13-36, 2022. DOI: 10.5902/2176148534195. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/34195>. Acesso em: 20 maio 2024.

ROBINSON-PANT, A.; STREET, B. Students' and tutors' understanding of "new" academic literacy practices. In: CASTELLÓ, M.; DONAHUE, C. (ed.). *University writing: selves and texts in academics societies*. UK: Brill Academic Publishers, 2012. p. 71-92.

SANTOS, B. S. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. Literacy Events and Literacy Practices. *Journal of Research in Reading*, v. 18, Special Issue, 1995.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a. p. 33-53.

STREET, B. V. Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541/18448>. Acesso em: 03 ago. 2021.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V.; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.voi8p465-488. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/>. Acesso em: 21 maio 2024.

STREET, B.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas e eventos de letramento. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acesso em: 11 mai. 2021.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Introdução: Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). *Significados e ressignificados do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-62.

Novos sentidos em educação

Carine Josiéle Wendland^{XXIV}

(Des)começos

A educação segue por caminhos colonizados e colonizadores. Segue colonizando pensamentos quando pensa que está educando. Todavia há experiências de sabedorias não outras, mas nossas, latino-americanas — da América Profunda —, que descolonizam. A educação está distante da terra, nós estamos distantes da terra. Todavia há experiências latino-americanas que novamente nos aproximam dela.

E por que começar o que já começou a séculos? (Des)começemos. Descolonizar o inconsciente transpõe mais de 500 anos, quando então acreditavam que os povos existentes nas terras invadidas não tinham alma e valiam menos, postos à mercê da sociedade, sem suas sabedorias sequer escutadas representaram a sujeira da sociedade.

Neste descomeço proponho a aproximação entre terra e educação, que foram afastadas ao longo da história, considerando o homem a si mesmo superior. A terra, todavia, para grande parte dos povos indígenas é considerada mãe, Madre Tierra, Pachamama e ela educa.

Esta escrita trata de um pensar em movimento, mas também de um pensamento situado geoculturalmente na

Abya Yala; trata de um estar-sendo nesta América Profunda. Os sistemas de conhecimentos outros, podem ser reconhecidos e valorados como nossos. Também nós, somos o outro da relação. Há que deixar entrar os e as indígenas na universidade, para que tragam de volta a terrosidade escassa também nos cursos de formação de docentes, para que estes possam na circularidade de tempos e sentidos retomar na Educação Básica a interculturalidade. Por fim, a perspectiva é trazer experiências interculturais do Brasil e do México com a Escola Normal Bilingue e Intercultural de Oaxaca, e das comunidades indígenas localizadas no Sul do Brasil, interconectando um pensamento intercultural e latino.

E o que vocês diriam?

Talvez tudo começou quando numa manhã fria de sábado, na Universidade de Santa Cruz do Sul, no último círculo de cultura de uma série de círculos dentro do curso Pesquisa e Formação *com* Docentes da Educação Básica - Educação *do/no/com* o campo realizado com estudantes do magistério, o companheiro de doutorado joga a terra que eu tinha no meu pequeno pote, depois de perguntar o que eles e elas diriam se a terra que estava ali dentro fosse jogada no chão. E o que você diria?

A minha reação foi imediata de espanto, ninguém até então de fato tinha feito aquilo e foi uma das reações mais bonitas e concretas, de todos no ambiente. Essa é uma dinâ-

mica que realizei com diversos grupos por onde passei e na questão “o que vocês diriam?”, as respostas eram unânimes, “diríamos: que sujeira”, “para que isso”, “seria necessário limpar”. Também no México obtive respostas semelhantes.

Buscando reaproximar territórios e educações em interculturalidade, me deparo com percepções de terra como sujeira fruto de um sistema que impõe a ideia de que o caminho do desenvolvimento é melhor, de uma educação que pulsa e impulsiona a limpeza e de um inconsciente coletivo. Mas imaginemos terra neste exato lugar onde estamos, provavelmente nossas percepções seriam as mesmas ou muito próximas. Imaginemos alguém entrando com sapatos cheios de terra na casa que acabamos de limpar. Imaginemos nosso cachorro carimbando a casa depois de sair na chuva. O que vocês diriam?

Modos de pesquisar

Nos modos poéticos de fazer as artesanias latino-americanas, especialmente as brasileiras e mexicanas, a que se deve esta presença escrita, vemos nas cestarias os trançados de cores e sentidos que conversam entre si. No Sul do Brasil, Os Guarani chamam seus trançados de *tembiapó* e os Kaingang de *vãfy*, e é nesse diálogo interconectado de tramas que também as conversas aparecem aqui.

É nas conversas com outros que saberemos mais de nós mesmos, que o outro deixa de ser outro, que o

ser universal pode passar a estar-sendo. É ademais nas conversas entre indígenas e não-indígenas ou entre indígenas e *juruás*, *napëpës*, *fóg* e *pariwats* que há conflitos e por isso, aprendizagens e transformações. A conversa é acolhedora, ela versa o “com”, tira do outro a carga de ser outro e o traz para perto. É aconchego, fala e escuta, abertura e receptividade. E sim, a *com-versa* é comigo, traz o eu e o tu. A *com-versa* traz *nós* (Wendland, 2022, p. 22).

Não um conversar sobre o mundo, mas no mundo, porque a investigação é um ato de alteridade que busca

[...] el encuentro dialogal entre nosotros y los otros, para poder entender las tramas de sentido de los mundos de vida que nosotros y los otros tejemos en la lucha por la existencia, investigar es ir al encuentro del sentir, del pensar, del decir, del hacer de los otros, para en ellos descubrir cuál es nuestro propio sentir, pensar, decir y hacer la vida, pues no podemos olvidar que el otro nos habita y que nosotros habitamos en lo otro (Arias, 2012, p. 215).

A fenomenologia “interpreta verdade como desocultamento, como *aletheia*, significando “mostração” do que é essencial ao fenômeno” (Bicudo, 1994, p. 20) ou seja, ela mostra, pois, “o mundo da fenomenologia se mostra” (Bicudo, 1994, p. 17). Se mostra para uma consciência, que na fenomenologia é a própria intencionalidade.

Para tanto, ademais de investigar o fenómeno da ausência da terra na educação e da busca por alternativas de docências biocêntricas, trago um enfoque qualitativo também com a etnografia que é a bonita experiência de se acercar da vida cotidiana e dos detalhes vividos. A experiência profundamente humana de fazer etnografía como *“una práctica social de investigación que transforma al investigador, tanto en el proceso de construcción social del conocimiento, como en la conformación de una experiencia vital irremplazable en el trabajo de campo”* (Almeigeiras, 2006, p. 109).

A partir, pois, do exercício de bricolagem metodológico, das conversas interculturais, como em um trançado de cestarias é que vão se constituindo as buscas e os encontros com as etnografias e fenomenologias, nas quais delineia-se a necessidade da terra na educação e a educação como convivência. *“Más que «estudiar a la gente», la etnografía significa «aprender de la gente»* (Spradley, 1979, p. 3 *apud* Almeigeiras, 2006, p. 114).

Finalmente, a etnografía ajuda *“en la recuperación del conocimiento local y de la memoria histórica en la crónica de hechos actuales y en la previsión de caminos posibles de construcción de nuevas prácticas”* (Rockwell, 2009, p. 37).

Um estar-sendo d(escola)nizador

É necessário descolonizar a escola enraizada no pensamento quadrado, entre paredes cimentadas e com ela, também, descolonizar a terra presa abaixo das ruas cimen-

tadas e das escolas. Woie Xokleng (2021)¹ dizia que o “professor, ele sai da faculdade com o pensamento quadrado, primeiro porque ele é ensinado para entrar em sala de aula de quatro paredes, então já com a cabeça quadrada”. A academia igualmente permanece sendo masculina, ao passo que descolonizar a terra, torna a valorar a mãe terra, *Pachamama*. O nome *Abya Yala*, por exemplo, dado pelos indígenas à América Latina, contrapõe o nome imposto pelos colonizadores, e, significa “terra em plena maturidade”, “terra fértil” (Estermann, 2016).

Essa terra fértil, todavia, dependendo de onde está, está fora do lugar e quase sempre está fora do lugar. São vários os tipos de razão que produzem e legitimam as não existências e este estar *deslocado*: “o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo” (Santos, 2002, p. 248-249). A não existência é produzida, assim também a ausência é produzida e como questão ressoa como produzir presenças, em especial da terra na educação que carece desta?

