



REVISTA **AiDu**

Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria
MÉXICO

05

PRIMAVERA - VERANO / 2025

EDITORIAL

Consejo Editorial

Miguel Ángel Zabalza Beraza
Universidad de Santiago de Compostela y presidente de la
Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU)

Felipe Trillo Alonso
Universidad de Santiago de Compostela, Secretario de AIDU

Carlos Moya Ureta
Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales, Vocal AIDU

Juan Manuel Escudero
Universidad de Murcia

Aurelio Villa Sánchez
Universidad de Deusto, Vocal AIDU

Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional, Presidenta AIDU México

Carlos Casillas Vélez
Universidad Nacional Autónoma de México, Vicepresidente

Oscar Comas Rodríguez
Universidad Autónoma Metropolitana, Secretario

Dirección General

Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional, Presidenta AIDU México

Coordinación Editorial

Georgette Pavía González
Instituto Politécnico Nacional

Martha Lorena Izquierdo Dorantes
Universidad Pedagógica Nacional

Comité editorial

Alma Rosa Hernández Mondragón
Universidad La Salle

Guilherme Mendes Tomas dos Santos
Universidade Federal de Rondônia

Antonio Carrillo Avelar
Universidad Pedagógica Nacional

Juan Manuel Sánchez
Universidad Pedagógica Nacional

Martín Gabriel de los Heros Rondeni
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México

Georgette Pavía González
Instituto Politécnico Nacional

Mónica Lozano Medina
Universidad Pedagógica Nacional

Fernando Velázquez Merlo
AIDU México

Comité científico evaluador

Frida Díaz Barriga Arceo
Universidad Nacional Autónoma de México

Isabel Arbesú García
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Manuel Fernández Cruz
Universidad de Granada

Valeska Fortes de Oliveira
Universidad del Distrito Federal Campus Santa María

José María García Garduño
Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Golnaz Iranpur-Zeynalova
Universidad Estatal del Daguestan, Rusia

Clemente Lobato
Universidad del País Vasco

Pedro Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán

Gabriela Hernández Vega
Universidad de Nariño

Ángeles Parrilla Latas
Universidad de Vigo

Bertha Angelita Magaña Barragán
UPN Cd. Guzmán

Wilbert Sarao Pérez
UPN Villahermosa

Eduardo Gómez Ramírez
Universidad La Salle

Francisco Enríquez Torres
Universidad La Salle

Jennie Brand Barajas
Universidad La Salle

Teresa Velasco Jiménez
Universidad La Salle

Dulce María Meneses Ruíz
Universidad del Distrito Federal Campus Santa María

Arturo Alonso Padilla
ENAH

Esther Vargas Medina
Universidad La Salle

Javier Ramírez Escamilla
Universidad La Salle

Karina Trejo Sánchez
UAM-Cuajimalpa

Guilherme Mendes Tomaz Dos Santos
UFRN

Corrección de estilo

Luis Gabriel Arango Pinto
Universidad Pedagógica Nacional

Fernando Velázquez Merlo
Universidad Pedagógica Nacional

Georgette Pavía González
Instituto Politécnico Nacional

Martha Lorena Izquierdo Dorantes
Universidad Pedagógica Nacional

Fotografías e ilustraciones

Rodrigo Manuel Ortiz Fernández
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Diseño y diagramación

Rodrigo Manuel Ortiz Fernández
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Publicación Número: 05 Enero 2025

Revista AIDU México, año 4, No. 5, Primavera - Verano 2025, es una publicación semestral editada por la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria, Carretera al Ajusco No. 24, Col. Héroes de Padierna, Del. Tlalpan, 14200, México, CDMX, Tel: 55.5630.9700 ext 1779, www.aidumexico.com, aidumexico06@gmail.com.
Dirección General: Alicia Rivera Morales. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2023-013010315200-102, ISSN: 00-0000, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, AIDU Mexico, Diseño editorial, formación y fotografía, Rodrigo Manuel Ortiz Fernández, Carretera al Ajusco No. 24, Col. Héroes de Padierna, Del. Tlalpan, 14200, México, CDMX, fecha de última modificación, 27 de Diciembre de 2024

**PRIMAVERA
VERANO
2025**

Contenido

- 4 **Contenido**
- 6 **Presentación**
- 8 **Hacia la formación comunitaria en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. El caso del tequio académico**
-
Hugo Pacheco Sánchez
Dagoberto Agustín Altamirano
Mireya Hernández Montellano
- 26 **La interculturalidad y la comunalidad: representaciones educativas para una educación inclusiva**
-
Érica Yuliana Cárdenas Vera
Edgar Pérez Ríos
- 48 **La representación integridad sociedad-naturaleza. Una reflexión desde las prácticas de los docentes interculturales**
-
María Magdalena Espinosa Riva
- 70 **La construcción de la sexualidad y el género en estudiantes de la ENBIO en un contexto de reflexividad**
-
María Leticia Briseño Mass
Eduardo Bautista Martínez
- 92 **El arribo de los universitarios a la investigación educativa y a las prácticas de formación de docentes**
-
Verenice Ángeles Morales
Rolando Sánchez Gutiérrez
Esteban Rodríguez Bustos
- 110 **Construyendo docencia intercultural en y para la reflexión crítica**
-
Anabel Moran Rodríguez
- 128 **Propuesta de mejora para el desarrollo de hábitos, ritmos y estilos de aprendizajes desde las familias**
-
Valdemar López Villalobos
Alejandra Cabrera Jiménez
- 142 **Percepciones sobre el error en la educación Una aproximación desde la mirada de niños y niñas de primer grado**
-
Marisol Martínez Saynes
Julio Ubiidxa Rios Peña

- 158 **Condiciones que influyen en el interés por la actividad investigativa en los docentes universitarios**
-
Andrés Felipe Rojas Zapata
- 176 **Miradas, retos e intereses en torno a la formación docente como una experiencia de vida**
-
Laura Aryadna Adame Alatorre
Oscar Barrón Ochoa
Georgette del Pilar Pavía González
Julio Ubídx Ríos Peña
Isabel Rosalina Vela Espinosa
Gustavo Eduardo Villanueva Quintanar
- 190 **Identidad y valores en las aulas de educación superior**
-
Oscar Barrón Ochoa
Georgette del Pilar Pavía González

Presentación

Como un reconocimiento a quien dio la oportunidad de aprender del "Proyecto académico sobre la Pesca", construido por él y los docentes de la escuela primaria ikoots "Moisés Sáenz" de San Mateo del Mar Oaxaca, cuya visión permitió pensar la interculturalidad y la construcción del conocimiento académico más allá que el trabajo escolar tradicional.

Los seis primeros artículos nacen de la acción comprometida de un grupo de profesores de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz de San Mateo del Mar, comunidad ikoots del estado de Oaxaca, apoyados por la UNAM, a través de la FES Aragón y la UPN Ajusco, que creen en la importancia del fomento de la investigación, el trabajo comunitario (Maldonado, 2016) en las escuelas normales, como una instancia formativa significativa y creativa para evitar el desplazamiento de la cultura académica instituida, por la tradición monocultural de la educación escolar tradicional en nuestro país. Aquí se concibe el fomento de la investigación y la educación comunitaria como una nueva cultura académica a instituir, que lleva otras formas de pensar, sentir, descolonizar y habitar el proceso educativo de los pueblos originarios. Es decir, como una forma de aprender a valorar y respetar las voces de una cultura ancestral, como una posibilidad de convertir a la escuela pública en un escenario donde se puede construir los más insospechados momentos del vivir, andar, juntar y tejer los tiempos que están por venir. Todo ello, en un contexto que posibilita hacer preguntas y acciones que orienten el pensar del quehacer comunitario y la interculturalidad de la mano con los pueblos originarios.

En un principio los apartados de este texto los pensamos como una conversación acerca del proceso de construcción del campo de la investigación y docencia comunitaria a través de dos niveles: la transformación educativa de las escuelas Normales y las escuelas de educación básica. También lo imaginamos como un diálogo situado, que pusiera en contacto a los actores de los artículos propuestos y sus reflexiones vinculados con prácticas educativas concretas, que sirviera de pretexto, texto y contexto para estimular la crítica y creatividad de los lectores de esta propuesta académica.

Los apartados se presentan como parte del acercamiento al campo de la investigación educativa situada, así como el quehacer comunitario a través de la experiencia de la praxis didáctica-pedagógica que se da, a partir de conjugar la crítica educativa y social, con la emergencia de desarrollar alternativas docentes colaborativas posibles a favor de este campo.

En otras palabras, este texto busca acercar a tres grupos de formación: el de los investigadores, que cuentan con ideas concretas compartidas sobre cómo estudiar los procesos académicamente o cómo intervenir en los mismos; el de los profesores normalistas, quienes buscan también herramientas teórico metodológicas que posibiliten aprender y articular su accionar académico, y el de los profesores de las escuelas primarias en servicio, que tratan de mostrar cómo se puede concretizar la idea de una educación comunitaria con un enfoque intercultural bilingüe en la práctica del quehacer docente.

Presentamos estos textos como un recurso que pretende abrirse al diálogo con los pueblos originarios, con las demás normales interculturales, con los especialistas del campo, y con todas aquellas escuelas de educación básica interesados con esta problemática, que posibiliten enfrentar con más elementos los desafíos de cómo edificar la docencia comunitaria que busca recuperar los conocimientos locales, regionales y lingüísticos (Maldonado, 2016:48) desde la investigación y la interculturalidad como un todo integrado en el accionar formativo (Walsh, 2012). Es decir, los trabajos que aquí se presentan se cimentaron con la necesidad de intensificar la voluntad de crear verdaderas prácticas que contribuyan a fortalecer la riqueza cultural de los pueblos originarios. En este sentido, la intención de los seis primeros artículos, visibilizan las experiencias situadas y contextualizadas que bien se resume en el esfuerzo de ir '*Entretegiendo investigación y formación comunitaria como proyecto de la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca*'

Objetivos

- **Mostrar cómo se puede articular una docencia comunitaria de corte intercultural bilingüe centrada en la investigación con un carácter crítico a diferentes niveles, con distintos equipos de trabajo, en donde todos sumen esfuerzos y conocimientos académicos en favor de la causa y compromiso histórico de los pueblos originarios.**
- **Dar a conocer estrategias de vinculación entre las instituciones formadoras de investigadores y de docentes que atiendan la diversidad lingüística y cultural, de las comunidades originarias con miras a fortalecer proyectos innovadores de docencia situada.**
- **Fortalecer las creencias y prácticas académicas reflexivas de comunidades escolares concretas, que les permitan enriquecer sus políticas, principios formativos, contenidos y estrategias que se implementan en sus instituciones.**

Estructura

Este conjunto de documentos está organizado en tres ejes reflexivos que sirven de enlace entre los once apartados que lo conforman. En el primer apartado, titulado **Al rescate de la investigación y la interculturalidad crítica** con su sentido educativo. El caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, integrado por cuatro trabajos donde se muestra algunas experiencias acerca de cómo un equipo de profesores trabaja en torno a las representaciones socioculturales que se han construido en la ENBIO y que han ayudado en cierta medida a la consolidación de su proyecto académico.

El segundo eje, docentes en servicio y futuros investigadores, haciendo juntos la educación intercultural bilingüe, está integrado por dos colaboraciones, está centrado en los trabajos de tesis de un grupo de estudiantes de posgrado de la UPN y la UNAM. Con ellos, se construyeron propuestas de aprendizaje y enseñanza que favorezcan la investigación y una interculturalidad crítica, que impulsa un grupo de profesores indígenas en servicio adscritos a la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz". Estos textos documentan qué estilos de aprendizaje y enseñanza se trabajan; cómo se hace uso de los contenidos; cómo se favorece y aborda la cuestión cultural y bilingüe a través de prácticas docentes muy particulares; por ejemplo, cómo se lleva a cabo la enseñanza de la escritura y estrategias de innovación a través del empleo de las tecnologías de la información, entre otros.

En el tercer eje prácticas y experiencias de aprendizaje en el contexto familiar, la educación básica, formación docente e investigativa en educación superior, los autores ofrecen diversas miradas en torno a la trascendencia de la educación para el desarrollo personal, ligado al progreso económico y cultural de la sociedad. En tanto es un derecho universal, abre oportunidades de mejora en la calidad de vida, aunque es un hecho que existen también condicionantes, es multifactorial y de una complejidad que no puede pasar por alto.

A lo largo de los cinco artículos que se presentan, destaca la importancia del apoyo familiar en el proceso educativo, mismo que abarca múltiples dimensiones, incluyendo aspectos emocionales y culturales. La colaboración entre las familias y la escuela genera un entorno estimulante que favorece el desarrollo integral de los estudiantes. Además, comprender el estilo de aprendizaje de cada niño es esencial, ya que facilita la personalización de las estrategias pedagógicas según sus necesidades particulares. De ahí que los autores centran su análisis en la atención y mejora de hábitos, ritmos y estilos de aprendizaje.

El siguiente artículo aborda las percepciones en torno al error, la autora ofrece argumentaciones en el estudio realizado, donde se concibe que éste forma parte natural del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque durante mucho tiempo fue visto como algo que debía corregirse y sancionarse. Esta visión ha sido reemplazada en las reformas educativas recientes por un enfoque pedagógico que valora el error como una herramienta formativa. En este contexto, el presente estudio analiza las percepciones actuales sobre el papel del error en la educación primaria y sus principales hallazgos.

En el siguiente estudio el autor aborda los factores que impactan el desarrollo de competencias investigativas en docentes universitarios, con el propósito de analizar, a partir de las vivencias de docentes investigadores, las condiciones que motivan el interés por la actividad investigativa en el ámbito universitario. Sus hallazgos identifican cuatro categorías de factores influyentes: personales, educativos, laborales y sociales. Se concluye que los elementos más relevantes incluyen las características individuales, el interés por el entorno, la orientación de un tutor adecuado en investigación, y la estabilidad tanto laboral como salarial.