Quando se pensa em ordem, tem-se uma imagem de pureza que preenche naturalmente seu lugar, aquilo que está fora do lugar é impuro e sujo. Então um sapato que, mesmo que esteja reluzente e limpo, causará ruídos e desconforto se estiver em cima de uma mesa com alguns alimentos, por exemplo, como menciona Bauman (2008).

1 ESCUTA POÉTICA. Rodas Poéticas V – inclusão da cultura indígena na educação básica. 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gtSixiRSu7c>. Acesso em: 23 mar. 2021.

Está aqui implicada em relação à localização, que os designa em puro e impuro. A América por ser o que é e estar onde está, torna-se suja, tem *hedor y pulcritud*, e esta ambiguidade que conhecemos, como nos diz Gunter Rodolfo Kusch (2000), antropólogo e filósofo argentino. Há o que fica fora do lugar em qualquer lugar, para nós humanos seriam as moscas, baratas, aranhas, ou ainda, ácaros, bactérias e vírus que perpassam o modelo de pureza a fim de protegê-la, a questão é, que, também humanos consideram outros, menos humanos e, portanto, fora do lugar em qualquer lugar.

Bauman (2008) nos propõe a pensar como a lógica de mercado impõe-se a isso. O mundo contemporâneo esperava também ser transparente, sem sujeira e sem estranhos, nessa lógica vemos a triste marca do totalitarismo, como o nazismo, quando na chamada “era moderna” objetivavam a pureza da raça e a pureza de classe, pretendendo assim extinguir qualquer tipo de sujeira ou impureza.

Terra não é sujeira. Não está fora do lugar quando jogamos num piso branco. Quem sabe quando éramos crianças até a comíamos. No Rio Grande do Sul, temos quatro etnias: Guarani, Kaingang Charrua e Xokleng. As duas primeiras mais fortalecidas e as demais na retomada de seus territórios. Os Guarani, no seu mito de origem ou história de criação contam que quando Deus transformou o mundo para ter este mundo, trouxe três pessoas, meio Deus também, Karaí Xandaro. Perguntou ao primeiro se



queria ser a terra, que por sua vez não queria, na sequência o segundo que também não quis e o terceiro igual, mas o terceiro propôs que se ele também pedisse coisas e Deus cumprisse ele aceitava, mas faria as coisas que Deus manda, por isso, na sua história, existe a Terra até hoje. Deus transformou o Karaí Xondaro em nosso mundo:

Esta terra que pisamos é nosso irmão. Por isso que a Terra tem algumas condições e por isso que o Guaraní respeita a Terra, que é também um Guaraní. Por isso que o Guaraní não polui a água, pois é o sangue de um Karaí. Esta Terra tem vida, só que nós não sabemos. É uma pessoa, tem alma — é o Karaí. A mata, por exemplo, quando um Guaraní vai cortar uma árvore pede licença, pois sabe que é uma pessoa que se transformou neste mundo. Esta Terra aqui é nosso parente, mas uma pessoa acima de nós. Por isso falamos para as crianças não brincar com a terra, porque ela foi um Karaí e até hoje ele se movimenta, só que nós não percebemos. Por isso, quando os parentes morrem, a carne e o corpo se misturam com a da terra, porque a nossa carne é transformada em terra e é também feita de terra. Por isso que temos que respeitar esta Terra e este mundo que a gente vive. Foi assim que eu aprendi e sei como este mundo foi feito (Menezes, 2006, p. 130).

Esse *hedor* antes mencionado vem como nossa sombra, a sombra do latino-americano que não a entende, mas busca a ocultar, também presente na estética caótica do indígena na rua como aquele fora do lugar. Em contrapartida, a *pulcridad* como a imagem contrária ao *hedor* e, portanto, solução para este último como uma das faces da ansiedade cultural.

O impulso de higienização provocado pela ansiedade cultural vem ao encontro da negação do que é nosso.

[A] ansiedade, a incompreensão, o temor pelo desconhecido e pela dificuldade de lidar com isso levam ao caminho mais fácil, que é a negação ou, em uma condição mais drástica, a obliteração ou, mesmo, a eliminação do outro, fática ou simbólica (Souza, 2019, p. 173).

Já sabemos que a América, com o nome colonizado, antes significava terra. Ainda assim é um lugar com uma relação consciente e inconsciente de negação e oposição entre indígenas e não indígenas. Nosso desafio é fazer complementar *hedor* y *pulcritude*, aprender e ensinar e ademais conviver, em educação. Estar-sendo implica: estar do latino indígena aqui, e, ser do europeu, num processo que Kusch chama de fagocitação como o *entre* o ser e o estar.

Mas o que seria a terra se somos natureza, feitos de terra, com o fogo do calor humano, compostos pela mes-

ma porcentagem de água que o planeta e inspiramos ar? Não somos terra nós também?

É com a educação biocêntrica (Cavalcanti; Góis, 2015) nas escolas, universidade e aldeia que aproximações são possíveis. Aulas como encontros interculturais com aprendizagens complementares entre modos de vida e entre mundos. Parte-se, assim, do antropocentrismo — ser humano no centro — para o biocentrismo — a vida no centro —, em uma constante mudança de pensamento e ação.

No processo de pensar o pensamento colonizado, a terra colonizada na cidade e longe da educação, nos colocamos longe das raízes, das memórias e da nossa história. Reconhecer que a terra educa e que a seminalidade dessa terra carrega uma memória ancestral, na qual por trás de cada pedaço de chão está uma cultura faz-nos reconhecê-la como uma professora, uma terra que carrega ideias férteis, pensamentos seminais, abarca as dimensões do sagrado e emana espiritualidade.

Os Guarani são caminhantes e buscam pela “terra sem mal”, reconhecer a profundidade da terra sabedora: “el *tekoha* es el lugar y el médio donde se dan las condiciones de posibilidad del modo de ser guaraní” (Melià, 1991, p. 64), ademais, é a terra guarani vivida como cultura, território, espiritualidade e política.

Na sequência, compartilho algumas experiências que temos vivido no Brasil em escolas com a educação biocên-

trica na formação de docentes e em círculos de cultura com estudantes. E, como um pensar em movimento latino-americano, algumas experiências que novamente nos aproximam da terra, também no México.

Ensino, pesquisa e extensão na escola, comunidade e universidade

Tenho dito que os e as indígenas são a terra da universidade. E em um momento histórico em que a educação está distante da terra, indígenas sendo terra na universidade, possibilitam movimentos de pensamento também na formação de docentes da Educação Básica. As experiências de ensino, pesquisa e extensão realizadas no Sul do Brasil em uma escola de Educação Básica e as experiências interculturais educativas do México com a Escuela Normal Bilingue e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) são apenas novos sentidos em e para a educação no processo de d(escola)nizar a terra.

Os momentos e movimentos em pesquisa se deram em uma escola pública da rede municipal de ensino do município de Sinimbu, na *Tekoá Yvy Poty* – Aldeia Flor da Terra e em uma Universidade geocultural com a pesquisa amparada na linha e no grupo de investigação Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade desde 2022.

Aconteceram cinco círculos de cultura na Escola de Educação Básica. Nestes, as manifestações sensíveis dos e das indígenas foram apresentadas. As artes fazem sentir, o

sentir provoca as relações. A música nos dança. A terra nos pinta. A argila nos molda. E a interculturalidade acontece. É o que podemos também chamar de poética intercultural.

As mandalas-círculos constituídas de estudantes, professoras e professores exalavam questões, provocavam o pensamento. Na escola, os círculos eram em um auditório, mas como cerne o fogo e os elementos indígenas. Na aldeia, a partir de uma trilha etnoecológica, os círculos aconteciam no meio da mata com fogo ao centro. Na universidade, o encontro também se deu em círculo, como âmago o fogo ao ar livre. Nas *comversas* e nos fazeres dos círculos interculturais, a essência traduz a primazia da *convivência* na educação.

As marcas Kamé e Kairú, enquanto narrativa ancestral Kaingang de criação do mundo e da terra, foram realizadas com terra e urucum em cada estudante. Danças, cantos, trançados, encenações, pinturas, manuseios com argila como movimentos circulares de pesquisa e vida. Desfez-se a percepção de que terra é sujeira, do contrário: ela pinta e tinge. Quando não nos sentimos parte, queremos controlar. A argila era quem conduzia a pessoa. Seu manuseio fez lidar com um não-saber que o inconsciente provoca. Acolhemos as imagens dos e das estudantes ao sonharem, narrarem, e moldarem o mundo.