Los autores del artículo siguiente centran su indagación en los desafíos del siglo XXI, analizan cómo los docentes enfrentan numerosas preguntas e inquietudes, ya que la escuela del futuro está rodeada de incertidumbres y objetivos importantes. Plantean que en el contexto actual, es fundamental identificar con claridad los problemas prioritarios que deben tratarse en las aulas para desarrollar y fortalecer un plan educativo acorde con las demandas actuales. La diversidad de situaciones que surgen en la vida cotidiana hace imprescindible que los estudiantes adquieran un conjunto compartido de técnicas y métodos de trabajo, complementados con orientaciones clave y actitudes duraderas. Esto les permitirá abordar de manera segura, creativa y efectiva los desafíos cambiantes que se presenten. Como parte de sus consideraciones centrales, destacan la relevancia de incluir las nuevas tecnologías en el aula, las cuales se presenta como un desafío y una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, en el siguiente texto, se analizan los temas de identidad y valores en las aulas de las instituciones de educación superior (IES). Explican la relevancia de la universidad como espacio social, cultural, político y cognitivo donde convergen y se debaten ideas, emociones y proyectos. Argumentan cómo la pandemia de Covid-19 evidenció las debilidades y carencias en las IES, revelando que la transición abrupta de las aulas presenciales a las virtuales exige no solo adaptaciones técnicas, sino también el intercambio de experiencias, teorías y sensibilidades que impactan en la construcción de la comunidad universitaria. Acentúan que es crucial fortalecer la identidad grupal para fomentar un auténtico sentido de pertenencia entre sus integrantes, considerando que este sentido de pertenencia e identidad puede promover valores como la sororidad y la solidaridad dentro de la comunidad académica.

**Dr. Antonio Carrillo Avelar y
Alma Rosa Hernández Mondragón**
Ciudad de México, 2024



1

Hacia la formación comunitaria en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO): el caso del tequio académico.

Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.

Paulo Freire

Hugo Pacheco Sánchez ¹
Dagoberto Agustín Altamirano
Mireya Hernández Montellano



1. Profesores de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, en las licenciaturas de Educación Preescolar, desde 2014, y Primaria Intercultural Bilingüe, desde 2010, y egresados del Programa de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

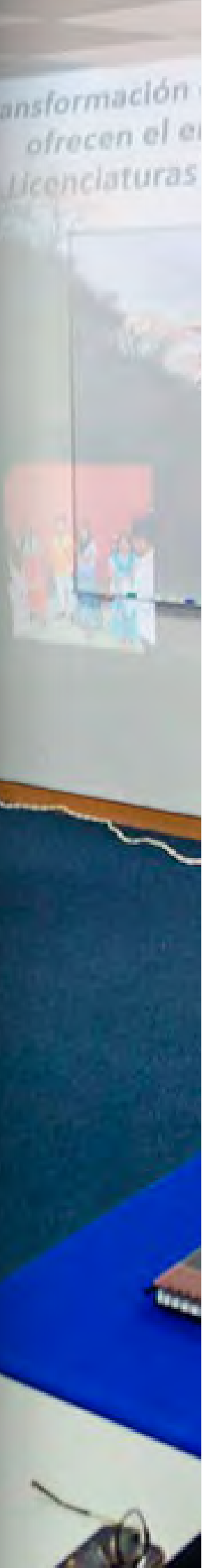
Hacia la formación comunitaria en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO): el caso del tequio académico

Resumen

Como estudiantes de la maestría en Pedagogía de la UNAM (generación 2015-2017), en el presente documento damos a conocer una experiencia colectiva de investigación: el trabajo comunal (Rendón, 2011) como uno de los elementos fundamentales de la comunalidad, que permite, a través de la Guelaguetza o gozona, la ayuda mutua y recíproca para satisfacer las necesidades académicas y de investigación. Sin embargo, para la construcción de conocimiento retomamos el tequio académico, que implica el trabajo y la participación de todos los involucrados, estudiantes y docentes (tutores), quienes aportan y juegan un papel fundamental en este proyecto colectivo.







Presentación

Consideramos que los procesos de investigación en comunidades académicas específicas deben abordarse desde distintas líneas y aspectos, permitiendo mirar el objeto de estudio de manera integral para aportar en su desarrollo a través de la compartencia (Luna, 2013) y el trabajo comunal, articulando experiencia-teoría y práctica-experiencia en y desde la realidad; por lo tanto, el trabajo de investigación "no debería rebanar la realidad, ni separarla y aislarla en partes como si cada una tuviera una vida propia. Por el contrario, el paradigma indígena de investigación debe observarse bajo un lente holístico de la realidad compuesta por un conjunto de relaciones complementarias e interdependientes" (Wilson, 2001).

La experiencia comunal de investigación se centra en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), México; comunidad que alberga a indígenas estudiantes hablantes de 14 de las 16 lenguas originarias que integran una diversidad lingüística y cultural, reflejo de la sociedad indígena oaxaqueña.

El empleo del tequio académico y su experiencia cultural del trabajo colaborativo, siguió procedimientos que permitieron combinar el accionar particular, situación que posibilitó avanzar en dos sentidos para la construcción de un trabajo colaborativo, pero al mismo tiempo para la elaboración de tesis individuales con objetos de estudio compartidos, previamente analizados en equipo, tomando como base las fortalezas y alcances formativos del proyecto académico que se ha venido realizando al interior de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca².

El elemento central del trabajo comunal, desde la visión zapoteca, es "limpiar la cara, enderezar el pensamiento y alimentar el corazón". Una visión reconstructiva del modelo didáctico de formación comunitaria en la ENBIO.

En esencia, lo que se busca es aportar para la reconstrucción de la cara, el pensamiento y el corazón de las comunidades indígenas, que forman docentes bilingües interculturales para una educación comunitaria en Oaxaca. Para la realización de este trabajo, se partió de la revisión de los planes y programas educativos, los trayectos de formación vigentes, las áreas sustantivas que integran las tareas de la institución y orientan la enseñanza desde la cultura mesoamericana, la cual ha tomado lugar dentro de la institución como parte de sus políticas institucionales en el ámbito educativo de la Normales.

El texto se construyó como una invitación a reflexionar sobre aquellas manifestaciones y conocimientos desde los contextos indígenas, para que, a partir de ellos, impulsen la reintegración de prácticas vivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin tratar de incorporar solo una visión, cosmovisión, valores y formas de vida que, aunque no se explicitan en un currículo formal, dan identidad y ambientan a los distintos espacios educativos.

Este trabajo plantea además un panorama general del proceso de investigación del equipo, que busca el desarrollo de una línea de investigación educativa al interior de la ENBIO sobre algunos elementos formativos tendientes a la reconstrucción del proyecto académico de los futuros docentes interculturales de la institución, a través de sus diversas manifestaciones pedagógicas.

De igual forma, se pretende dialogar con los diferentes actores del currículo formal y del currículo vivido en el contexto de las prácticas comunales, los cuales sirven como eje articulador en la formación de los docentes bilingües interculturales de Oaxaca. Es decir, se busca ser congruente con las necesidades de ofrecer una educación acorde a la realidad de los pueblos originarios, tendiente a resignificar o reorientar el enfoque pedagógico de la institución.

2. Dentro del trabajo comunal también se desarrollan tareas específicas por cada uno de sus miembros. Por ejemplo, en este colectivo de cuatro estudiantes del Programa de Posgrado de la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se abordan cuatro investigaciones con temas como: "La autonomía académica como una forma de potenciar una pedagogía propia desde las experiencias comunales en la ENBIO", "Las actitudes interlingüísticas para la interculturalidad desde los pueblos de Oaxaca: caso ENBIO", "El uso de las TIC en la formación de docentes bilingües interculturales en la ENBIO" y "El conteo en la lengua chinanteca desde la vida cultural de los educandos de Cuasimulco, a partir de las experiencias de los egresados de la ENBIO".

Antecedentes

La realidad multilingüe y multicultural expresada en todos los ámbitos de la sociedad global, en los últimos años ha cobrado relevancia e interés en los distintos sectores, sobre todo en las políticas orientadas a la atención de estos fenómenos, de donde se desprenden proyectos educativos a nivel global, nacional y local.

Al respecto, en México, durante las dos últimas décadas, se han diseñado políticas para atender la diversidad lingüística y cultural a través de reformas constitucionales y la creación de leyes y decretos. A partir de dichos planteamientos jurídicos, se han creado instituciones que tratan de prestar atención a esta realidad, sobre todo dirigidas a los sectores minorizados (pueblos originarios), lo cual se considera una actitud institucional positiva, pero pasiva.

Desde una perspectiva cualitativa y dinámica, la diversidad es hoy una expresión de la vida cotidiana, de la realidad social en la que vivimos, dentro de un contexto de relaciones e interrelaciones muchas veces asimétricas y conflictivas, especialmente cuando se habla de una sociedad con una composición multilingüe o multicultural en un mundo cambiante y dinámico, donde convergen lenguas y culturas distintas.

Demandar la diversidad lingüística y cultural en el plano institucional, social y educativo, es parte de las políticas interculturales; significa incluir las lenguas y las culturas memorizadas en todos los ámbitos de la vida, es formar indígenas docentes (López, 2017) con aptitudes y actitudes positivas, "conscientes de sus condiciones socioculturales, que consideren la parte estructural de la sociedad, que transformen relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas" (Walsh, 2010, p. 78).

El estado de Oaxaca y su dinámica social

El estado de Oaxaca se caracteriza por sus prácticas colectivas. Éstas se conocen por el término comunalidad, porque implican toda una forma de vida comunal, en la cual se cimienta la vida, la identidad y la resistencia cultural indígena, lo que conlleva a un significado filosófico de dichos pueblos. No se piensan a sí mismos como individuos sin la colectividad a la que pertenecen, misma que se representa a través de participaciones facultativas como las asambleas y los cargos civiles y religiosos; la representación en los trabajos como el tequio y la ayuda mutua; el disfrute que significa vivir y participar en las fiestas, y la defensa de su espacio territorial.

Esta forma de vida se traduce en una exigencia de ser reconocida como uno de los principales reclamos, porque ha tenido poco impacto en el sistema de educación en el Estado. Cabe recordar que las políticas públicas, por lo general, se han enfocado a inhibir en las comunidades indígenas el uso de sus lenguas distintivas y sus culturas originarias, con el propósito de assimilarlas a la cultura mestiza, lo que Díaz Couder (1998) señala como unidad nacional.

Para lograr esta unidad nacional, se ha observado cómo a lo largo de los años se han establecido acciones de asimilación, integración y castellanización. Es por ello que en este trabajo se pretende rechazar a los sistemas que unifican y no toman en cuenta la diversidad lingüística y cultural presente en el estado. La propuesta ahora, es desarrollar y revitalizar las lenguas indígenas, así como la implementación de pedagogías educativas a favor de la cosmovisión y las prácticas culturales reflejadas por estas comunidades, como herramientas poderosas que permitan ir frenando y a la vez reorientando los embates que los pueblos sufren, al dictarles una forma de vivir totalmente diferente a la propia.

Actualmente, el estado de Oaxaca se caracteriza por albergar una diversidad de culturas y lenguas, cinco familias lingüísticas y 16 lenguas indígenas, según el INALI, distribuidas en sus ocho regiones como la sierra Norte, la sierra Sur, la Costa, la Mixteca, la Cañada, el Istmo, el Papaloapan y los valles centrales. En muchas de las comunidades del estado, se observan fenómenos de desplazamiento, mantenimiento y de persistencia lingüística (Díaz Couder, 1998), en el entendido de que los pueblos mantienen una riqueza inigualable, portadora de conocimientos ancestrales, considerándose como uno de los elementos vitales que están presentes en cada uno de los 520 municipios que lo integran, porque en ellos se mantiene una estrecha comunicación entre las personas y la naturaleza, y permea el entendimiento en diversas comunidades, a pesar de las diversas políticas educativas que han sufrido o de las que han formado parte.

La historia de la educación indígena en Oaxaca y las políticas educativas gubernamentales, si bien han significado un esfuerzo humano y económico, no han respondido a las necesidades socioculturales y lingüísticas de las comunidades indígenas. Muchos de estos vacíos se pretendieron resolver con cursos de capacitación o actualización de 7 a 15 días, cuando en sentido estricto, el requerimiento es más que una semana o dos para preparar a los futuros maestros, lo que evidenció aún más la necesidad de implementar programas de formación docente amplios, con una profesionalización acorde a las necesidades educativas y al contexto sociocultural y lingüístico. Hoy en día, esta necesidad se mantiene, porque un docente debe tener pleno conocimiento del valor de su cultura y, en la misma medida, la importancia de su lengua originaria en la educación. Se requiere un docente propositivo, que adecue sus contenidos a la realidad educativa, uno que sea creativo a pesar de las limitaciones del contexto, que elabore textos, así como métodos y técnicas para construir un tipo de educación.

Dichos programas de capacitación, a pesar del destino de trabajo de los formados, se han desarrollado bajo la lógica de enfatizar la enseñanza del español, y regirse a partir de los planes y programas de estudios oficiales y los libros de texto que el gobierno provee. Así, la comunalidad se deja de lado, no se enfatiza la colaboración con las comunidades indígenas y, por ende, tampoco se responde a la necesidad real de una formación desde la propia exigencia o la propia forma de vida de las comunidades.

Ante estos reclamos, su creación obedece no sólo a una demanda de los pueblos y comunidades indígenas, sino al compromiso de profesores bilingües preocupados por la formación y atención de los futuros docentes indígenas con base en los proyectos, exigencias y necesidades de las comunidades, estableciendo con ello políticas específicas para la atención en educación básica. De esta forma se proyecta así el quehacer docente desde los referentes culturales y lingüísticos, a fin de convivir en la diversidad a través de una educación y sociedad tolerante, sin obviar su pasado histórico, para construir y reconstruir su campo de acción, recuperando y recreándola para entender el presente y proyectarla finalmente al ámbito de la acción educativa.

La Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO)

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de estado de Oaxaca (ENBIO), surge para responder a dichas necesidades; actualmente es la única escuela Normal especializada en la formación de docentes indígenas bilingües en el Estado; su premisa es la formación de jóvenes a nivel licenciatura (todos hablantes de una lengua indígena) para promover el bilingüismo en el aula y el aprovechamiento académico desde la cosmovisión indígena, bajo la filosofía de la comunalidad. A pesar de los lineamientos normativos de formación docente exigidos por la SEP, como cualquier otra escuela Normal del país, ha sabido responder de una u otra manera a las necesidades educativas indígenas y comunales por las que fue creada, reconstruyendo hasta la actualidad un perfil deseado, desde las competencias, actitudes y valores de un docente comprometido con su comunidad.