O fogo como elemento simbólico direciona o olhar, a terra em presença, nos sustenta. Com o fogo, um indígena Kaingang e pesquisador reflete, enquanto parte de um

povo indígena, sobre a “fala morta”, fala fria na educação e seu espaço-escola, como por exemplo, falar da importância do fogo, mas não o acender. Para tanto, estaríamos vivendo uma ilusão.

Na aldeia, enquanto o milho vai tomando a fumaça do fogo, para depois com o pilão fazer a farinha, falas sábias são expressas em meio à mata. Gerônimo, professor e liderança indígena da etnia Guarani, traz à volta do fogo um dos principais locais para se reunir, todos cuidam dele, não pode ser apagado, ele abre o caminho dos sonhos para contar histórias.

Conforme Gerônimo, a cura não se dá pelo remédio, se dá pelo *silêncio*. *A depressão existe para o Jurua*². Para isso não acontecer ao indígena, o próprio *Nhanderú* não deu muitas coisas ao indígena, mas o essencial. Para não ficar doente, os conselhos são *fazer uma fogueira, sempre se reunir, viver em harmonia, conversar com as crianças, isso deixa as pessoas saudáveis*.

Em visita à aldeia Guarani em 24 de setembro de 2022, o cacique Santiago relatava que a luta Guarani é pela terra. Quando e quanto lutamos na educação pela terra? Ou resistimos em tê-la presente? A origem da vida *é com a origem do mundo, o Guarani nasce com a terra. Nossa origem é aqui na terra* (Santiago, Aldeia Flor da Terra, 10 de junho

² Termo guarani designado para nomear o não indígena. Em sua definição há algo como “boca vazia”, ou seja, fala, fala e não diz nada, ou ainda uma fala que não merece confiança.

de 2022). Inclusive, na concepção cristã, o ser humano é formado da terra — *adamah* (terra fértil), *adam* (ser humano). Para os indígenas Guarani, a terra é uma pessoa, é um de nós, e precisa ser cuidada.

O ensinar e aprender Guarani, na *Tekoá* Flor da Terra é a convivência. Os e as estudantes vivem com a escola. Docentes avaliam com a vivência. Com pouco tempo por dia, conseguem fazer uma aula de qualidade. As aulas acontecem até quinta-feira, a sexta é destinada especificamente para a cultura, sobre *Nhanderú*. A aula é muitas vezes fora da sala, não “*está no papel certinho, porque se chover se perde o planejamento*”.

Os adultos Kaingang dizem para as crianças desde pequenas mexerem nas teias de aranha porque logo estarão fazendo os trançados. Ela que ensina a técnica dos dedos. Diferente dos brancos, para os quais tudo viria do professor, para eles o professor, a professora é a própria natureza.

Em visita ao Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e ao Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (CEMADEN) no mês de agosto de 2022, junto a um grupo inter-religioso organizado pela Iniciativa Inter-Religiosa pelas Florestas Tropicais (IRI) viu-se que os primeiros mapas criados no Brasil tinham a intenção de verificar se de fato os e as não-indígenas estavam destruindo a terra como deveriam, para que se desse a propriedade para elas. Para os e as indígenas,

não há uma relação de propriedade da terra, mas de pertencimento nela.

Participei ainda como delegada virtual da Federação Luterana Mundial da Conferência das Partes pelas Mudanças Climáticas da ONU (COP27) e presencialmente da 28ª edição, e mundialmente falava-se do uso da terra, provavelmente porque pensa-se, ainda, que a terra tem alguma utilidade, que ela pode ser usada, dominada, especialmente pelo patriarcado. O indígena coordenador da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) pedia que não olhássemos apenas como uma fonte de riqueza que pode ser comercializada, além de não olhar para as florestas tropicais como espaço geográfico, mas espaço onde há vida, cultura e sabedoria.

Como parte de Red de Centros de Investigación Escolar Alternativa y Comunitaria (CIEAC), participei recentemente da celebração dos 24 anos da Escola Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, por isso trago aqui brevemente alguns aspectos concernentes a esta proposta alternativa ao modelo neoliberal de educação, mas que traz a sabedoria indígena como ciência e conhecimento, que resgata história sob uma perspectiva não contada nos livros de história e que nos inspira na educação.

Chegamos ao México com uma vasta riqueza cultural, 16.933.283 indígenas, que representam 15,1% da população total, portanto,

El México profundo, entre tanto, resiste apelando a las estrategias más diversas según las circunstancias de dominación a que es sometido. No es un mundo pasivo, estático, sino que vive en tensión permanente. Los pueblos del México profundo crean y recrean continuamente su cultura, la ajustan a las presiones cambiantes, refuerzan sus ámbitos propios y privados, hacen suyos elementos culturales ajenos para ponerlos a su servicio, reiteran cíclicamente los actos colectivos que son una manera de expresar y renovar su identidad propia; callan o se rebelan, según una estrategia afinada por siglos de resistencia (Bonfil Batalla, 1987, p. 11).

Fotografía 1. Escola, aldeia e universidade



Fonte: Acervo da autora.

Histórias de uma educação intercultural

No México, a história remonta a 1922, onde foi criado o Departamento de Educação e Cultura Indígena (DECI). Em 1923, foi criada La Casa del Pueblo, uma escola para educar homens e mulheres indígenas. “Em 1934, foi criada a Secretaria de Educação e Cultura Indígena; em 1936 foi instalada uma Comissão em Tarahumara para conhecer as condições de vida dos indígenas; e em 1939, foi fundado o conselho das línguas indígenas” (Vilarim; Martins; Rodrigues, 2022, p. 152).

Assim, historicamente, a educação se constitui em espaços de formação. Em 1977 foi criada a Aliança Nacional dos Profissionais Indígenas Bilíngues, AC (ANPI-BAC) e, em 1978, a Diretoria Geral de Educação Indígena (DGEI). Em 1993, o governo, na Lei Geral de Educação, reconheceu a importância da educação escolar indígena. Em 1995, foi publicado o primeiro documento da educação básica que atribuiu uma seção às populações indígenas no Programa de Desenvolvimento Educacional; Em 2000, o plano de desenvolvimento estabeleceu a Educação Intercultural Bilíngue (EIE) e a Coordenação de Educação Intercultural Bilíngue;

Em 2003, publicado na Lei Geral dos Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas que, no Artigo 1, indica que os povos indígenas têm o direito de serem educados em sua própria língua durante o longo pra-

zo da educação básica (Vilarim; Martins; Rodrigues, 2022, p. 152 e 153).

Chegamos às 23 escolas normais do México, 11 delas estão no estado de Oaxaca e a única que é bilíngue segundo a nomenclatura é a Escuela Normal Bilingue e Intercultural de Oaxaca, ENBIO.

Educação Primária e Educação Superior: encontros

Encontros que promovem a interculturalidade. O encontro aconteceu durante o aniversário de 24 anos da ENBIO, quando alunos da instituição se reuniram com formadores do Ensino Fundamental na oficina pedagógica “*Construyendo nuestra práctica docente desde una alternativa pedagógica*”.

Um encontro ocorre através da linguagem. No ENBIO estão Zapoteco Sierra Norte, Mixteco, Zapoteco Sierra Sur, Chatino, Zapoteco Istmo, Ikoote, Zapoteco Valles, Ayuuk, Chinanteco, Amuzgo, Triki, Intercultural, Mazateco e na Escola Primária” Prof. Vicente González Díaz” do estado de Oaxaca, 16 línguas das 8 regiões.

A Escola Primária Prof. Vicente González Díaz conta atualmente com 294 crianças das 8 regiões do estado de Oaxaca, divididas em 14 turmas. Com uma equipe de 14 professores e professoras titulares frente às turmas, 2 professores de Educação Física, 5 professores e professoras do USAER, 1 professor de Informática, 2 auxiliares e 2 funcionários de limpeza, compõem a escola. Assim,

[...] *el ámbito educativo, la interculturalidad crítica se entiende como una herramienta pedagógica, que busque cuestionar los patrones de poder existentes y visibilice maneras distintas de ser, vivir y saber* (Valarezo, 2019, p. 37).

A prática compartilhada com os e as estudantes da ENBIO configura o desenho curricular que abarca a etnografia e o diagnóstico. A etnografia trata da análise descritiva, da historicidade dos contextos, da análise cultural e da antropologia. Além disso, para o diagnóstico do contexto, observa-se a cultura, o território, a sociedade, as formas de vida e as etnias, conforme o professor Miguel Caballero. Assim, com a análise do problema, o design das possibilidades, o plano de ação, a metodologia e a avaliação, chega-se e parte-se dos saberes comunitários.

Comunidade que educa

“La escuela escolariza, la comunidad educa”, afirmou o Doutor Stefano Sartorello, conforme Tapia (2019). O docente afirma que

[...] *el conocimiento de los pueblos originarios no suele estar registrado por escrito, el aprendizaje se da a través del quehacer diario, donde las y los estudiantes adquieren no solo nociones científicas y técnicas, sino que descubren los elementos culturales que los arraigan a su comunidad* (Tapia, 2019, p. 1).

De acordo com a proposta curricular base:

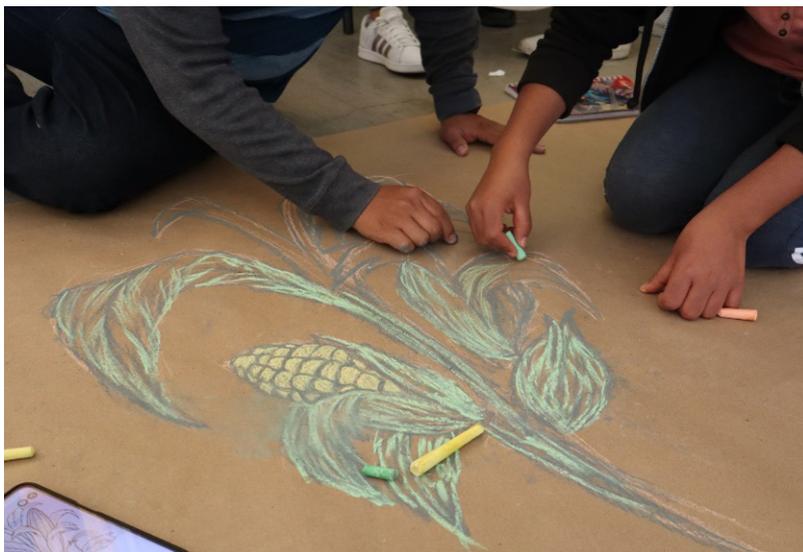
Al resignificar la escuela normal como casa comunitaria de construcción de saberes docentes, los estudiantes en proceso de formación profesional no llegan sólo a adquirir conocimientos, habilidades o destrezas, valores y actitudes, preestablecidas desde algún paradigma planteado por las políticas educativas del momento, sino a reafirmar, desarrollar y potenciar la cultura y la lengua del contexto inmediato, sus saberes como persona y como profesional de la situación educativa en los pueblos, con trascendencia en el aprendizaje de las niñas y los niños en la comunidad (Secretaria de Educación Pública, 2022, p. 29)

Cabe señalar que con base al catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales en Oaxaca se hablan 15 lenguas maternas: mixe, chocholteco, mixteco, triqui, chatino, amuzgo, cuicateco, ixcateco, chontal, mazateco, zapoteco, náhuatl, zoque, huave, y chinanteco, las cuales suman 176 variantes (México, 2016).

Segundo INEGI (2020), em Oaxaca existem 1.221.555 pessoas com mais de 3 anos que falam uma língua indígena. Entre os mais falados estão o zapoteca com 420.324 falantes, o mixteca com 267.221 e o mazateca com 170.155 e a educação pode ser um território para cultivar e lembrar essas línguas e culturas para que não sejam esquecidas. A

educação é um espaço de cuidado e manutenção dessas linguagens. A finalidade da educação na ENBIO é comunitária, parte de disciplinas fechadas, mas busca o todo, a cosmologia, as interconexões e a interculturalidade.

Fotografia 2. Raízes e frutos dos saberes comunitários



Fonte: Acervo da autora.

(Des)considerações

As considerações quase sempre são finais, quase sempre são conclusões, mas quase nunca concluídas, ou por vezes sim. Pergunto-me neste momento porque concluir um pensamento se descolonizar o pensamento deve ser constante e muito provavelmente não tenha conclusão diante do cenário que nos interpele: toda nossa América Latina foi colonizada e desde aí estamos buscando novos



sentidos para educar, para escutar os povos das margens, para dispensar.

As raízes são deveras profundas que seguimos involuacrados em inconscientes culturais *implantados* em nós. Assim, (des)considero que os caminhos, tais como os Guaranis do Rio Grande do Sul percorrem os seus, ainda são longos, mas nem por isso desesperançosos. Como vimos há ações de esperarçar acontecendo todos os dias em escolas, comunidades e universidades.

Por fim, a pesquisa realizada no encontro intercultural entre aldeias indígenas, escola e universidade permite afirmar, como resultado, a emergência da terra na educação e a dimensão imprescindível de abdicar de uma educação que coloniza a terra e o pensamento. Se começamos a falar da ausência, desemboquemos na esperança da presença: da terra e do pensamento indígena na educação.

Referências

AMEIGEIRAS, A. R. O abordaje etnográfico en la investigación social. In: VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006. p. 107-122.

ÁRIAS, G. P. Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. *Sophia*, Cuenca, v. 13, p. 199-208, 2012.

BONFIL BATALLA, G. *México profundo: una civilización negada*. Barcelona: Grijalbo, 1987.

BAUMAN, Z. *A sociedade individualizada: : vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (org). *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994. p. 15-22.

CAVALCANTE, R.; GÓIS, C. W. L. *Educação biocêntrica: ciência, arte, mística, amor e transformação*. Fortaleza: Expressão, 2015.

ESTERMANN, J. Las filosofías indígenas y el pensamiento afroamericano. *FAIA*, Buenos Aires, v. 5, n. 25, 2016. Disponível em: <https://editorialabiertaifaia.com/pifilojs/index.php/FAIA/issue/view/23>. Acesso em: 18 fev. 2024.

INEGI. *Diversidad*: Información de México para niños. México: INEGI, 2020. Disponível em: <https://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/poblacion/diversidad.aspx>. Acesso em: 31 jan. 2024.

KUSCH, R. *Obras completas*. Córdoba: Fundación Ross, 2000. t. II.

MENEZES, A. L. T. *A alegria do corpo-espírito saudável: ritos de aprendizagem guarani*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MÉXICO. OAXACA. Celebra la CDI el Día Internacional de la Lengua Materna. *Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas*, 22 fev. 2016 Disponível em: <https://www.gob.mx/inpi/prensa/oaxaca-celebra-la-cdi-el-dia-internacional-de-la-lengua-materna>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. *Propuesta Curricular Base para la Formación Profesional de Docentes en Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria*. México: SEP, 2022.

TAPIA, E. A. El territorio como fuente de aprendizaje: Stefano Sartorello. *Educación Futura*, 20 nov. 2019. Disponible em: <https://www.educacionfutura.org/el-territorio-como-fuente-de-aprendizagem-stefano-sartorello/>. Acceso em: 3 jan. 2024.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 63, p. 237-280, 2002.

SOUZA, F. R. S. *A lei n. 11.645/2008 e a experiência formativa de professores na escola: imagens alquímicas da história e da cultura indígena para unus mundus*. 189 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2019.

VILARIM, P. R.; MARTINS, D. R.; RODRIGUES, S. P. J. Trajetória e meandros da Educação Escolar Indígena em países colonizados pela Espanha. *ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade*, Jequié, v. 7, n. 3, p. 140-166, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/11223>. Acesso em: 20 fev. 2024.

WENDLAND, C. *Poética intercultural na educação: modos de estar-sendo e fazendo ser entre indígenas e não-indígenas*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022.