También ha rediseñado programas a partir de una serie de experiencias obtenidas en los Talleres de Desarrollo Lingüístico Práctico y elementos ahora oficiales de la lingüística dura, como la fonología, la fonética, la morfología y la sintaxis, contenidos en el programa de la asignatura de Lengua como objeto de estudio, en sus niveles I y II.

A sus 18 años de vida, se observa en sus prácticas y sus egresados, que muchas de estas comunidades sufren cambios y transformaciones que son inevitables. Cabe mencionar que el desplazamiento es uno de los problemas presentes, que dan paso a la entrada de distintos elementos en la familia, la escuela, la religión, la migración y los medios masivos de comunicación. Fenómenos como estos son considerados en la ENBIO como un reflejo de su proceso de formación. Por ello, día a día se proponen alternativas de solución, se crean compromisos en propuestas de trabajo y se generan diversas actividades con situaciones acordes a las necesidades de las comunidades.

El considerar los elementos y las técnicas usadas para el tratamiento y transmisión de la información, como la informática, el Internet y las telecomunicaciones para reunir, almacenar, procesar, transmitir y presentar la información, nos lleva a la búsqueda de estrategias que potencien los procesos cognitivos y creativos de los docentes y alumnos en formación para facilitar la solución de problemáticas mediante el acceso a la información a partir de la investigación, el análisis, la creación y la colaboración. Es importante recordar que la escuela ha sido pilar en dicho proyecto de desplazamiento; sin embargo, esta misma puede ser la alternativa para revitalizar, fomentar o recuperar aquello que se ha venido desvaneciendo a lo largo de los años.

La formación de educadores indígenas implica la capacidad para impartir una educación bilingüe e intercultural, recuperando en el proceso las características y las necesidades de la lengua y la cultura de los pueblos originarios en el estado. Por consiguiente, es complejo trabajar con 16 lenguas indígenas, porque se requiere ser parte y pensar como tal. Es decir, se requiere que la formación docente trascienda el aula, para que al mismo tiempo se vea reflejada en el rescate y fortalecimiento del mundo de vida presente en las comunidades indígenas, y que el alumno en formación se convierta en un transmisor de su propia cultura, la cultura de la comunidad.

Para responder a dichas necesidades, es preciso desarrollar una serie de actividades, orientadas por las experiencias de los docentes formadores, considerando que el proceso trastoca la vida de las comunidades, sus formas de trabajo, desde el tequio y el trabajo cooperativo, hasta la mano vuelta; lo que se busca construir es una docencia que mejore la vida comunal, logrando un perfil de formación diferente, porque valora la cultura y la lengua, e impulsa a sus alumnos a desarrollar y fortalecer las lenguas indígenas, siendo inclusivos en ese proceso de sus identidades culturales.

Además de procurar un dominio oral y escrito de una lengua indígena, es fundamental que también lo hagan con el español. Se busca que el alumno aprenda a conceptualizar la interculturalidad desde su propia experiencia y, para ello, la lengua y la cultura sirven de base para que las comunidades indígenas reafirmen su desarrollo y preserven la construcción de su identidad en el devenir histórico.

Este proceso requiere establecer varios compromisos, sobre todo con los agentes que intervienen en la formación. Hablar de una atención diferente, implica que la formación debe facilitar que cada alumno en formación cultive las cualidades propias de su modo de ser, lo que representa además una prospección de los docentes como ejemplos vivos con riquezas culturales inagotables, en función de sus distintas realidades sociales, y considerando que cada uno representa una necesidad y característica del pueblo de donde vienen.

La educación es un proceso complejo, y en ella influyen múltiples factores, como la estructura sociocultural de la familia, la situación económica, el proyecto de la institución, la preparación del docente, la motivación hacia sus alumnos y la armonía que se pueda establecer en la acción educativa.

Observar y atender estas diferencias permitirá retomar y renovar la forma de enseñar, de crear políticas educativas y lingüísticas que incidan en fundamentos sociales, pedagógicos y comunicativos para guiar una Educación Intercultural Bilingüe. Para ello, es primordial cubrir este proceso de formación a partir de una serie de prácticas pedagógicas donde al alumno se le permita identificar, sistematizar y proponer nuevas formas de hacer educación, priorizando en dicho proceso aspectos culturales, lingüísticos, pedagógicos y sociales manifestados en esa forma de vida propia de los pueblos indígenas, pero considerando además las situaciones muy específicas que viven, como el desplazamiento lingüístico, la aculturación, la pérdida de identidad, el acceso a las nuevas tecnologías, la apropiación de diversos recursos materiales y tecnológicos, entre otros. Estimular la curiosidad y la motivación, son elementos que se deben incluir en el tipo de formación en el que desenvuelvan los alumnos, motivando el éxito y las expectativas de trascender en contextos sociolingüísticos y culturales diferentes.

En la actualidad la ENBIO imparte las licenciaturas en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, y se busca ampliar los horizontes e impartir la Licenciatura en Educación Inicial, ya que sigue siendo una necesidad en nuestras comunidades.

A los estudiantes de estas carreras no solo se les ofrece la oportunidad de retomar sus prácticas comunitarias, sino la de recuperar sus prácticas socioculturales. No sólo aprenden métodos pedagógicos para cambiar las formas tradicionales de enseñanza, sino también para particularizar y fortalecer sus lenguas, sobre todo haciendo énfasis en aquellas que se están perdiendo. También se busca promover, desde la interculturalidad, la atención a las diversas culturas representadas en la ENBIO.

El enfoque intercultural pretende relacionar el factor "étnico" con aquellas condiciones económicas, políticas, de género y de clase social, buscando que estas diferencias enriquezcan el aprendizaje y el desarrollo humano de nuestros pueblos.

***"El derecho a ser y existir de manera diferente
(...) en un diálogo de respeto y equilibrado
entre diferentes culturas"***

(Juárez y Comboni, 2007, p. 55).

La institución ha buscado firmemente que esto sea posible desde su casa de formación. Es decir, ha creado un espacio de interacciones de reciprocidad, de reafirmación de las identidades, para recuperar las experiencias vivas de sus comunidades y de su dialogicidad entre una y otra cultura. Hoy en día, quienes escriben los procesos de formación para los docentes bilingües, parafrasean desde una realidad intercultural globalizada, pero no desde una diversidad focalizada en los estados que representa Mesoamérica.

La diversidad de las poblaciones indígenas en Oaxaca dista mucho de los planteamientos generales; las comunidades originarias ponen como principio las formas de vida, la lengua manifiesta como una práctica identitaria, las necesidades propias de la defensa de sus recursos. Lo que ha ido cambiando son las formas y prácticas que se han tenido que adoptar para sobrevivir; en algunas culturas inclusive se han apropiado por completo de otras manifestaciones culturales, especialmente las que predominan en la región geográfica. Esta política no sólo ha provocado la segregación u omisión, sino también ha exterminado la herencia de algunas culturas, junto con su identidad y sus conocimientos.

Desafortunadamente, han sido nulos los esfuerzos para que se elaboren programas específicos, en el contexto de las políticas públicas que promueve el estado regulador de estas prácticas, para la formación docente bilingüe como parte del currículo de Educación Indígena Bilingüe intercultural propia. Inclusive en la ENBIO, aunque existe la asignatura denominada como "Lengua indígena", en su operatividad dista mucho de los propósitos que se buscan para favorecer las prácticas culturales y lingüísticas. No existe un programa específico que proponga contenidos desde la realidad comunitaria, o que permita ofrecer a los docentes en formación las herramientas para analizar cada una de las particularidades de sus lenguas indígenas.

Las escuelas primarias bilingües operan como las demás escuelas generales, priorizando la enseñanza del español con la intención de responder a los problemas de la vida cotidiana inmediata, pero dejan al margen sus prácticas culturales ancestrales.

El tequio académico: una reflexión sobre el trabajo colaborativo

Lo que a continuación presentamos, es una breve propuesta de trabajo académico, cuyo fin es configurar el marco general de acción de este equipo de trabajo, que realiza sus estudios dentro del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. La intención es iniciar una reflexión conjunta para llevar a cabo las adecuaciones a los contenidos temáticos y estrategias de investigación, y sobre lo que se ha venido realizando al interior de la ENBIO.

Cabe aclarar que la propuesta no está basada en los lineamientos institucionales del Programa de Maestría, sino que es un esfuerzo del presente equipo por documentar la racionalización de nuestra experiencia profesional en este espacio académico.

La dificultad de identificar los conocimientos, las habilidades y las actitudes sociales que pueden ser necesarias para un estudiante de posgrado que requiere formarse como investigador, se pone de manifiesto al observar las diferentes iniciativas de sus académicos, realizadas desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas para permitirnos construir lo que aquí se presenta.

El objetivo central de los integrantes de este equipo de investigación al documentar nuestro quehacer colaborativo, es compartir esta experiencia para que los futuros equipos o líneas de investigación que surjan al interior de la ENBIO, puedan identificar los principales problemas a los que se pueden enfrentar al realizar esa tarea de manera colegiada. Así pues, intentamos aportar aquellos conocimientos que pueden coadyuvar a la formación de equipos de investigación recuperando los principios de colaboración que dejaron nuestros ancestros.

En este contexto, la idea del presente artículo, es mostrar las cualidades formativas que tiene el llamado tequio académico³, como instrumento que posee en su interior un conjunto de bondades sociales que pueden considerarse útiles para favorecer la investigación. En otras palabras, la idea es hacer visibles aquellos elementos que hay más allá de una convivencia social, con el fin de valorar sus alcances y limitaciones formativas (ver Tabla 1).

3 Se le define como obra o tributo. Se considera que esta forma de aportación o trabajo comunal recibe también los nombres de mano vuelta, fajina, guelaguetza (que en el idioma zapoteco significa "cooperar", haciendo intercambio de regalos y servicios). En otros espacios culturales, se emplea como un recurso para regalar o compartir trabajo en un medio. Debido a que el idioma náhuatl se utilizó como lengua vehicular durante la época virreinal de la Nueva España, es el término que se ha generalizado en diversas zonas para referirse a esta actividad.

Tabla 1. Habilidades formativas que posibilita el tequio académico

Indicadores	Habilidades Sociales que Propicia el Tequio Académico
PREPARACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipar proyectos sociales. • Prever o solucionar problemáticas. • Preparar la sesión a través de un orden del día.
VALORES	<ul style="list-style-type: none"> • Razonar o analizar los puntos de vista del otro. • Compartir recursos, acciones, palabras de apoyo, etc. • Defender derechos y ser consciente de las obligaciones. • Convencer, es decir, persuadir y saber manejar la argumentación.
NEGOCIACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Negociar implica flexibilidad en las posturas, ceder en algunos aspectos para poder ganar en otros. • Disculparse, es algo que puede completar o ser parte de la solución de un conflicto. • Aceptar, implica reconocer la pluralidad en las formas de actuar. • Reparar el daño, es hacer una acción a favor de resolver un problema. • Apelar al otro, es pedir la colaboración de una persona no involucrada. • Ceder, es considerar que no todo se puede resolver.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Aplazar, dejar un tiempo para pensar mejor la temática. • Buscar soluciones alternas, compartir la búsqueda de soluciones. • Evaluar la conducta propia y la ajena, a partir de principios éticos y sociales. • Saber decir no, ser firmes en convicciones y valores propios. • Hacer y recibir críticas, habilidad para aceptar lo positivo y lo negativo.

Fuente: Desarrollo de habilidades sociales, con adaptaciones de los autores (Coronado, 2001, p. 22).

Cuando hablamos del tequio, podemos situarlo, acotarlo, vivirlo, dentro de un contexto ajeno a la tarea educativa institucionalizada; sin embargo, a simple vista se advierten ciertas pautas de comportamiento que pueden ser aplicadas al ámbito formativo.

En las escuelas con frecuencia se requiere del apoyo solidario para tareas en favor de las instituciones; no obstante, la pregunta que guía este trabajo es: ¿cómo recuperar los aspectos formativos para posibilitar prácticas de investigación concretas?

Cabe destacar que el empleo del tequio académico, con fines formativos en la educación, se considera como un recurso que aún demanda mucha reflexión y estudio. Si bien hemos de aceptar que se han logrado alcanzar algunos acuerdos comunes, es preciso revalorar y resignificar varios principios de otras posturas actuales de la psicología social, de la sociología educativa y de la antropología social, que nos puedan ayudar a cumplir con la tarea de producir conocimiento académico de manera comprometida. En este sentido, se han valorado los alcances de las Comunidades de Práctica (CP) (Wenger, 2010) y del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Araujo y Sare, 2008), como recursos académicos importantes, que posibilitan un aprendizaje centrado en un grupo de trabajo colaborativo.

En el año 2016 se nos invitó a participar en este proyecto interinstitucional, coordinado por la UPN, la UNAM y la ENBIO, denominado “Docencia intercultural bilingüe: una práctica sociocultural con múltiples sentidos”, el cual nos proyectó la necesidad de rescatar aquellos planteamientos educativos de los pueblos originarios que nos permitieran retomar la experiencia vivida para la construcción de las investigaciones que se tenían propuestas.

El desafío consistió en recuperar el tequio académico como un recurso muy importante que se da en las comunidades mesoamericanas, como una estrategia de trabajo a favor de la realización de una tarea de interés común.

A manera de referencia y fuente de inspiración, se tenían las prácticas que de manera natural se llevan a cabo en las comunidades y en la ENBIO, como un recurso de apoyo mutuo, para alcanzar un objetivo a corto y a largo plazo, en beneficio de todos.

Así, el proyecto nos encontró siendo un equipo que funciona como vasos comunicantes, donde se tiene la convicción de que la mejor forma de enriquecer un proyecto académico como la ENBIO, es aprehender y resignificar nuestras raíces, y para tal fin se hace necesario compartir intereses, creencias académicas, así como referencias bibliográficas, hemerográficas y electrónicas.

De esta manera, se consideró que se contaba con los elementos para enriquecer las investigaciones individuales, potenciar la capacidad creativa, mejorar la apreciación sobre los aciertos de la institución y posibilitar una mejor documentación de nuestro trabajo como formadores de docentes. En definitiva, el tequio académico se concibe como una alternativa cultural que posibilita interactuar de manera colectiva para enriquecer nuestros trabajos.

Tratando de ser realistas, se puede decir que en gran medida en la ENBIO se utiliza constantemente esa forma de convivir y de enriquecer los proyectos en forma integral, donde todos participamos: alumnos, docentes, autoridades y gente de las comunidades.

Expectativas de logro del equipo

- Desarrollar la capacidad creadora y el juicio crítico en torno a conceptos o categorías como el tequio académico, propiciando la oportunidad de vivenciarlo desde adentro, e identificando las diferentes problemáticas que implica ponerlo en práctica.
- Generar la construcción de procesos académicos que involucren a diferentes personas en torno a una tarea común, para la exploración de diferentes recursos materiales que ayuden a facilitar la tarea.
- Promover la documentación de este quehacer académico, de manera que se puedan valorar las diferentes ventajas didácticas y educativas como modelo de producción de conocimiento compartido.

Tabla 2. Actores y objetos de estudio de los proyectos de investigación

Aspectos	Sujetos y Acciones
TÍTULOS DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • El uso de las TIC en la formación de docentes bilingües interculturales en la ENBIO. • La autonomía académica como una forma de potenciar una pedagogía propia desde las experiencias comunales en la ENBIO. • Actitudes interlingüísticas para la interculturalidad desde los pueblos de Oaxaca: Caso ENBIO. • El conteo en la lengua chinanteca en la vida cultural de los educandos de Cuasimulco, a partir de las experiencias de los egresados de la ENBIO.
AUTORES	<ul style="list-style-type: none"> • Dagoberto Agustín Altamirano • Mireya Hernández Montellano • Hugo Pacheco Sánchez • Abelardo Vásquez Nicolás
TUTORES	<ul style="list-style-type: none"> • Mario Alberto Castillo Hernández. UNAM (Instituto de Investigaciones Antropológicas). • María Elena Jiménez Zaldívar. UNAM (Facultad de Estudios Superiores Aragón). • Enrique Francisco Antonio. UNAM (Facultad de Estudios Superiores Aragón) y ENBIO. • Miguel Ángel Campos Hernández. UNAM- ISSUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación).
OBJETOS DE ESTUDIO	<ul style="list-style-type: none"> • Las TIC en la formación de docentes Bilingües. • La autonomía académica y la pedagogía propia. • Actitudes interlingüísticas para la interculturalidad. • El conteo en la lengua chinanteca.

Fuente: elaboración propia.

Filosofía de la actividad académica del proyecto

- Transferir los códigos y principios culturales del tequio a favor del trabajo académico.
- Participar en el fortalecimiento de las diferentes manifestaciones culturales de los pueblos mesoamericanos.
- Explorar, reflexionar y analizar las diferentes iniciativas que han existido en la institución a fin de dar a conocer sus resultados.
- Producir trabajo académico que favorezca la documentación de los aportes formativos de la ENBIO.
- Valorar el trabajo cooperativo para el fomento de la investigación educativa.
- Motivar la creatividad compartida a través de la identificación de problemas académicos comunes y la identificación de textos clásicos, pertinentes y actuales, que fortalezcan las temáticas involucradas.
- Elaborar repositorios o archivos que permitan almacenar y mantener la información digital, habitualmente usada en bases de datos o archivos informáticos a favor del equipo de investigación.

Si bien es cierto que el trabajo colaborativo que se ha realizado adquiere sentido en su vertiente de ayuda mutua, no basta con que esta aplicación sea intuitiva y llena de buenos deseos, sino que debe ser fundamentada y enriquecida a partir de las teorías y metodologías enfocadas a esa tarea. Por ello, el trabajo colaborativo no debe desligarse de una vigilancia epistemológica y de sentido, de tal manera que no se pierdan las intenciones de esta aventura académica.

Actividades académicas que debe reflexionar el investigador en una práctica colaborativa

- Transformar su objeto de estudio con un sentido colaborativo.
- Gestionar la devolución del conocimiento adquirido.
- Negociar el sentido del conocimiento.
- Cuidar la epistemología de la producción de conocimiento.
- Identificar las competencias que debe de poseer para el trabajo intelectual.
- Organizar una estrategia de planeación de la investigación que le permita concluir en los tiempos previstos.
- Institucionalizar los conocimientos adquiridos y producidos a corto y mediano plazo.
- Promover publicaciones parciales con los hallazgos de conocimiento.

Tabla 3. Quehaceres concretos para una práctica académico-investigativa colaborativa

Indicadores	Quehaceres
ANTES DE LOS SEMINARIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en la construcción de un proyecto colectivo centrado en las Comunidades de Práctica y en el Aprendizaje Basado en Problemas. • Participa en la construcción de un proyecto individual a partir de lo anterior. • Actividades de lectura, análisis de textos, artículos de revistas especializadas, diarios, entre otros. • Experiencias de trabajo de campo, obtención de información de primera mano y atención a consignas de trabajo colectivo. • Articulación de saberes fundamentales y operatorios. • Producción de textos argumentativos.
DURANTE LOS SEMINARIOS	<ul style="list-style-type: none"> • El proyecto como centro del proceso. • El aula como un espacio de construcción y reconstrucción de la realidad. • Vínculos con los tutores. • Vínculos con los asesores de los seminarios. • Identificación de contenidos y habilidades a adquirir.
DESPUÉS DE LOS SEMINARIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Abriendo caminos para la construcción de un proyecto de equipo y de otro institucional llamado ENBIO. • La institución contra el mal de la colonización del pensamiento. • Recuperación de espacios significativos y ejemplares para su documentación.
EXPERIENCIAS DE DIFUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de ideas que pueden hacer vida en la institución. • Vigilancia de las ideas, rigurosidad y vigencia del proyecto. • Interdisciplina para una práctica factible en el ABP.

Fuente: elaboración propia.

El tequio académico, en resumen, es un trabajo colaborativo de mutua ayuda. Por un lado, fomenta los valores, capacidades y habilidades, y por el otro, lleva implícito un conjunto de conocimientos, normas, estrategias y procedimientos. Los valores implícitos están en el desarrollo de un mutuo convencimiento. Desde otra perspectiva, un tequio académico se puede entender como una organización que aprende y como herramienta de conocimiento social, y más concretamente, como un cúmulo de habilidades sociales, que se utilizan o pueden ser empleadas en favor del aprendizaje.

El tequio académico funciona como una organización educativa que posee un espacio de creación de conocimiento, emplea un conjunto de capacidades para aprender y se puede denominar como inteligencia organizativa. Se considera que es una organización educativa, porque posibilita aprendizajes concretos y otras veces indirectos o potenciales, utilizables en la vida cotidiana. Sin embargo, se debe señalar que como instituciones educativas, existe un óxido institucional acumulado, entendido como prácticas cotidianas, mecánicas y poco reflexionadas, centradas en el individualismo o intereses mal intencionados, que con frecuencia no posibilitan avanzar en el desarrollo de aprendizajes sociales. Urge, consecuentemente, identificar aquellos recursos que permitan quitar este óxido, como punto de partida para una adecuada realización del trabajo colaborativo. Algunos de ellos son los siguientes:

- Los valores y las actitudes. Son componentes básicos en el trabajo de equipo; sin embargo, estos elementos deben ser releídos y recreados en el contexto de una sociedad que demanda una conciencia sobre los valores y actitudes que se deben favorecer cuando se desarrolla un trabajo colaborativo.

- Los contenidos implícitos. Son otros de los elementos que integran el saber de un trabajo colaborativo y se estructuran de manera cotidiana en conocimientos (enfoques, teorías, metodologías o estrategias) que favorecen el trabajo colaborativo. Como tales, permiten las articulaciones de las creencias y prácticas de aquellos que ejercitan estos saberes.
- Los procedimientos y estrategias. Son las maneras de hacer, y se concretan en acciones y prácticas para realizar cosas. Desde otra perspectiva, significa saber qué hacer con lo que se sabe (Román y Diez, 2001).

En este sentido, un tequio educativo debe tener un triple ciclo, donde concurren contenidos, procedimientos y valores, y donde lo implícito se haga explícito. Desde esta perspectiva, se debe hablar de un modo de organización que haga factible una forma de trabajo académico de manera solidaria y comprometida con la causa de los pueblos originarios.

Es decir, no basta que los diferentes integrantes de una institución educativa realicen trabajos de titulación o graduación de manera individual, sino hace falta la construcción de espacios colegiados que posibiliten una reorientación mental para producir conocimiento de corte colaborativo, comprometido con una causa sociocultural.

Esta forma de ver el conocimiento colaborativo supone una visión de conjunto, que le da el sentido filosófico y pedagógico en el cual se debe enmarcar una institución educativa, con interacciones continuas entre los proyectos de los demás profesores de la institución. Todo proyecto académico institucional es, en esencia, un trabajo de tequio académico, que se debería ver como una totalidad-compleja, en donde se articula el trabajo individual, grupal, institucional e interinstitucional.

El posibilitar un aprendizaje institucional de corte colaborativo, centrado en el tequio académico, ha de propiciar igualmente el cambio de actitudes individualistas o gregarias. Un trabajo de este tipo debe ser capaz de organizar las diferencias o discrepancias en aras de consolidar un proyecto. Aquí se debe tener presente que no se trata de favorecer los intereses de una persona o de un grupo determinado; el interés debe estar centrado en lo que se puede llamar la creación de una nueva cultura académica instituyente y sus ajustes en un contexto cambiante por las políticas educativas en boga.

La construcción de un proyecto como el que aquí se anuncia tiene que ver, además, con la construcción de una nueva cultura académica que se debe fortalecer progresivamente con el interés comprometido de todos sus integrantes.

A manera de conclusión

Para entender el proceso de formación profesional desde la ENBIO, es necesario caracterizarla como una institución formadora de docentes indígenas bilingües, que atenderán a niños indígenas en escuelas primarias y preescolares bilingües de los pueblos y comunidades del estado de Oaxaca, considerando para ello sus características culturales y lingüísticas, a fin de revitalizar y fortalecer el desarrollo de las lenguas originarias y sus identidades culturales. Dado que su misión es formar docentes indígenas capaces de valorar su cultura, su sentido de pertenencia e identidad con un compromiso particular en la diversidad lingüística y cultural, está obligada a ser una institución de excelencia en la formación inicial de profesionistas de la educación básica del contexto interétnico en el estado de Oaxaca, máxime si es resultado de una resistencia de años en el ámbito educativo y político, vinculado a la vida actual de las comunidades indígenas.

La experiencia desde sus inicios hasta la actualidad, se ha caracterizado además no sólo por formar docentes indígenas que impartan educación primaria bilingüe e intercultural en comunidades indígenas del estado de Oaxaca, sino que también abraza a aquellos egresados que llegan a ocupar funciones académicas, como asesores técnico-pedagógicos de zona escolar o de jefatura de zonas, encargados de una supervisión escolar, docentes en secundarias comunitarias, entre otras, lo que abre aún más la perspectiva a la necesidad de complementar dicha formación con un recurso que es ya parte de la vida cotidiana en la actualidad: el tequio académico. Recordemos que todo evoluciona, y así debe ocurrir también con el sistema formativo de profesionales de la educación. El fomento del tequio académico como estrategia de organización institucional a favor de la ENBIO, ofrece planteamientos útiles, pero se debe tener presente que su uso implica el cambio de un paradigma teórico-cultural, el cual, a su vez, necesita ir acompañado de un quehacer de corte socio-cognitivo para producir conocimiento tanto a nivel teórico como práctico.

En el caso de las escuelas que representan a los pueblos originarios, con frecuencia sus integrantes están acostumbrados a las prácticas culturales centradas en el tequio como un quehacer de intercambio y ayuda mutua, haciéndolos más receptivos a este tipo de prácticas. Es decir, sus integrantes poseen herramientas mentales, afectivas y formas de hacer, que los predisponen a valorar de mejor forma dichas acciones sociales. Actualmente, muchas de las políticas educativas favorecen un quehacer colectivo que requiere ser recuperado y fortalecido para crear una cultura académica más comprometida con un proyecto social, lo cual nos obliga a ser más eficientes en nuestra misión formativa.

La idea de este trabajo, fue propiciar una reflexión compartida a partir de hacer explícitas las prácticas académicas vividas en el trayecto de la Maestría en Pedagogía, de tal manera que se busca una divulgación de este quehacer, con miras a entablar un diálogo con el otro, generando ideas para mejorar o corregir este accionar que pretende ser cotidiano en una institución, la cual lucha por consolidar su proyecto académico.

Referencias

- Araujo, U. y Sastre, G. (coords.) (2008). El aprendizaje basado en problemas: una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad. Barcelona: Gedisa.
- Coronado, M. (2001). Desarrollo de habilidades sociales: una estrategia para la prevención y el abordaje de conflictos. En *Novedades Educativas*, 127, 22-24.
- Díaz Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 11-30.
- Greenwood, D. J. y Levin, M. (2011). La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación acción. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (comps.). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación educativa*. Vol. I, Barcelona: Gedisa.
- Juárez, J. M. y Comboni, S. (2007). La calidad de la educación en el discurso político-académico en México. En *Reencuentro*, 50, 60-72.
- López, L. E. y Jung, I. (comps.) (1998). *Sobre las huellas de la voz: sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Morata.
- Martínez Luna, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Rendón, J. J. (2011). *La comunalidad o modo de vida comunal entre los pueblos indios*. México: Dirección General de Culturas Populares.
- Rendón, J. J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*. México: CONACULTA.
- Román, M. y Díez, E. (2001). Las organizaciones educativas ¿cómo? (I). En *Novedades Educativas*, 127, 30-33.
- Walsh, C. (ed.) (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala.
- Wenger, E. (2010). *Comunidades de práctica: aprendizaje significativo e identidad*. Barcelona: Paidós.



Dixzaa

Raidas ba zaa dixzaa,
ba hitro' lo iwali' diki.
ba dailony' valdab,
dizi' ba' a'wagvi.
Xta' da' b'wagvi,
nabak' dizea' gabito' lo'z
wero' ba' b'wagvi dizea'wero'
dizea' dizea' wero' dizea'wero'.
Dizi' dixzaa' dizea' dizea'wero'
da' ni' b'wagvi dizea'wero' dizea'wero'.