Pós-graduação em Educação em prol de um trabalho reflexivo e comunitário: experiências acadêmicas entre México e Brasil

Antonio Carrillo Avelar^{XXV}

Iracema Campos Cusati^{XXVI}

Nadia Campos-Rodríguez^{XXVII}

Introdução

*“La educación sola no cambia la sociedad.
Pero, tampoco sin ella la sociedad cambia”*

Paulo Freire

Neste capítulo são compartilhados resultados e reflexões de diversas atividades acadêmicas microempendedoras em prol da promoção do trabalho reflexivo e comunitário, como um apoio mútuo interinstitucional horizontal entre estudantes de pós-graduação em Educação, dos países México e Brasil. Os resultados encontrados nestas atividades realizadas demonstraram que estavam contribuindo positivamente nas pesquisas dos alunos participantes e, daí, surgiu o interesse em sistematizar e dar visibilidade a dinâmica de trabalho em parceria desenvolvido nos programas de pós-graduação em Educação entre Brasil e México, ao mesmo tempo em que nos interessa apresentar os aspectos favoráveis e desfavoráveis destes

processos formativos pois, neste mesmo espaço colaborativo, procuramos manter os interesses dos estudantes de ambos os países por meios eletrônicos, com o intuito de continuar a trabalhar e estabelecer redes horizontais no contexto de uma construção social permanente de carácter acadêmico.

Apesar das estratégias acadêmicas e tecnológicas inovadoras a nível global e nacional, ainda hoje constatamos que vários programas de pós-graduação em Educação continuam habituados a realizar trabalhos acadêmicos isolados, fragmentados e descontextualizados. Ou seja, existe uma cultura escolar de carácter institucional que, muitas vezes, não questiona a sua estrutura e está focada em atingir os objetivos e meios para alcançar a elevada produtividade acadêmica que os organismos avaliadores exigem, através do cumprimento dos planos e programas solicitados de tal modo que, acima de tudo, agem respondendo em atendimento ao atual sistema mundial (Wallerstein, 1979).

Nesta perspectiva, Schön (1992) e Sousa (2019) destacam a necessidade de ultrapassar uma pedagogia eurocêntrica que foi herdada, pois os professores, muitas vezes, trabalham sozinhos e, mesmo que não sejam descuidados nas suas práticas cotidianas, aceitam a realidade que se apresenta. sem protestar ou questionar as disposições oficiais que são promovidas nas instituições de ensino superior. Isto, aliado à aceitação de uma racionalidade técnica (Acosta, 2010) que se concentra em encontrar os

meios mais eficazes e eficientes de carácter enciclopedista para cumprir as tarefas atribuídas, contribui para o distanciamento mencionado. É comum que esses professores percam de vista que sua realidade cotidiana é fragmentária dentro de um universo maior que o das obrigações académicas. Da mesma forma, é comum que percam de vista os propósitos e as finalidades formativas de uma verdadeira tarefa educacional investigativa, como exigem os programas de pós-graduação atualmente, inclusive os afiliados ao Conselho Nacional de Humanidades, Ciências e Tecnologias (Conahcyt, 2021). Ou seja, geralmente os docentes deste nível cumprem uma representação académica que a instituição exige, onde se dedicam sobretudo à execução de tarefas docentes e investigadoras, mas que, na prática, traduzem-se em manter os alunos dos grupos de pesquisadores isolados sem interlocução com os alunos dos outros grupos. Talvez esta prática ocorra por considerarem que a tarefa deste nível de ensino seja garantir que os alunos conclua a sua dissertação ou a sua tese em tempo hábil e por isto mantê-los ocupados com leituras e mais leituras e uma rotina que também contribui para o isolamento sem maior objetivo de cumprir o que está estabelecido. Em suma, estes professores parecem realizar um trabalho colaborativo, mas na verdade atuam como seres sociais isolados em um determinado contexto histórico e cultural, de outros mundos académicos, onde tudo

é determinado pela racionalidade técnica com que foram formadas e formados.

Schön (1992) cuestiona los centros superiores de formación de profesionales, que otorgan un lugar privilegiado al currículo normativo y en los que se presenta un distanciamiento con las actividades prácticas, lo que no da pie para la reflexión en la acción y, por tanto, origina un dilema entre el rigor y la pertinencia para los profesionales y los propios estudiantes (Acosta, 2010, p. 138).

No entanto uma mudança para estas práticas de ensino passivas é atualmente visível nos cursos de pós-graduação relacionados à educação. No México, elas começam a permitir um trabalho comunitário inter e transdisciplinar de natureza crítica e reflexiva, bem como intercultural e internacional. Vários autores têm referido como apoiar esta tarefa acadêmica que se mostra diferente e com outros significados. Dentre eles, Dewey (1960) e Schön (1992), há décadas passadas destacaram a necessidade de promover uma transição do modelo de aluno individual que opera deixando para trás o ensino solitário e impensado, fazendo uma transformação para um modelo mais participativo e pelo qual as instituições de avaliação como o Conahcyt começaram demandar, sobretudo, que estes espaços reflitam práticas coletivas e comunitárias, e passaram a chamá-los de Linhas de Geração e Aplicação de Conhecimen-

to (LGAC), no qual a realidade formativa é vista como resultado de um trabalho colaborativo:

Estos programas tienen el objetivo de fomentar relaciones equitativas y justas entre las culturas desde un enfoque de trabajo socio comunitario e intercultural, mediante la investigación, las acciones de colaboración e incidencia y la aplicación directa del conocimiento, tecnologías e innovaciones que incidan en el mejoramiento de la situación de vida de las comunidades y zonas con mayores rezagos de nuestro país (Conahcyt, 2021, p. 7).

Trabalho reflexivo de pós-graduação em contextos comunitários

Nos programas de pós-graduação em Educação do México e do Brasil, os professores são considerados profissionais reflexivos de suas práticas acadêmicas, que devem compartilhá-las com seus alunos (Schön, 1992), vinculando-as à capacidade de desempenhar papéis ativos no desenvolvimento de programas de formação, mas também, atentos à realidade social. Considera-se que um processo reflexivo é parte integrante do desenvolvimento profissional docente, no qual não só os alunos, mas também seus professores, devem aprender; pois, pela natureza da formação inacabada e evolutiva, o corpo discente não é um simples suporte acessório. Em outras palavras, o ser humano nasceu para viver em sociedade, portanto é moralmen-

te obrigado a refletir sobre o sentido da vida social e o seu desenvolvimento individual e profissional, condição que pode ser alcançada plenamente quando está em interação com os outros, bem como com o seu ambiente natural.

En efecto, una escuela flexible, entre otras cosas, distribuye el poder, se contacta y funda redes de personas, tanto al interior de la escuela como fuera de ésta, que le aporten las capacidades necesarias para llevar a buen fin el proyecto educativo. Una escuela organizada de esta manera promueve el trabajo en equipo, tiene una sensibilidad atenta a las situaciones de ruptura y las aprovecha como posibilidades de crecimiento. Los estudiantes inmersos en este clima organizacional desarrollan, desde la vida cotidiana y cultural de la escuela, una serie de actitudes y valores que son de la intención de los Objetivos Transversales, en los ámbitos intelectual, ético, social y personal (Magendzo, 1998, p. 196).

Cabe destacar também que, embora seja verdade que a aprendizagem tem uma dimensão individual de análise, conceitualização e apropriação, ela se desenvolve na sua melhor forma por meio de interlocução em comunidade, com os outros; uma vez que se combinam conhecimentos sobre diferentes aspectos, o que contribui para o enriquecimento das aprendizagens e, por conseguinte, o avanço do conhecimento.

Um processo de reflexão começa quando os professores, assim como os alunos, se deparam com uma dificul-

dade, uma questão problemática ou uma experiência que não pode ser resolvida imediatamente. Impulsionados por um sentimento de incerteza ou desconforto, professores e alunos de pós-graduação são forçados a recuar para analisar e redefinir suas experiências. Nessa perspectiva, os objetivos transversais a este contexto são tidos como fontes impulsionadoras e inspiradoras da reflexão e do debate interno da instituição educativa,

[...] otorgándole orientación y coherencia conceptual, pedagógica y valórica al Proyecto Educativo Institucional (PEI). Constituyen criterios operacionales de la planificación, el análisis y la evaluación del Proyecto. De esta forma, los Objetivos Fundamentales Transversales son un factor importante en la orientación de las modalidades de interacción social tanto internas como externas al establecimiento, los sistemas de gestión y retroalimentación, y la cultura escolar (Magendzo, 1998, p. 197).

O trabalho comunitário é, conseqüentemente, a tarefa reflexiva, quando unido torna-se um andaime que reúne diversas modalidades de trabalho acadêmico: o trabalho em Comunidades de Prática (CPs) (Wenger, 2001).

O trabalho comunitário pode ser definido, segundo Maldonado (2016), como o conjunto de estratégias ou treinamentos para utilização em grupo, desenvolvidos como expressão de responsabilidade compartilhada e a partir de um senso de comunidade crítica, capazes de integrar dis-

crepâncias em prol da melhoria do trabalho. Portanto, o trabalho comunitário deve ser considerado como estratégias para promover a ação reflexiva, o que implica a consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou prática, tendo em conta as razões que a sustentam e as consequências que pode ter para o futuro.

A reflexão não consiste em uma série de etapas ou procedimentos que serão desenvolvidos de forma sistemática, mas, pelo contrário, são práticas complexas e assistemáticas que frequentemente ocorrem além do planejado. A tarefa será, conseqüentemente, formar uma CP entre os pós-graduandos que compartilhe eixos de investigação; confronte-os e, posteriormente, sistematize-os para relatar o processo realizado.

Na aprendizagem comunitária por meio da CP, cada membro do grupo é responsável pela sua própria aprendizagem individualmente, bem como pela dos restantes membros do grupo (Barrault *et al.*, 2016). Dessa forma, o mais importante é a formação de grupos de trabalho comunitário que se dá por meio da formação de equipes naturais hoje denominadas CPs, entre pessoas que possuem interesses comuns e que geralmente trabalham além de um compromisso institucional. Aqui, nessa estratégia de trabalho comunitário, destaca-se que os elementos básicos estavam claramente estruturados em cada equipe de trabalho, pois somente assim seria possível produzir tanto

esforço no grupo quanto uma estreita relação entre colaboração e resultados.

O intercâmbio México-Brasil: o trabalho reflexivo e comunitário

O trabalho de intercâmbio gerado entre o México e o Brasil nas instituições de pós-graduação mencionadas abaixo teve início em 2004, o que resultou em frequentes visitas de intercâmbio entre professores e alunos tanto para participações em eventos, apresentado em palestras, oficinas e minicursos, quanto na preparação de publicações conjuntas. Neste contexto, considerou-se pertinente a criação de um projeto acadêmico, denominado “Formação de professores decoloniais através do trabalho comunitário e os desafios da educação para povos indígenas e urbanos”, focado no trabalho colaborativo entre estudantes e professores de ambos os países e que teria como base a criação de comunidades de prática (Wenger, 2001). Essas estratégias de gestão acadêmica são consideradas um espaço organizacional vital que pode quebrar a cultura acadêmica estabelecida — que foi discutida no início deste texto —, promovendo, de fato, uma formação acadêmica horizontal entre futuros pesquisadores que pode ser viabilizada dentro de projetos de pós-graduação e, na medida do possível, relacionando-os com vários setores e parceiros culturais dinâmicos a nível local e internacional, o que poderia ter um maior impacto educativo na sua vida cotidiana.

Portanto, neste texto como estágio reflexivo (Schön, 1992), significa aproveitar as ligações entre a unidade da Universidade Pedagógica Nacional Ajusco, através do Mestrado em Desenvolvimento Educacional; a Universidade Nacional Autônoma do México, campus da Faculdade de Estudos Superiores de Aragón e especificamente no contexto do Programa de Pós-Graduação em Pedagogia; no Brasil, através do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, da Universidade Federal de Goiás no âmbito do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos e da Universidade de Pernambuco campus Petrolina através do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI), para a realização de diversos trabalhos acadêmicos que buscaram mostrar os limites de um projeto acadêmico voltado para o trabalho comunitário de estudantes do CP, que visam fortalecer o intercâmbio acadêmico entre as instituições participantes e, ao seu tempo, mostrar o alcance e limitações de uma equipe de trabalho em que participaram principalmente estudantes de pós-graduação do México e do Brasil, expondo as diferentes práticas acadêmicas dentro de seus projetos de formação, com o objetivo de poder compreender e vincular o que estão realizando com seus demais companheiros. Logo, a educação a partir de uma perspectiva comunitária “está ligada às necessidades de transformação cognitiva e social dos sujeitos-pessoas” (Pérez; Sánchez, 2005, p. 319).

Deste modo, neste projeto desde a perspectiva mexicana, foi necessário destacar outras relações que poderiam ser estabelecidas com outras instituições de ensino básico, secundário e superior, já que também podem apoiar a infraestrutura acadêmica do projeto e, ao mesmo tempo, detectar os fatores que apoiam ou dificultam o trabalho comunitário entre os estudantes nos contextos educacionais de nível local e regional que os abrigam e, ao mesmo tempo, podendo servir como espaço de ligação para se trabalhar os padrões acadêmicos internacionais.

A formação comunitária, tanto para professores como para futuros investigadores, deve-se orientar o conhecimento e a compreensão da própria existência, tendo consciência sócio-histórica coletiva para abordar as possibilidades de ação e mudança das comunidades com o seu meio social. Vale ressaltar que o trabalho de ensino e pesquisa vai além das atividades acadêmicas.

A estratégia metodológica

Em relação ao delineamento metodológico, deve-se notar que foram reveladas experiências de aprendizagem comunitária, baseadas nos princípios da pesquisa-ação participativa (Fals Borda; Rodríguez, 1991) como um processo acadêmico que visa promover instâncias de reflexão em processos gerados a partir de ações concretas, uma vez que o conhecimento investigativo dos alunos a ser colocado em prática, em comunidade, constitui e se concretiza

em atividades de acompanhamento *vis a vis* os objetivos de pesquisa planejados, ou seja, evidencia-se que gera mudanças reais em um espaço e tempo específicos. Este apoio às experiências de aprendizagem comunitária constitui-se como estratégia e como referencial teórico-metodológico que permitiu espaços de diálogo, aspecto este reconhecido no âmbito da educação comunitária (Freire, 2005), no qual são reconhecidos os interesses da comunidade e a sua capacidade de construção coletiva. Neste sentido, foram organizados vários espaços de reflexão pública que permitiram contato e discussão com outros acadêmicos interessados na mesma área de investigação.

Por questões de espaço para exemplificação neste texto, apenas duas dessas atividades serão analisadas. A primeira foi a organização de um painel público virtual no contexto da unidade da Universidade Pedagógica Nacional Ajusco. A segunda, a elaboração de artigos específicos para divulgação em livro coletivo denominado: *Interculturalidade, territorialização e docência: experiências, cotidianidade, desafios e perspectivas de futuro da/na Universidade*, custeado pela Universidade de Pernambuco, câmpus Petrolina.

O painel de fatos é um encontro dialógico sobre um tema específico no qual podem ser trocadas experiências acadêmicas e que, ao mesmo tempo, permite aos tutores de um trabalho acadêmico avaliar como os alunos estão reconstruindo seu trabalho de pesquisa e sua articulação com as experiências territoriais onde estão envolvidos.

Com o objetivo de nos facilitar saber como estudantes de pós-graduação em Educação, dos países México e Brasil, desenvolvem-se reflexões a partir de suas experiências como produtores de conhecimento, que antes concordavam com seus orientadores e colegas para refletirem sobre seus objetos de conhecimento, é o que consideramos o avanço propositivo denominado trabalho comunitário articulado, antes de uma exposição no formato de painel, conforme a que propusemos.

A duração das sessões de trabalho gerou a oportunidade de se conhecerem melhor e poderem integrar de forma eficaz em trabalhos comunitários para gerar aprendizagem, bem como o desenvolvimento de habilidades sociais para a inserção, bem-sucedida, de cada membro ao grupo.

Análise de resultados

No presente trabalho, foram encontrados os seguintes elementos básicos a partir do desenvolvimento de um trabalho comunitário entre estudantes de pós-graduação dos dois países por meio de comunidades de prática que eles geraram: a interdependência positiva de futuros pesquisadores, tomando como base suas responsabilidades individuais que cada um exerceu em seus seminários e que serviu de base à construção de um evento acadêmico onde puderam partilhar as suas experiências pessoais e profissionais de investigação e desconstrução. Ao mesmo tempo, os alunos de mestrado e doutorado trabalharam dentro

de cada grupo e construíram adaptações em torno de um objeto de estudo que estava sendo denominado, tomando como base o trabalho comunitário, a interação social, o uso adequado das habilidades sociais e a vigilância acadêmica que os CPs propõem em relação ao trabalho comunitário. As produções resultantes do trabalho comunitário e individual foram as seguintes, explicitados no Quadro 1.