Diidxaza

Waxaba' ma' ehu' diidxaza,
ma' gu'ru'ti' zani' lao,
ma' hira' b'wagvi' na'gabab'
diidxa' gani' a'wagvi.
Diidxaza' gani' b'wagvi
zine' b'wagvi' lao,
yanta' ca' b'wagvi' dizea'wero'
gita' rini' diidxaza'.

El Zapoteco

Dicen que se va el zapoteco,
ya nadie lo hablará;
ha muerto dicen,
la lengua de los zapotecos.
La lengua de los zapotecos,
se lo llevara el diablo,
a los zapotecos cultos,
habían español.

...otero, zapoteco
...lo menosprecian

4. Los avances que se exponen en el presente artículo forman parte del trabajo de investigación denominado Saber y Práctica: construcciones desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca – ENBIO, que se lleva a cabo en la maestría en pedagogía de la UNAM-FES Aragón. Es por medio de los hallazgos obtenidos hasta el momento y especialmente aportados por los maestros de la ENBIO, que se alcanzan a elaborar las concepciones que encierra el título de este artículo.

5. Licenciada en Psicología y Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Estudiante del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM-FES Aragón.

6. Maestro en Desarrollo Educativo, Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística de la Universidad Pedagógica Nacional de México.

2

La interculturalidad y la comunalidad: representaciones educativas para una educación inclusiva⁴

Erica Yuliana Cárdenas Vera⁵
Edgar Pérez Ríos⁶

La interculturalidad y la comunalidad: representaciones educativas para una educación inclusiva

Resumen

Con el presente artículo se busca realizar un acercamiento a la concepción de educación desde el contexto particular que ofrece la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), enmarcada desde el fundamento filosófico de vida de los pueblos originarios del estado de Oaxaca comprendido como la comunalidad, concepción que se analiza a partir de la reflexión de los saberes y prácticas pedagógicas de los maestros, quienes construyen un tejido entre educación, cultura e historicidad a favor de enriquecer su patrimonio cultural y, a la vez destaca su interés por nuevas alternativas de formación en las que se resalten los conocimientos que son fundamentales para el reforzamiento de la identidad. Estas reflexiones son elaboradas dentro de una investigación interpretativa (Erickson, 1989), en la que sobresalen las particularidades del contexto y las diversas luchas en búsqueda de una educación propia e inmersa en el diálogo entre dos grandes representaciones (Lefebvre, 1983), que son la interculturalidad y la comunalidad.

Palabras clave: Representaciones, educación, construcciones docentes, comunalidad e interculturalidad.









Introducción

En la actualidad se antepone una realidad que se hace cada vez más evidente, presentando consigo cómo la modernidad a través de los cuerpos y las mentes, genera diversas disposiciones que se emplean en la lucha simbólica de las sociedades o de los movimientos sociales actuales. De ese modo, se transforman estos dos aspectos: el cuerpo y la mente, para cumplir una doble función, como condición y objeto del consumo, a lo que bien se le podría entender como una representación (Lefebvre, 1983, p. 21)⁷ desde lo que Dufour llama "razón instrumental" (2007, p. 16) y que ha sido bien recibida y adoptada como lo técnico por la llamada sociedad moderna. De aquí que el deseo de homogenizar una forma de ser o pensarse se hace cada vez más fuerte, impidiendo a los sujetos detenerse y proveerle un sentido a lo que hacen, siendo inconscientes frente a sus propias acciones e inhabilitándolos de la tan necesaria reflexión en la acción, es decir,

"[...] (el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo), que algunas veces los profesionales usan en situaciones de incertidumbre y conflicto" (Schön, 1992, p.9).

A esta pérdida de sentido como resultado, se le debe agregar la incapacidad de generar y crear nuevas representaciones que contribuyan a una verdadera construcción social y que eviten el deterioro de identidad en el que se vive, pues no se tiene conocimiento de sí mismo y mucho menos del otro o los otros. Ya no hay un acercamiento a la historia que le permita al sujeto recapacitar acerca de su pasado y partir de éste para pensar en un futuro, no idéntico, lineal, estructurado o repetitivo, sino al contrario, un futuro conformado por otro tipo de representaciones construidas por las críticas proveniente de sujetos creativos.

Dentro de esta administración del pensamiento, se observa un auge de nuevas estrategias y formas para el control de la sociedad, incluyendo los programas que consideran y trabajan una supuesta autonomía para fortalecer el discurso de civilización y democracia. También, los avances académicos y tecnológicos se presentan como el camino por el cual se podría transitar para alcanzar los ideales, de producción, de progreso o movimiento, colocando en el centro las representaciones como un componente para acrecentar el pensamiento utilitario. Sin duda, estos ideales se direccionan a la destrucción, cosa que no evita que para los individuos siga siendo un entretenimiento que satisface sus deseos y alimenta placeres.

Para el logro de esa satisfacción momentánea, se hace necesario el fomento de un pensamiento reflexivo⁸ (Schön, 1992, p. 9), como el que propone este mismo autor (2010). Ahora bien, estos efectos de la modernidad no están ocultos ni son desconocidos por el hombre, al contrario, parece ser de buen gusto, hasta el punto de ser adoptados con facilidad; posición que permite cuestionar el porqué de la pasividad del sujeto frente a sus propios cambios, problema al que Dufour da solución de la siguiente manera:

"... El nuevo adiestramiento del individuo se efectúa, pues, en nombre de una "realidad" a la que más vale adaptarse que oponerse. Ese adiestramiento siempre debe parecer suave, querido, deseado, como si se tratase de una serie de entertainments (ejemplos: la televisión, la publicidad). Pronto veremos qué formidable violencia se oculta detrás de estas fachadas soft." (Dufour, 2007, p. 21)

7. La representación es una etapa, un nivel, un momento del conocimiento. Es preciso pasar por ella, para salir de ella superándola. La reflexión siempre puede volver a caer en ese nivel medio (mediador) entre lo sensible y la abstracción verdadera, concepto e idea.

8. La racionalidad técnica epistemológica de la práctica que más abunda en este tipo de centros, considera a la aplicación del conocimiento privilegiando a los problemas instrumentales de la práctica.

Es pues un entretenimiento que va rompiendo los lazos afectivos, donde el sujeto desconoce la importancia de convivir en una comunidad y se desprende poco a poco de ese otro que es su complemento, para crear una dependencia mayor y más fuerte a las dinámicas de la modernidad, que utiliza a las instituciones para centralizar su poder. Las instituciones –en este caso, la escuela– con frecuencia perciben la realidad de forma intacta y no histórica, donde los miembros que existen en ellas pueden desarrollar funciones, pero desligadas de una interacción social que sólo se puede lograr a través del lenguaje, el cual es institucionalizado dentro de los fines capitalistas. Es así como las instituciones, especialmente la escuela, consigue que personas con características muy diferentes se comporten relativamente igual y “la realidad” se internalice de igual manera en cada uno.

Obsérvese cómo desde estos fenómenos de modernidad, capitalismo, globalización, se puede hablar de muchas personas, pero de una sola realidad, convirtiendo a cada uno en componentes borrosos e indefinidos, creados por ellas mismas desde las generalidades reducidas en las ideologías que aplastan la sociedad y la someten a un orden (control), en el que prima la tolerancia y el respeto al comportamiento individual e incluso la estimulación de la participación minimizada a simples opiniones, con el fin de que las relaciones de fuerza esenciales no se alteren. Al interior de esta visión homogénea, se identifica como uno de los retos más grandes, el desaparecer todo rastro de “atraso”, lo que ha implicado dejar lo propio para poseer algo ajeno, en este caso se puede evidenciar dicha situación si volteamos la mirada a los planes formativos que se han impartido desde años en las escuelas, y en especial al tipo de educación que se le ha otorgado a los pueblos originarios.

Este último asunto de la educación de los pueblos originarios, es el que convoca a reflexionar sobre las nuevas propuestas para una educación propia, que rescate la identidad de los sujetos y la diversidad que poseen, relacionando no sólo al ser pensante, sino el ser reflexivo, que aporta y fortalece el proceso indefinido de comprender sus propias realidades y sus alternativas de cambio, para conseguir un mejor vivir en el presente y futuro, en el que se proponga el uso de la memoria socio-cultural e histórica como la apropiación de lo que les pertenece y de lo que han perdido u abandonado pero desean recuperar.

Basándose en esa búsqueda de cambio, de recuperación y de fortalecimiento de lo propio, se deben destacar aquellos casos particulares que hacen un gran esfuerzo por no dejarse llevar por la lógica de una representación centrada en la racionalidad técnica, que es base del pensamiento occidental y si es necesario ir en una dirección reflexiva y de revaloración de lo propio, para dar cuenta de una verdadera sociedad con el reconocimiento de la diversidad sociocultural del país. Dentro de éstas, podemos encontrar el esfuerzo de algunas universidades y escuelas Normales interculturales que buscan crear nuevas representaciones para darle un nuevo giro a la manera en que se forman los sujetos, la cual, estaría direccionada por un pensamiento de descolonización, como lo mencionan Dietz y Mateos

***“... un esfuerzo histórico de descolonizar el sistema universitario; diversificarlo en términos lingüísticos, culturales y étnicos; descentralizarlo y regionalizarlo.”
(2016, p. 684)***

Este es el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca –ENBIO– creada en el año 2000, que se ubica en Tlacoahuaya, Oaxaca, México, la cual en palabras de dos de sus maestros, “representa para nosotros una experiencia innovadora en educación intercultural, ya que surge ante la necesidad de propiciar una enseñanza de acuerdo a las necesidades básicas de aprendizaje y la forma de vida de las comunidades originarias de Oaxaca” (Reyes y Vázquez, 2008, p. 83). De esta manera, el proyecto sociocultural de la ENBIO se enfoca hacia la revitalización y fortalecimiento lingüístico y cultural de los 16 pueblos originarios que existen en el estado, y se ve reflejado en su propio nombre como institución, como lo explica con claridad uno de sus maestros jubilados, Félix Raimundo Martínez Marroquín:

La ENBIO es bilingüe porque considera que en una nación plurilingüe y pluricultural, como lo es México, se tienen que respetar las diversas lenguas y formas dialectales que existen en igualdad de circunstancias. En tal virtud, el sistema de enseñanza bilingüe tiende al uso de las dos lenguas, tanto la indígena como el español, con el fin de alcanzar las competencias comunicativas de manera eficiente y arribar a un modelo de mantenimiento. Nuestra Normal Bilingüe es intercultural porque ubica al educando en su cosmovisión social y conceptual, hecho que lo conduce a la adjudicación selectiva, crítica y reflexiva de los elementos culturales de las diversas sociedades que enriquecen la propia cultura; así como el avance en las condiciones de vida de los pueblos originarios, a partir de la interacción con otros sectores de la sociedad nacional, de modo que conjuntamente puedan engendrar nuevas y más justas formas de convivencia. (Martínez, 2009, p. 273).

A partir de estas palabras, se puede visualizar que al mismo tiempo que se pretende hacer un cambio en la formación, mediante esta propuesta de enseñanza, también hay una construcción de un sujeto particular: el maestro, que en este caso se encuentra dispuesto a implementar en la escuela dicha selección crítica y reflexiva y, lograr acercarse a una autonomía de pensamiento y de acción, que implicaría no sólo un conocimiento teórico, técnico y sistemático, sino una reflexión en y sobre la acción:

***“La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entiende sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno”
(Schön, 1992, p.12).***

Esta forma de comprender al maestro, posibilita el fortalecer y darle un papel principal a la experiencia, que en este caso estaría enmarcada desde una sociedad y cultura determinada.

Antecedentes

El Estado de Oaxaca es uno de los lugares donde se ha vivido con más fuerza la resistencia a los movimientos integracionistas que han querido interferir en sus formas de vida y acabar con la riqueza cultural que posee, haciendo uso de la escuela para lograr un mayor impacto. Este periodo de políticas integracionistas se puede rastrear desde la década de los 20 a los 70, pues algunos intelectuales (Maldonado, 2010; Dietz y Mateos, 2013) consideran que las primeras intenciones se dieron incluso con la creación de la Secretaría de Educación Pública –SEP– en 1921, pues dos años después de su nacimiento, se crearon las denominadas Escuelas Rurales, más conocidas como “Casas del Pueblo” que llevaban consigo el proyecto llamado Misiones Culturales, en las que se impartiría la debida preparación a los maestros, para que dieran cumplimiento a su tan anhelado y ambicioso plan de erradicar el analfabetismo e inculcar la castellanización de todos.

En 1948 se originó el Instituto Nacional Indigenista (INI), como resultado del Congreso Indigenista Interamericano, donde iniciaron con la creación de propuestas y métodos sobre educación bilingüe, que sólo hasta quince años después, en 1963 fueron adoptados por la Secretaría de Educación Pública (PREAL, 2002). Cabe destacar que el INI perdura hasta el día de hoy, como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Un año después se constituyó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, seguido del Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE), creado en 1971, y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1978.

Así, en tan solo estas cincuenta décadas, se pueden encerrar una serie de instituciones y programas, aunados a los ya mencionados, entre ellos, las Casas del Estudiante Indígena, el indigenismo clásico, la escuela socialista, la migración, etcétera, todas ellas con el apoyo de proyectos educativos que focalizaron toda su atención en los procesos de enseñanza de la escritura y la lectura del español. Se consideró entonces, la castellanización como una representación fuertemente integracionista, puesto que era estimada como el único medio válido para alcanzar el desarrollo educativo y socioeconómico conocido como indigenismo, que se direccionó a la integración social y cultural de la población indígena a la sociedad nacional, acompañada de una homogeneidad étnica, que buscó modernizar la economía indígena para orientarla a los mercados nacionales e internacionales. (Dietz y Mateos, 2013).

Más adelante, a partir de los años 70 y 80 se puso en el centro de la discusión la búsqueda de una educación diferenciada, consolidada por medio de procesos lingüísticos y culturales, interés que se empezó a entender con mayor precisión como educación bilingüe e intercultural. Sería entonces el inicio de una educación alternativa, que hiciera frente a las políticas dominantes y discriminatorias que buscaban la manipulación de los pueblos originarios, quienes se abrieron paso por medio de la construcción, en 1977, de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), y como lo documenta Yolanda Jiménez (2005), fue el recurso por el cual exigieron así su plena participación en los procesos educativos en los que eran vinculados, además de construir una propuesta bilingüe que:

Se centró en primer lugar, en enseñar a hablar, leer y escribir la estructura lingüística y gramatical de la lengua indígena, y después simultáneamente el castellano (...), como medidas concretas para llevar a cabo la propuesta bilingüe bicultural, incidieron en la necesidad de determinar los alfabetos de cada lengua, así como su estructura lingüística y gramatical, con textos bilingües con contenido bicultural y la elaboración de planes y programas con ese enfoque. Para conseguirlo, manifestaron la previa necesidad de que el magisterio de indígenas –y en general de toda población indígena– alcanzara conciencia de los procesos históricos vividos como pueblos indígenas y de su conciencia étnica. (Jiménez, 2005, p. 76)

Finalmente, tanto las inconformidades sobre la manera en que se venía favoreciendo el quehacer cultural, así como las aspiraciones de los pueblos originarios para fortalecer y enriquecer su patrimonio cultural, dieron pauta a estas representaciones que optaban por la defensa de la vida de las culturas y, por ende, de la identidad, los cuales se fueron desvaneciendo poco a poco, al no saber introducirse en las instituciones. Ya en los ochenta, se estaría hablando del paso de lo bicultural a lo intercultural, lo cual se dio oficialmente en 1990, como otra representación que tampoco trascendió lo suficiente, debido a que se quedó en un acomodo institucional. (Jiménez, 2005).

En varias de las construcciones historias se puede observar cómo la educación bicultural, con su propósito de establecer la diferencia entre lo propio y lo ajeno, y la educación intercultural, con el deseo de atender a las particularidades de las culturas y de la que se pensaba se obtendría por fin la educación diferenciada; sin embargo, ambas quedaron minimizadas, en especial por parte del Estado, en propuestas con un sentido integracionista y de acomodación.

A la fecha, resultaría aventurado afirmar que este problema ya ha sido resuelto o por lo menos atendido; pero se puede destacar el firme y arduo esfuerzo de las comunidades por crear sus propias representaciones educativas en defensa de sus formas de vida, cuestión que no se podría decir de otras de las instituciones creadas para facilitar dicha tarea y que en varios de los documentos difundidos por éstas, se vuelve a la reproducción de una representación enfocada a una racionalidad técnica, homogeneizante, centrada en estrategias de enseñanza tradicionalista. Para ejemplificar este asunto, sólo basta leer el compromiso que los estados deben tener frente a la educación bilingüe e intercultural, el cual se describe en el artículo 14 de Declaración de las Naciones Unidas de los Derechos a los Pueblos Indígenas (2007), el cual afirma que:

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. 2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado, sin discriminación. 3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma (Organización de las Naciones Unidas, 2007, p. 7).

Por lo visto, en la realidad estos compromisos se redujeron al acceso a la formación, sin acercarse en lo mínimo al análisis y reflexión de la pertinencia de los programas y metodologías pedagógicas, para responder adecuadamente a las comunidades originarias, quedando la enseñanza reducida a una cuestión universal e "igualitaria", entendida esta última como la similitud entre niveles alcanzados entre indígenas y no indígenas. Una vez más, la educación es

"una herramienta para lograr un cambio social orientado hacia el desarrollo" (CEPAL, 2014, p. 259)

del que no quedan exentos los pueblos originarios, a quienes se les atribuye una capacidad de generar y aumentar el capital humano que, según estas instituciones, es pertinente para impactar en el mercado laboral e incrementar sus finanzas o salarios (CEPAL, 2014).

Si se realizara un análisis comparativo, sin duda México al igual que otros países de América Latina, especialmente en el caso de Brasil y Colombia, la Educación Intercultural Bilingüe quedaría reducida a una cuestión que sólo debe ser atendida por los mismos pueblos originarios, absolviendo al resto de la nación de su responsabilidad frente a ésta; cuestión que no se reproduce en países como Bolivia y Ecuador, como lo explica la federación sindical Internacional de la Educación para América Latina (2009), que se encarga de presentar la forma como en estos dos países han logrado superar la idea de desarrollo, para lograr pensar en los otros o con los otros (nosotros), por medio de su filosofía de vida del vivir bien o buen vivir:

El Buen Vivir constituye una categoría central de la filosofía de vida de las sociedades indígenas; su aporte nos invita a asumir otros "saberes" y otras prácticas. En esta concepción, no hay la visión de un proceso lineal que establezca un estado anterior o posterior. No hay la visión de un estado de subdesarrollo a ser superado y tampoco de un estado de desarrollo a ser alcanzado (Internacional de la Educación para América Latina, 2009, p.12).

Desde esta categoría central, como ellos así la denominan, logran involucrar a toda la sociedad -perteneciente o no a una comunidad indígena- en la marcha y fortalecimiento de este tipo de educación, que debe ser acogida, reconocida e impulsada, tomando la iniciativa el mismo Estado, que acoge lo bilingüe intercultural en todo el Sistema Educativo y promueve su desarrollo dentro de las mallas curriculares de todas sus instituciones educativas. Por ejemplo, en el caso de Ecuador,

"La ley establece que el sistema EIB es parte substancial del Sistema Nacional de Educación. La malla curricular general tiene que desarrollarse reflejando el carácter intercultural y plurinacional del Estado" (Internacional de la Educación para América Latina, 2009, p.14).

Para aterrizar con mayor exactitud esta discusión, el presente artículo continua las reflexiones desde un proyecto interinstitucional más amplio, llamado *Docencia intercultural bilingüe: una práctica sociocultural con múltiples sentidos*, donde participan diversos académicos y estudiantes de instituciones como las Universidad Pedagógica Nacional de México, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz", cuyas actividades se encuentran documentadas en Carrillo, Jiménez y Francisco (2016), y Carrillo, Jiménez y Montero (2017).

En este proyecto interinstitucional, se entrelazan diversas investigaciones, entre las cuales destacaré uno de los análisis sobre lo que a la fecha viven los pueblos originarios frente a la educación escolarizada, resumida en cuatro grandes problemáticas, que son: invisibilidad política, explotación económica, imposición cultural y discriminación social (Carrillo, Jiménez y Montero, 2017), a los cuales se le está haciendo frente precisamente desde propuestas como las que incorporan los maestros en la ENBIO y que por medio de trabajos de investigación como éste, se desea evidenciar:

La experiencia del trabajo docente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), se centra en la búsqueda de alternativas pedagógicas que permitan desarrollar una educación bilingüe intercultural, que responda a las especificidades lingüísticas y culturales de los pueblos originarios que conforman el estado de Oaxaca (Hernández, Gómez, Padilla, Pacheco y Toledo, 2009, p. 133).

Estrategia Metodológica

No es posible introducirse a un escenario tan complejo como la ENBIO con una investigación de estructura cerrada y fragmentada, pues en ella se reúnen los muchos significados que contienen las culturas de los pueblos originarios de Oaxaca y requieren ser comprendidos e interpretados con el mayor respeto, en especial por aquellos con quienes investigamos, en nuestro caso, los maestros.

De este modo, esta investigación cualitativa es de corte interpretativo (Erickson, 1989), lo que da paso a acercarse no sólo a un contexto o sujeto en particular para comprender una situación o procesos, sino ir más allá, como lo son las prácticas reales de interacción y sus múltiples sentidos, los cuales según este autor se encuentran en las acciones introducidas en la vida social, lo que indica que las interpretaciones de cada sujeto están a su vez influenciadas por la interpretación de las acciones de otros. En este sentido, esa manera de interpretar nos ayuda construir y contrarrestar las representaciones que se han tomado como base para la investigación y aquellas que se han encontrado en su transcurso, direccionando al mismo tiempo este trabajo.

Una de las características relevantes de la investigación cualitativa según Vasilachis de Gialdino (2006), es ser multimetódica y reflexiva, dejando así la puerta abierta para alimentar la investigación con otras metodologías y estrategias que no necesariamente provengan de las mismas fuentes disciplinarias. En este caso, hemos utilizado como metodología la historia oral (Thompson, 1978), estando presente en cada uno de los momentos de la investigación, pues a través de ésta hemos podido identificar los elementos que han construido y resignificado los propios maestros dentro de sus procesos formativos y prácticas pedagógicas.

La historia oral, gracias a una de sus características principales que consiste reconstruir los significados de los acontecimientos, permite adentrarnos en los diversos procesos, desde las interpretaciones que los mismos sujetos le proveen a lo que surge en sus vidas y contextos en los que se encuentran inmersos; eso significa que estamos hablando de un diálogo, de un intercambio que reconoce que tanto los maestros como el investigador, son sujetos formados social y culturalmente y, que especialmente se ubican dentro de un recorrido histórico, cuestión que me ha permitido incluir dentro de esta investigación otro tipo de niveles y ámbitos, como la familia y la comunidad.

El traer a la investigación la trayectoria profesional del maestro, permite comprender sus prácticas educativas actuales, pues debido a que estamos en constante formación, sus saberes y prácticas son un reflejo de los aprendizajes y experiencias obtenidas tanto del pasado como del presente, las cuales en vez de perder relevancia, en el transcurso de tiempo se logran madurar en el momento que se recrean y se resignifican:

“Pensando que lo que fue dicho sobre el pasado es algo del presente, se establece una vinculación inmediata entre lo remoto y lo concreto. Tiene sentido considerar el pasado como algo vivo, siempre que permanezca constantemente recreado y que mantenga una relación obvia con nuestra realidad.” (Sebe, 2008, p. 6)

Ahora bien, no se ignora que al hablar de historia oral se abarca demasiado, por lo es necesario destacar que nos hemos remitido a lo que propone el profesor e investigador brasileño José Sebe Bom (2008) como historia oral temática, la cual se da con el objetivo de conservar el propósito de la historia oral, pero de una manera más delimitada, pues como su nombre lo indica, todo se aterriza a un tema específico que se puede comprender como un eje articulador, además de facilitar el poner las palabras de los maestros en el mismo nivel de otro tipo de documento, para que la información pase a ser interpretada con mayor precisión.

Esta última característica sobre la historia oral temática, ha sido clave dentro de esta investigación, en especial al momento de sustraer y organizar las categorías, pues ha contemplado la realización de un ejercicio muy particular para el análisis documental, llamado tematización, en donde

“se fraccionan los contenidos en las temáticas que ellos [los textos] presentan internamente y se agrupan por categorías temáticas que van más relacionadas con otras a las menos relacionadas.” (Zuluaga, 1999, p. 184).

Este ejercicio se ha incorporado en un esquema que le he denominado Matriz de categorización, y del que se debe destacar que ha sido adaptado a cualquier tipo de documento elaborado por los maestros (artículos, informes, tesis, sistematización de prácticas, entre otros) incluyendo, como ya se mencionó, lo oral (entrevistas, ponencias, conversatorios, entre otros).

Siguiendo el trabajo de categorías, se hace necesario recordar cómo está siendo comprendida la pedagógica dentro de esta investigación, la cual es entendida como:

“la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura.”
(Zuluaga y Echeverri, 2003, p. 36),

caracterizada por ser abierta, amplia y vivencial, dirigida a la producción de conceptos que pueden ser propuestos, observados y criticados.

Soportes Teóricos

Iniciaremos este apartado con una de las discusiones que nos ofrece el politólogo español Juan Carlos Monedero, frente a la perplejidad, comodidad o ignorancia en la que podría estar la sociedad, y la sospecha como una manera de salir de dicho estado, expuesta ésta última como la responsabilidad obtenida por cada persona frente a su propia suerte, considerándose como el aspecto que caracteriza a la gente, pero no a cualquiera, sino a la gente decente como este autor la define, quienes antes de caer en el deseo de pasar sobre los otros, prefieren detenerse e intentan liberarse de las reglas impuestas sobre ellos:

La gente decente que está harta pero no quiere ventajas sobre sus vecinos, la que no quiere ni vivir en la derrota ni triunfar por encima de nadie. La que se llena de coraje y dice que no cuando lo fácil es decir que sí o abrazar alguna explicación que nos tranquilice. La que aprende a no tenerle miedo ni recelo a la política, porque entiende que la política somos, sobre todo, nosotros. La que se refleja en el espejo de lo que nos emociona por esa generosidad que rebrota cada vez que hay una nueva desgracia, la que se desespera porque se siente cansada, la que no entiende qué hemos hechos para merecernos esto, pero no está de vuelta, muchos menos antes de haber iniciado el viaje. Gente decente que quiere vivir una vida decente. Y en estos tiempos, otra vez sombríos, no le dejan. (Monedero, 2013, p. 11).

Siguiendo a este autor, en dirección contraria de la gente decente se encuentra la mayoría silenciosa (Monedero, 2013), que prefiere seguir en la reproducción que simplifica y facilita las actividades de quienes en ella se encuentran, dejando de lado el esfuerzo que requiere el conocer y el pensar para afrontar lo nuevo en la sociedad, esto debido al temor al cambio. De este modo, se distribuye el miedo en pro de la manipulación, el cual se fortalece por medio de la interiorización de la culpabilidad, donde lo que se evita con gran fervor es el fracaso, que es imperdonable en un mundo de competencia y consumo, y en el que se imposibilita una interacción con los demás, donde la existencia de cada uno se limita al intercambio, la negociación, la inversión, el gasto, entre otras, pasando de ser sujeto a un objeto incapaz de cuestionar las estructuras que componen los diversos sistemas en donde están inmersos.

Es pues este grupo de personas que adoptan la pasividad y olvidan el sentido de lo que es cada sujeto, que terminan ajustándose a situaciones en las que realmente no desearían estar, pero que al final son aceptadas, debido a que consideran difícil ir en su contra. Esto hace que otros diseñen la realidad en la que se vive y se ubique a cada individuo en la posición que se requiere sin ninguna reacción de su parte, ejercicio que se convierte en una forma de gobierno impuesto por parte de unos y el conformismo y acomodación de otros. Esta cuestión, es llamada por Monedero como la infantilización (Monedero, 2013), en la que se delega a los demás las decisiones que direccionarían las condiciones y posiciones de la vida de cada persona.