Tabela 1. Nova agenda para educar na cidade, através da cultura comunitária e dos Direitos Humanos?

OBJETO DE ESTUDO	PARTICIPANTES
"El preescolar en Milpa Alta CDMX, un espacio para formar niñas y niños plurilingües a través de la cultura alimentaria"	Berenice Tapla González. Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México. Maestría en Desarrollo Educativo.
"La construcción de nuevos sentidos para educar en la ciudad: descolonizar la tierra"	Carine Josiéle Wendland. Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil. Maestría y Doctorado en Educación.
"Interculturalizar la ciudad a partir de los conocimientos agrícolas, el caso de una Escuela Primaria en Chimalhuacán"	Darío Benito de la Cruz. Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México. Maestría en Desarrollo Educativo.
"Una mirada sobre la interculturalidad en las universidades: el caso de dos instituciones de educación superior"	Juan Diego Landeta Ortega. Universidad Pedagógica (UPN), México. Maestría en Desarrollo Educativo.

"Las redes académicas, un trazo posible de acompañamiento pedagógico: el caso de la Escuela de la central de abastos de la ciudad de Oaxaca"	Yeri Manzano Flores. Universidad Nacional Autónoma de México. Doctorado en Pedagogía.
"La escuela como proyecto comunitario y el contexto de la realidad sociocultural y lingüística: la experiencia de una institución en la central de abastos de la ciudad de Oaxaca"	Nadia Campos Rodríguez. Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México. Maestría en Desarrollo Educativo.
"La cultura alimentaria y la (des)educación ambiental: una experiencia en Goiânia/Brasil"	Angela Maria Aires Teixeira. Universidade Federal de Goiás, Brasil. Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos.
"Narrativas de emancipación: contribuciones de líderes femeninas indígenas y afro indígenas para los derechos humanos en América Latina"	Lizia de Oliveira Carvalho. Universidade Federal de Goiás, Brasil. Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos.

Fonte: Elaboração dos autores.

O tema escolhido consistiu em estabelecer um eixo de discussão e integração do painel de pesquisa compartilhado: Uma nova agenda para educar na cidade, através da cultura comunitária e dos Direitos Humanos?

Essa questão de discussão serviu de andaime, possibilitando a construção de um projeto acadêmico compartilhado (Vigotsky, 1979), ou seja, os estudantes necessitavam da ação de um agente mediador para acessar a zona de desenvolvimento de seus próprios projetos. Em outras palavras, cada um dos pós-graduandos é considerado res-

ponsável pela construção de um andaime que proporcione segurança acadêmica individual e que por sua vez lhes permita apropriar-se do conhecimento coletivo e transferi-lo para outros.

Conclusões

Com este texto de intercâmbio aprendemos que a realização de trabalho comunitário deve ser entendida como uma iniciativa, cuja principal tarefa é promover o sentimento de identidade que nos permite ter uma delimitação clara e concreta do território acadêmico em que pretendemos intervir, bem como é o caso das cidades, como uma descrição ou delimitação teórica e empírica do objeto de estudo, uma análise reflexiva e detalhada da população em que a intervenção vai ser realizada (uma leitura, compreensão e transformação da sua realidade), a descrição dos planos de investigação-ação e uma atividade de encerramento ou conclusões onde se pretende avaliar reflexivamente o alcance e as limitações do que foi feito através da sistematização e teorização do que foi obtido, bem como as possibilidades de construção de um estudo possível através de redes sociais ou acadêmicas que mantêm os projetos gerados.

Os responsáveis pelas tarefas de intercâmbio devem ter presente a importância da criação de vínculos, da promoção de tarefas que promovam movimentos conjuntos de interação social de carácter académico, como foi o caso

dos painéis virtuais e artigos de divulgação, tendo presente a importância da promoção de trabalho horizontal entre professores e alunos, confiança mútua, ação comunitária na realização de tarefas conjuntas com vistas ao alcance de objetivos vinculados à realidade acadêmica comprometida com mudanças sociais reais no campo da educação.

Nos trabalhos de intercâmbio é aconselhável ressaltar a importância da organização interna que viabiliza o trabalho acadêmico entre as instituições participantes. Neste caso, nas instituições brasileiras há trabalhos acadêmicos que partem da comunidade de cada instituição, em que qualquer membro pode organizar um encontro com o objetivo de fortalecer o trabalho de pesquisa dos alunos. No caso do México, é possível que as equipes docentes ofereçam condições para que os alunos, assim como os professores, possam organizar e realizar trabalhos comunitários.

A promoção do trabalho comunitário nas equipes de trabalho do México e do Brasil deve ser vista como uma tarefa que precisa ser constantemente reinventada e, ao mesmo tempo, ser uma resposta à superação e melhoria dos povos indígenas e urbanos num contexto de desenvolvimento acadêmico e social e onde as tecnologias de informação e comunicação devem desempenhar um papel importante.

Referências

ACOSTA, M. El prácticum reflexivo en el aprendizaje de las ciencias experimentales. un acercamiento a los planteamientos de Donald Schön. *Revista Ciencias de la Educación*, v. 20, n. 36, p. 136-151, 2010. Disponível em: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/arto7.pdf>. Acesso em: 22 ju.l. 2024.

BARRAULT, O.; CHENA, M.; MURO, J; LAZA, S.; DÍAZ, I. Consideraciones sobre el Trabajo Comunitario desde la perspectiva de equipos estatales y ONG en Psicología, *Cognocimiento y Sociedad*, v. 5, n. 2, p. 7-33, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847271002.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Superior. *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. (Versión 8). México: CONAHCYT, 2021. Disponível em: <https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/PNPC/2021/TerminosReferencia-Renovacion2021.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

DEWEY, J. *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1960.

FALS-BORDA, O.; RODRÍGUES, C. *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Barcelona: Siglo XXI, 2005.

MALDONADO, B. Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista Liminar: Estudios Sociales y Humanísticos*, v. XIV, n. 1, p. 47-59, 2016. Disponible em: <https://liminar.cesmeca.mx/index.php/r1/article/view/422/419>. Acceso em: 2 jul. 2024.

MAGENDZO, A. El currículum escolar y los objetivos transversales. *Revista Pensamiento Educativo*, v. 22, p. 193-205, 1998. Disponible em: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/24937/20145>. Acceso em: 11 jul. 2024.

PÉREZ, E.; SÁNCHEZ, J. La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, v. 9, n. 2, p. 317-329, 2005. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>. Acceso em: 13 jul. 2024.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

SOUSA, B. *Fin del imperio cognitivo*. Madrid: Trotta, 2019.

VIGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo, 1979.



WALLERSTEIN, I. *El moderno sistema mundial*. Madrid: Siglo XXI, 1979.

WENGER, E. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.

Autoras e Autores

I Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México) y Posdoctoral en Educación por la Universidad de São Paulo, Brasil, Maestría en Educación: dominio diseño curricular e innovación pedagógica, por la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. México. Maestría en Ciencias antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana: México. Especialización en lengua y cultura por la Universidad Autónoma Metropolitana: México. Licenciatura en pedagogía otorgado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor e investigador del Programa de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM y profesor invitado del Programa de Posgraduación Interdisciplinar en Derechos Humanos, de la Universidad Federal de Goiás, Brasil (2016-2018) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I. <http://lattes.cnpq.br/2292850843017078>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5654-0650>. E-mail: antonio-carrillobr@hotmail.com.

II Profesora Permanente, investigadora y orientadora del Programa de Postgrado en Formación de Profesores y Prácticas Interdisciplinarias de la Universidad de Pernambuco UPE Campus Petrolina. Doctora en Educación por la Universidad de São Paulo (FEUSP) - Brasil. Maestra en Educación por la Universidad Federal de São Carlos

(UFSCar), Licenciada y Bacharel en Matemáticas por la Universidad Federal de Viçosa (UFV). Autora de libros y artículos sobre Formación, Aprendizaje e Desarrollo Profesional de la docencia. <http://orcid.org/0000-0002-4812-8412>. E-mail: iracema.cusati@upe.br.

III Profesora Investigadora Titular C de la Universidad Pedagógica Nacional y Profesora de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Doctora en Ciencias de la Educación. Vocal de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU) y Presidenta de la AIDU en México. Líneas de investigación: docencia universitaria e Intercultural, gestión y evaluación. Autora de libros, artículos. Publicaciones recientes: Evaluación de la docencia universitaria, experiencias transcurridas y retos por enfrentar. Educación superior y vida académica en tiempos y contextos de contingencia. Correo electrónico: arivera@upn.mx; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6179-2457>.