Dentro de esta discusión, se hace referencia a unos cambios en la orientación de la sociedad, donde se evidencia una pérdida de identidad y de sentido moral debido a las modificaciones que trae consigo una nueva visión de las instituciones sociales como son la iglesia, la fábrica, la familia, la escuela, etcétera, más los cambios en las ideologías, que son adoptadas sin realmente tener un sentido de pertenencia frente a éstas. Dichos aspectos han sido sustituidos por actividades flexibles, que se preocupan por asegurar un rendimiento que responda a las demandas de otros medios, como la industria, más pensamientos de positivismo, donde cada quien cae en una autoayuda tomada de la mano del consumismo, que alejan al sujeto de la verdadera ayuda colectiva en la que se debería basar la sociedad.

En este sentido, la mejor forma de entender e introducir en la escuela y al mismo tiempo responder por medio de ésta a las dinámicas producidas por el positivismo, ha sido la implementación y fortalecimiento de los saberes técnicos, que a su vez someten al sujeto llamado maestro, a cumplir con un papel de aplicador de ciertos contenidos para la solución de problemas instrumentales, como lo menciona Schön:

La racionalidad técnica es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea (Shils, 1978). La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se deriva del conocimiento sistemático, preferiblemente científico. (Schön, 1992, p. 17).

Es así que a partir de la mirada de la gente decente y desde los profesionales de la práctica, se llega a preguntarse: ¿Cómo salir de la perplejidad? ¿Cómo resignificar la práctica? ¿Cómo transformar la concepción de educación y maestro? Pues bien, eso implicaría agregar a ese deseo de lograr hacer transformaciones, un interés que se centre en identificar las que ya se han realizado para que éstas sean interpretadas desde lo que Henri Lefebvre (1983) designa como representaciones. Las representaciones, incluyen el compromiso de interpretar lo que existe, teniendo en cuenta las luchas pasadas y los cambios actuales, no dejándose invadir por la subjetividad nada más; las representaciones incluyen incomodarse a través de una desobediencia generada por la insatisfacción y el dolor que puede causar la realidad hasta ese momento aceptada mecánicamente, lo cual debe convertirse en un conocimiento que a su vez origine un deseo de cambio.

Son precisamente estas representaciones las que dan paso a aprender desde el asombro y lo desconocido, y deben ir de la mano tanto del conocimiento crítico como del análisis político, como se observa a continuación:

La teoría del conocimiento no basta; hay que añadirle una teoría del desconocimiento. Los elementos de esta última teoría también se encuentran en la filosofía clásica y moderna, pero el filósofo, en el sentido tradicional, no puede llevarla a cabo por falta de experiencias políticas, prácticas, ideológicas. A la filosofía hay que añadir hoy en día el conocimiento crítico de los medios de comunicación masiva. Hay que añadir sobre todo el análisis político. De donde surge una dificultad: partir de la filosofía toda —de su paradigma—; luego, salir de ella sin perderla de vista y de pensamiento. (Lefebvre, 1983, p. 26)

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, surge la invitación a reflexionar sobre cómo llegar a esa sociedad y representación propuestas por estos autores; en este sentido, sería oportuno reconocer que para llegar a ese punto, debemos asumir el reto de enfrentar los pensamientos que avivan las acciones de los sujetos direccionadas a la desigualdad y que está centrada en las preferencias e intereses individuales y peor aún, en muchas ocasiones son preestablecidas por otros, quienes terminan tomando el control de la voluntad de las personas, dejando de lado las particularidades de las realidades sociales, convirtiéndose en una sola, diseñada según la conveniencia de quienes desean dominar y ser dominados sin queja alguna.

Como última consideración, cabe pensar la forma de movilizar la educación, involucrándola en este ejercicio de comprender las luchas y organizaciones sociales a partir de las representaciones, reconociendo su importancia para alcanzar un acercamiento a los cambios sociales y a su vez a la reelaboración de éstos en la medida en que sean necesarios. En este sentido, no hay que olvidar que las representaciones utilizadas en esta investigación, tienen como característica no encerrarse en la búsqueda de lo falso o verdadero, pues más bien se dirigen a trascender las prácticas para llegar a la creación:

“La obra esclarece las representaciones, porque las atraviesa, las utiliza y las supera. La representación esclarece la obra, porque es necesaria y no suficiente, superficial, es decir definida sobre y por una superficie, remitiendo a la práctica, a la producción, a la creación. (Lefebvre, 1983, p. 27).”

Además de los compromisos que implica el introducir a los sujetos en la sociedad, dotados del dominio de elementos que le den lugar a la interpretación de sus dinámicas; y porque no, como se ha mencionado a través de estas nuevas representaciones, lograr la libertad que involucra la toma de decisiones y el pensar por sí mismos, lo cual se aproxima de forma minuciosa a lo que plantea Kant sobre la ilustración, permitiendo que el hombre se perfeccione para pasar su razonamiento de un campo individual a uno colectivo, enriqueciendo las acciones conjuntas.

Sería lograr por medio de representaciones como las que se expondrán a continuación, la seguridad de vivir en una sociedad en la que se puede entender y vivir con el otro, y que en medio de esa dinámica se encuentren posibilidades fuera de lo común que originen el saber, el querer, el poder y el hacer en conjunto, y fortalezcan la lucha por restaurar los lazos debilitados por la ignorancia, el silencio y la indiferencia.

Las representaciones sobre interculturalidad y la comunalidad: una alternativa para la educación de los pueblos originarios

Como bien se pudo observar, dentro de los avatares de la educación para los pueblos originarios, la interculturalidad pierde toda credibilidad al caer en el sentido de una educación integracionista; aun así, se pudo encontrar dentro de esta investigación que desde las construcciones de los maestros de la ENBIO, es viable hablar de una reivindicación de lo intercultural; en pocas palabras, de un nuevo sentido que sólo puede llegar a ocurrir si se basa en los pilares de la comunalidad. De aquí que expondremos estas dos concepciones macro, como dos de las representaciones centrales encontradas en la tematización.

La comunalidad, comprendida como “una forma de nombrar y entender al colectivismo indio, es la lógica con la que funciona la estructura social y la forma en que se define y articula la vida social” (Maldonado, 2002, p. 72-73). En resumen, es la forma de vida y la cotidianidad de los pueblos originarios de Oaxaca, la cual se compone de al menos cuatro elementos fundamentales: el territorio, el poder a través de la asamblea, el trabajo y la fiesta (Rendón, 2002; Maldonado, 2002, Martínez Luna, 2010). Estos elementos se corresponden entre sí, y en su interacción es precisamente como dan forma al carácter sociocultural de los pueblos originarios de Oaxaca.

Aunque la comunalidad haya nacido desde la propuesta de antropólogos indígenas, hoy día ha sido aceptada y apropiada por muchos maestros pertenecientes a alguna de las comunidades originarias de Oaxaca, como se muestra en las siguientes palabras de un maestro proveniente del pueblo ikoots, de San Mateo del Mar, citado en Pérez (2016, p. 84):

La comunalidad es una forma de vida y de organización de los pueblos ikoots, de la sociedad ikoots. Y creo que también, los patrimonios comunales se comparten porque ahí todos respetamos y consideramos que es de todos. Por ejemplo, nuestra tierra es comunal, al decir comunal nos pertenece a todos. Hay cosas que cada uno posee, pero también hay cosas que nos pertenecen a todos. Así pues, la comunalidad nos ha mantenido en una armonía, en una organización más fuerte y más sólida porque ahí tomamos decisiones entre todos (...) La comunalidad siempre la mantenemos viva, la conservamos. Esas es una de las formas que nos da la fuerza para poder resistir ante otras formas de intrusión que nos amenaza como pueden ser otras culturas. Pues creo que no hay culturas superiores, aquí si entendemos bien que cada grupo étnico, cada sociedad que tiene una lengua es una cultura viva, nosotros los respetamos igual, y así igual nosotros queremos que las otras sociedades también nos respeten.
(p. 84)

Entendiendo de esta forma la comunalidad, y a partir de ella introducir la interculturalidad en la escuela, se podría hablar de una educación alternativa bilingüe e intercultural, como lo menciona los maestros Saúl Reyes y Bulmaro Vásquez:

Tenemos, en realidad, una serie de prácticas en la escuela que expresan formas culturales que se han convertido en preceptos pedagógicos de la comunidad escolar, que bien podemos llamar interculturalidad en la comunalidad. Es necesario hacer una revisión de dichas prácticas para mostrar cómo entendemos la interculturalidad desde la formación de docentes bilingües e interculturales y la organización de la docencia en los pueblos originarios. Estos conceptos no son abstracciones solamente, sino que se han sistematizado a partir de lo que vemos que existe en los pueblos indígenas de nuestro estado. (Reyes y Vásquez, 2008, p. 89).

Lo anterior se ve ratificado incluso en los alumnos egresados de esta institución, como es el caso de los profesores Rolando Sánchez y Rubén Gijón, quienes en conjunto examinan la interculturalidad como diálogo y reflexión y como práctica, entendida de la siguiente manera:

La interculturalidad como diálogo, tiene que ver con una praxis de interdependencia social, cultural, cognitiva y de derecho propio a las libres manifestaciones de construcción del conocimiento en diversos escenarios (escuela, comunidad, ancestralidad, etc.) entre los individuos y la sociedad. La interculturalidad como práctica la remitimos a la práctica educativa del docente, donde se dejan entrever las relaciones que se establecen entre individuos y acciones tanto dentro como fuera del aula. (Gijón, Ángeles y Sánchez, 2016, p. 142).

En esta dirección, la educación intercultural logra otro sentido e incorpora tanto en su discurso como en la práctica, el valor de nociones fundamentales como son: las formas de vida, la diversidad, la cultura viva, la autonomía, la complementariedad, entre otras, que se encuentran ubicadas en su interior, y que serán entendidas como esos conceptos articuladores que le permiten superar aquella visión institucionalizada (integracionista) en la que ha sido concebida, para pasar a un diálogo con y en la comunalidad. Ahora bien, intentaré presentar dicho diálogo por medio de la exposición de estas representaciones construidas en muchos casos por los mismos maestros de la ENBIO u otros académicos introducidos en esta dinámica.

Iniciaremos con los que serían, al parecer, los más amplios y conformarían gran parte de los pilares de la interculturalidad, nos referimos a la complementariedad y la autonomía, al mismo tiempo en que de forma inmersa pueden ir siendo abordadas otras representaciones de la lista anteriormente referida.

La complementariedad es una representación construida como parte de la interculturalidad, y es aquella manera en que se deja de lado la simple incorporación de saberes a un currículo, para optar por un diálogo de saberes o formas de pensar, el cual tiene como característica principal, evitar la superioridad, la imposición o la subordinación de un saber sobre el otro, como lo expresa el actual director de la ENBIO, el Doctor Enrique Francisco Antonio, quien menciona lo siguiente:

En consecuencia, se muestra la posibilidad de que exista diálogo entre diferentes formas de pensamiento, sin caer en una imposición o la supremacía de una sobre otra, como hasta hoy prevalece; se busca aportar al señalamiento de que es posible hablar de complementariedad de conocimientos en un espacio como lo es la escuela, que ha sido el lugar idóneo para recrear una sola visión de mundo. (Francisco, 2012, p. 4).

En este sentido, la complementariedad, al hablar de saberes, no hace referencia a cualquier tipo de saber, pues son aquellos que en su mayoría emergen de la cultura; la cual, según los maestros, en la práctica sufre modificaciones; es decir, no es estática, cuestión que, al ser reconocida, evita caer en el etnocentrismo cultural y hace de ella una cultura viva, propia, dinámica y transformadora (Hernández, et al., 2009). Ahora bien, estos maestros han propuesto desde esa visión de la cultura, que se incorpore en la búsqueda de complementariedad de saberes en la escuela, la selección de elementos culturales de la manera siguiente.

La elección del elemento cultural se puede hacer a partir de ciertos acontecimientos en el lugar preciso en que ocurren éstos, también se pueden elegir actividades principales que sirven para satisfacer las necesidades básicas que forman parte del sustento de las familias; así como elementos culturales en relación con la cosmovisión de los grupos que habitan en cada uno de los pueblos originarios. (Hernández, et al., 2009, p. 137).

Sin duda, para el abordaje de estos elementos culturales en la escuela, se requiere de la autonomía, la cual es comprendida como uno de los pilares fundamentales de la interculturalidad en la educación para los pueblos originarios, pero que al igual que el resto de representaciones aquí expuestas, tiene gran relevancia en su cotidianidad.

No se puede comprender la autonomía si no se hace referencia a la manera en que ésta ha sido defendida, especialmente al asociarse con la integridad territorial de las comunidades, lucha que trasciende de lo local a lo regional, como lo afirma Dietz y Mateos (2013), quienes también retoman la idea de "educación autónoma" y "currículo comunal" de Baronet (2009), para presentar cómo a través de ésta se busca darle un sentido a la cuestión educativa, desde los aspectos locales de los mismos pueblos, sin caer en los preceptos dados por instituciones gubernamentales a la educación escolarizada, que encerrarían "aparatos burocráticos de intermediación y supervisión institucional, política y sindical." (Dietz y Mateos, p. 132).

Siguiendo esta perspectiva, también Benjamín Maldonado (2011) considera que la autonomía es posible gracias a la comunalidad:

Es precisamente la comunalidad la que constituye y es capaz de crear (recrear) las condiciones necesarias para la autonomía: la reciprocidad basada en el principio de la ayuda mutua, el poder en manos del colectivo constituido en asamblea, la voluntad de servir gratuitamente durante años a la comunidad en diversos cargos a pesar de ser onerosos, la defensa de un territorio histórica y culturalmente propio, son elementos suficientes para un régimen de autonomía en condiciones propicias. (Maldonado, 2011, p. 48)

A partir de estos académicos, obtenemos una relación comunalidad-autonomía, pero ahora dirijamos de nuevo la mirada a los maestros de la ENBIO, que apegados a los elementos que en particular menciona este último autor, logran establecer la relación de esa categoría con la interculturalidad.