IV Paulo César Marques de Andrade Santos - Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5803-2388>. E-mail: paulo.marques@upe.br

V Iracema Campos Cusati - Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Orcid - <https://orcid.org/0000-0002-4812-8412>. E-mail: Iracema.cusati@upe.br

VI Antonio Carrillo Avelar - Doutor em Ciências Antropológicas pela Universidade Autônoma Metropolitana (UNAM - México). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5654-0650>. E-mail: antoniocarrillobr@hotmail.com.

VII Berenice Tapia González - Cursando Maestría en Desarrollo Educativo Diversidad Sociocultural y Lingüística. E-mail: mevetzoo1175@gmail.com.

VIII Sindy Perdomo Campo - Mujer indígena Nasa Tejedora de vida, originaria del Pueblo Nasa, hablante de Nasaywe. E-mail: SindyPerdomo@gmail.com.

IX Dr. Mauro G Peralta Silverio - Dr. En Pedagogía por la UNAM, Maestro en Investigación Educativa por la UIA, Licenciado en Pedagogía, UANAM. Académico de distintas universidades; integrante de la Red de Centros de Investigación Escolar Alternativa y Comunitaria (RED CIEAC), colaborador del proyecto de cultura alimentaria México-Brasil. E-mail: gelacioperalta@gmail.com.

X Jessica Reyes Sánchez - Docente de asignatura de la Universidad Rosario Castellanos, Becaria Posdoctoral en la SEPI ESIA Tecamachalco del Instituto Politécnico Nacional. Doctora en Investigaciones Educativas por el DIE- CINVESTAV. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4928-3198>. E-mail: jessica.reyes.sanchez1@gmail.com.

XI Diego Landeta - Licenciado en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional UPN-Ajusco. Actualmente, se encuentra cursando la Maestría en Desarrollo Educativo en la misma institución, ubicada en Ajusco, Ciudad de México. E-mail: diego.landeta.391@gmail.com.

XII Antonio Carrillo Avelar - Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México) y Posdoctoral en Educación por la Universidad de São Paulo, Brasil, Maestría en Educación: dominio diseño curricular e innovación pedagógica, por la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. México. Maestría en Ciencias antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana: México. E-mail: antoniocarrillobr@hotmail.com.

XIII Gervasio Montero Gutenberg - Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, México (UNAM). Profesor-investigador de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, México (ENBIO). E-mail: monteroikoots@gmail.com.

XIV Carlos Antonio Aguilar Herrera - Doctor y Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, México (UNAM). Profesor-investigador y Secretario Técnico del Programa de Posgrado en Pedagogía de

la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

XV Antonio Carrillo Avelar - Pos-doctor en Educación por la Universidad de Saó Paulo Brasil y Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México); Maestría en Educación: dominio diseño curricular e innovación pedagógica, por la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. México; Maestría en Ciencias antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana: México. Especialización en lengua y cultura por la Universidad Autónoma Metropolitana: México; Licenciatura en pedagogía otorgado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor e investigador del Programa de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM; profesor invitado del Programa de Pos-graduación Interdisciplinar en Derechos Humanos, de la Universidad Federal de Goiás, Brasil (2016-2018) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); Nivel I <http://lattes.cnpq.br/2292850843017078>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5654-0650> E-mail: antoniocarrillobr@hotmail.com.

XVI Andrea Olmos Roa - Posdoctora en el Programa Interdisciplinar en Derechos Humanos. Universidad Federal de Goiás, Brasil. Doctora en Comunicación Cultura y Educación. Facultad de Estudios Sociales por la Uni-

versidad de Salamanca, España. Maestría en Psicología Educativa y Licenciatura en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Profesora de Carrera Titular “C”, T.C. Tutora y docente del Posgrado de Pedagogía y de Psicología de la UNAM. ORCID: <https://orcid.org/000-001-7422-1701>.

XVII Laura Ma. del Carmen Arias Vera - Doctorado en Alta Dirección por el Centro de Estudios Posgrado del Estado de México, (2020); Maestría en Enseñanza Superior por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM (2010); Licenciada en la carrera de Cirujano Dentista por la Facultad de Odontología, UNAM (1976); Profesor fundador de la FES Zaragoza, UNAM (1976); Profesor de Carrera de tiempo completo en la carrera de Cirujano Dentista, FESZ.

XVIII Nadia Campos-Rodríguez - Pedagoga y Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. Sus líneas de investigación se desenvuelven entre la descolonización de la pedagogía y la formación docente. E-mail: azul.nadia@hotmail.com.

XIX Daniel Catarino-Vega - Maestro en Lingüística Indoamericana por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Actualmente su trabajo se centra en la investigación y descripción de las dinámicas lingüísticas de las variantes del náhuatl

de Guerrero en contextos de migración. Correo: d.catari-
nov@gmail.com.

XX Ramiro Quintas Ayala - Maestro en Pedagogía
por la (Facultad de Estudios Superiores Aragón- UNAM.
ram_remix91@hotmail.com.

XXI Juan Atalo Venegas Aguirre - Estancia posdoctoral
en UPN-Ajusco, Doctor y Maestro en pedagogía FES Ara-
gón-UNAM, Maestro en Pensamiento Crítico y Herme-
néutica UAZ. atalojva@yahoo.com.mx.

XXII Yerí Manzano Flores - Maestra en Pedagogía por
el Programa de Posgrado de la UNAM-FES Aragón y es-
tudiante de doctorado en Pedagogía por la UNAM- FES
Aragón. Profesora de la Escuela Normal Bilingüe e Inter-
cultural de Oaxaca ENBIO. E-mail: yeri.manzano.flores@
gmail.com

XXIII Roberto Barbosa Costa Filho - Doutorando em
Educação no Programa de Pós-Graduação em Formação
de Professores e Práticas Interdisciplinares – PPGFPPI/
UPE e Mestre em Linguística, Letras e Artes pela Univer-
sidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Brasil.

XXIV Carine Josiéle Wendland - Doutoranda do Programa
de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa

Cruz do Sul - UNISC com bolsa PROSUC/CAPES - modalidade I, na linha Linguagem, Experiência Intercultural e Educação. Pesquisa a interculturalidade da terra no estar-sendo latino-americano em especial aproximação com o Brasil e o México, com período sanduíche na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), no Posgrado en Pedagogía da Facultad de Estudios Superiores Aragón e na Universidade Pedagógica Nacional (UPN), Campus Ajusco. Mestra em Educação - UNISC (2022). E-mail: carinewendland@mx2.unisc.br

XXV Antonio Carrillo Avelar - Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México) y Pos-doctor en Educación por la Universidad de São Paulo, Brasil, Maestría en Educación: dominio diseño curricular e innovación pedagógica, por la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. México. Maestría en Ciencias antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana: México. Especialización en lengua y cultura por la Universidad Autónoma Metropolitana: México. Licenciatura en pedagogía otorgado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor e investigador del Programa de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM y profesor invitado del Programa de Pos-graduación Interdisciplinar en Derechos Humanos, de la Universidad Federal de Goiás, Brasil (2016-2018). y miembro del Sis-

tema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5654-0650>. E-mail: antonio-carrillobr@hotmail.com.

XXVI Iracema Campos Cusati - Profesora Permanente, investigadora y orientadora del Programa de Postgrado en Formación de Profesores y Prácticas Interdisciplinarias de la Universidad de Pernambuco UPE Campus Petrolina. Doctora en Educación por la Universidad de São Paulo (FEUSP) - Brasil. Maestra en Educación por la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), Licenciada y Bacharel en Matemáticas por la Universidad Federal de Viçosa (UFV). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4812-8412>. E-mail: iracema.cusati@upe.br.

XXVII Nadia Campos-Rodríguez - Maestra en Desarrollo Educativo y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Estudiante del Programa de doctorado en Estudios Latino Americanos de la UNAM. Actualmente participa, realizando una estancia de investigación en el proyecto: “La formación docente decolonial a través del trabajo comunitario y los desafíos de una educación para los pueblos originarios y urbanos” en la UPN Ajusco. ORCID: 0009-0003-4091-7518. Email: azul.nadia@hotmail.com.



ISBN: 978-65-86839-31-9

CDL



9 786586 839319