Dado el análisis de la perspectiva intercultural que estamos ofreciendo, el modo de vida comunitario es la base para construir una escuela que no sólo sea intercultural en el salón de clases, sino que recupere la forma de vida de nuestros pueblos. El punto de partida y de llegada de nuestra concepción de interculturalidad es iniciar con lo propio, con lo particular, esto es, con la dimensión cultural de la comunidad, para concretar acciones cotidianas comunitarias en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. (Reyes y Vásquez, 2008, p. 95).

Dentro de este contexto, las dimensiones culturales que señalan los maestros de la ENBIO y lo que aquí se expone como pilares (complementariedad y autonomía), es posible aterrizar, en mayor o menor medida dentro de la escuela, gracias a otros dos conceptos articuladores que son: los saberes comunitarios y el maestro intercultural, ambos de gran importancia para la educación bilingüe e intercultural, debido a su característica transversal, lo que permite incluso percibirlos como dos de los principales elementos de anclaje entre la comunidad-escuela.

Hasta aquí se ha presentado cómo la interculturalidad y la comunalidad en su carácter de representaciones, juegan un papel importante dentro de la educación bilingüe e intercultural, pero es preciso describir la forma como en ese proceso, todo el sentido sociocultural y el cúmulo de pensamiento que se reúne a través de cada sujeto de la comunidad, pasan a transformarse en saberes que permiten interpretar los fenómenos dados en la cotidianidad (Hernández, et al., 2009); así pues, los saberes comunitarios poseen un valor tan grande, debido a que logran romper las estructuras estáticas y fragmentadas que se han establecido e impuesto para comprender la educación y la escuela, traspasando el saber a otro nivel, donde converge lo cognitivo con lo experiencial, dentro del contexto propio:

Podemos decir que los saberes comunitarios son formas en que los hombres y las mujeres interiorizan e interactúan con la realidad de su contexto, con profunda identidad cultural en común, en donde subyacen fundamentalmente la experiencia y el conocimiento, permitiendo así vivir y existir en la cotidianidad, al mismo tiempo satisfacer necesidades. (Hernández, et al., 2009, p. 134).

En palabras de estos maestros, el saber comunitario es tan valiosos debido a su gran capacidad de poner en manos de la escuela y el maestro la relación entre los procesos cognitivos con aquellos aspectos como habilidades, actitudes, valores, formas de ser y pensar en la cultura, aspectos que realmente le darían sentido a dicho proceso de enseñanza-aprendizaje, y que convierte el saber en una dimensión didáctica para enriquecer las prácticas pedagógicas.

Para alcanzar una interculturalidad en la comunalidad dentro de la educación bilingüe e intercultural, no sólo se requiere de los aspectos socioculturales y de un saber específico, sino que también se hace necesario un maestro en particular, reconocido como el docente intercultural:

Propone la creación de un nuevo docente intercultural donde una condición principal es que estén convencidos de su situación como indígenas y del rol que desempeñaran en los procesos educativos, por lo que plantea tres actitudes habituales: su compromiso con las causas del pueblo, la tolerancia activa y la estimación de lo diferente y la apertura al mundo. (Martínez, 2009, p. 271).

Si observamos lo dicho por este maestro, los docentes interculturales tienen el inmenso compromiso de superar aquella imagen institucionalizada y traspasar los muros de la escuela, para lograr una educación con un verdadero compromiso social y de construcción de acción de aprendizajes significativos. En este sentido, la educación aumentaría su valor al reconocer la importancia de vincular y fortalecer los saberes de las comunidades y otorgarles de forma recíproca lo necesario para enfrentar y superar sus necesidades; sería entonces factible alcanzar una relación ya no de escuela-comunidad, sino de comunidad-escuelacomunidad.

Reflexiones finales

Si se pudiera eliminar de las mentes la imagen de barbarie y atraso que ha perdurado con la colonialidad y que se ha afianzado en las dinámicas de una sociedad inmersa y pérdida en la modernidad, se podría iniciar un proceso para superar los tiempos en los que se ha quedado atascada, en aquellos basados en la explotación, discriminación, exclusión, sometimiento, entre otros, para dar paso a los otros significados y perspectivas de vida que posibilitan llegar a una convivencia real, basada en los principios de las culturas, en sus conocimientos y valores y, principalmente, en las representaciones que hacen los sujetos al estar en relación con dichos principios. A nuestro modo de ver, hay muchos imaginarios que a la fecha nos hacen pensar que en este nuevo siglo se ha superado la problemática mencionada en los apartados iniciales, pues al parecer cada vez se hace más normal escuchar en diversos escenarios hablar sobre un tipo de educación bilingüe e intercultural o de la misma interculturalidad relacionada con otros aspectos, que van más allá de lo educativo, pudiendo afirmar que se ha convertido en un asunto que ha traspasado las fronteras de la escuela y ahora puede estar en manos de muchos expertos y especialistas de diversos temas y disciplinas.

Estudiando minuciosamente este ir y venir en el mundo de la interculturalidad, no cabe duda que es algo que se debe recalcar, pero no se puede olvidar que aún hay una deuda pendiente con una educación alternativa propia de y para los pueblos originarios, la cual puede tener sus inicios si se reconocen las representaciones construidas desde los mismos espacios que reflejan las realidades de los pueblos originarios y de los sujetos que en ellos se encuentran inmersos; en este caso, hemos puesto como ejemplo a los maestros de la ENBIO, quienes como se ha mostrado ya están en esta construcción.

Por otra parte, desde esta idea de representación relacionada con un sentido de práctica particular, como se ha visto en el transcurso de este artículo, aportan una nueva manera de ver la educación y con ella la forma de concebir al maestro, su conocimiento y su acción, donde se reconoce que todo tiene un estado inacabado e inconcluso, y en este sentido, mediante la práctica reflexiva, logra descentralizar los conocimientos acumulados desde los tecnicismos, para darle paso a aquellos saberes que permiten enfrentar el pensamiento individual para ponerlo en un plano colectivo.

Finalmente, al saldar esta deuda pendiente con los pueblos originarios, hay que crear las condiciones para que continúen construyendo sus propias representaciones culturales y educativas, así como sus procesos formativos en general, haciendo de la educación un espacio que les permita dialogar con las demás culturas y en espacial con la cultura occidental, en contraposición a lo que se viene realizando, al considerar la acción educativa como una práctica meramente instrumental del Estado. Se requiere, entonces, ver a la educación como una tarea social y cultural, devolviéndole así su sentido humano. De igual forma, cambiaría la concepción de escuela, convirtiéndola en "un proyecto y un espacio donde se "reconstruya la cultura", donde los "intercambios y las interacciones sirven para negociar el significado de las experiencias". Esto es algo que está en proceso de construcción desde las comunidades indígenas. (Reyes y Vásquez, 2008, p. 87).

Referencias

- Carrillo, A., Jiménez, M. y Francisco, E. (2016). Docencia intercultural bilingüe: un quehacer compartido de los docentes ikoots en servicio y de los estudiantes de posgrado. *Revista Marista de Investigación Educativa*, 6(10), 107-120. <https://area2.upnvirtual.edu.mx/index.php/cuerpos-academicos/dce/95-dr-antonio-carrillo-avelar>
- Carrillo, A., Jiménez, M. y Montero, G. (2017). La escuela ikoots de San Mateo del Mar Oaxaca: una experiencia intercultural con vuelo propio y sus ecos en la educación superior. En O. Desatnik (ed.). *Realidades interculturales. Miradas hacia el género y la educación*. 33-62, Ed. Castellanos
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe – Organización de Naciones Unidas (2014). *Los pueblos Indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2013). *Interculturalidad en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEB.
- Dufour, D. (2007). *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Paidós.
- Echeverri, J. (2009). Múltiples comienzos de un campo conceptual de la pedagogía. En Martínez y Peña (comp.) (2009). *Instancias y estancias de la pedagogía*. Universidad San Buenaventura.
- Erickson F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock (comp.). *La investigación de la enseñanza II*. Paidós.
- Francisco, E. (2012). *Los Conocimientos Comunitarios del Pueblo ayuuk y los Contenidos Escolares: Elementos para la Construcción de una Didáctica decolonial*. (Tesis de doctorado Universidad Nacional Autónoma de México/Facultad de Estudios Superiores Aragón)
- Gijón, R. Ángeles, V. y Sánchez, R. (2016). La Pedagogía por Proyectos: una alternativa intercultural para la planeación de contenidos curriculares en el contexto ikoots. En *Revista Marista de Investigación Educativa*, 6 (10), 127-144.
- Hernández, C. (2009). Los saberes comunitarios en el proceso de formación inicial en la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca. en M. Gómez et al. (coord. Gral.). *Hacia la construcción de una educación indígena e intercultural desde los pueblos y para los pueblos llevado a cabo en Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*. Oaxaca: México.
- Jiménez, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación Bilingüe Intercultural de los Zapotecos de Oaxaca*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Granada.
- Lefebvre, H. (1983). *La presencia y la ausencia. Construcciones a la teoría de las representaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca/Universidad de Leiden, Holanda.
- Martínez, L. J. (2002). *Comunalidad y autonomía*. Fundación comunalidad. Oaxaca. http://eramx.org/Estudios_y_proyectos/RecupBosq/Comunalidad_y_Autonomia.pdf
- Martínez, L. J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Oaxaca.
- Monedero, J. C. (2013). *Curso urgente de política para gente decente*. Seix Barral.
- Oficina Internacional de la Educación para América Latina (2009). *Educación multilingüe e intercultural en América Latina. Análisis de caso de México, Guatemala, Colombia, Brasil, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay y Noruega*. Education International Latin America Regional Office.
- Organización de las Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas de los Derechos a los Pueblos Indígenas*. http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Pérez, E. (2016a). Niña/os indígenas: hacia un mejor futuro desde la educación comunitaria. *Revista Marista de Investigación Educativa*, 6(10), 81-90. <https://area2.upnvirtual.edu.mx/index.php/cuerpos-academicos/dce/95-dr-antonio-carrillo-avelar>
- Pérez, E. (2016b). *Salir adelante: las perspectivas desde la educación comunitaria ikoots en San Mateo del Mar, Oaxaca*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional.
- Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe, (2002). *Experiencias en países con población indígena: La introducción de la educación intercultural y bilingüe*.
- Raymundo, F. (2009). Los trabajos colectivos y colectivos de trabajo en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. En Gómez, M. et al. (coord. Gral.). *Hacia la construcción de una educación indígena e intercultural desde los pueblos y para los pueblos llevado a cabo en Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*, Oaxaca, México.
- Rendón, J. J. (2002). *La flor comunal. Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)*.
- Reyes, S y Vásquez, B. (2008). Formar en la diversidad. El caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). *Tracce. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, (53), 83-99. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423839509006>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.



3

La representación integridad sociedad- naturaleza. Una reflexión desde las prácticas docentes interculturales

*No hay saberes de más o saberes de menos: sólo hay saberes
diferentes.
Paulo Freire*



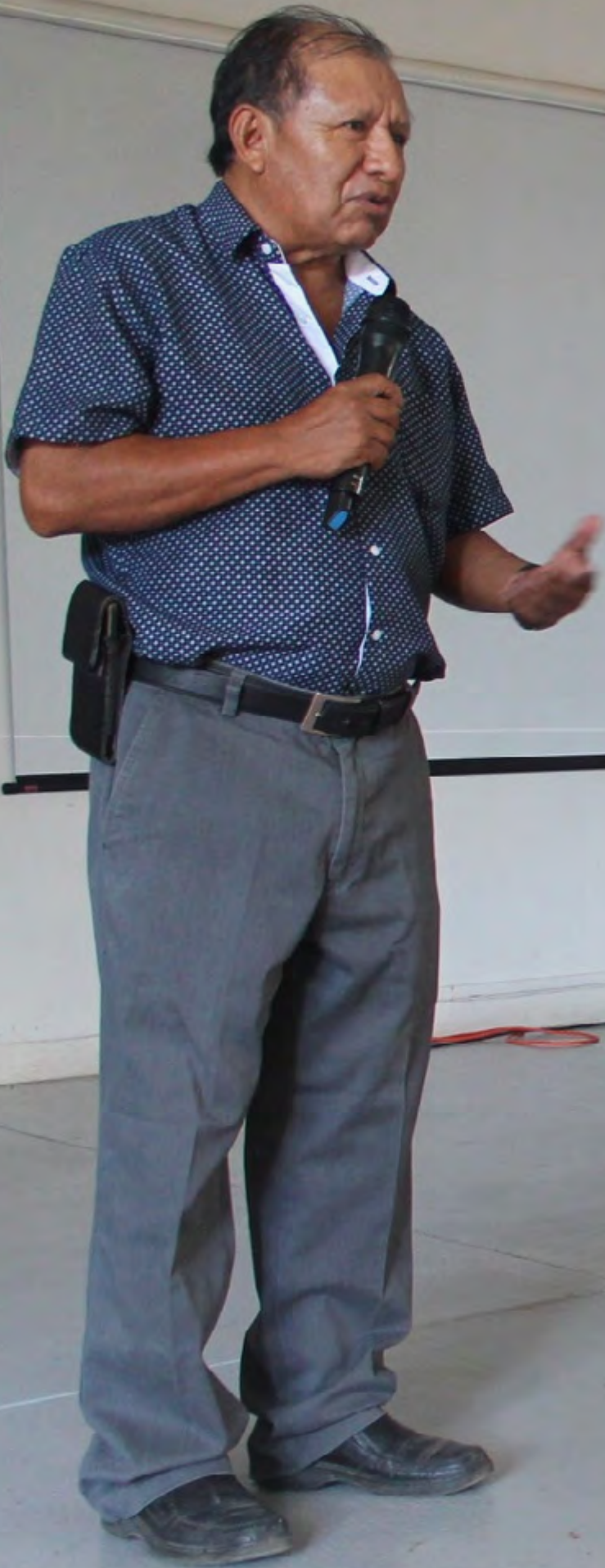
La representación integridad sociedad- naturaleza. Una reflexión desde las prácticas docentes interculturales

Resumen

En el presente reporte de investigación se analizaron prácticas docentes reflexivas, en torno a la representación integridad sociedad-naturaleza en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), ello se planteó en términos de su invisibilización dentro del contexto de la cultura occidental. La representación integridad sociedad-naturaleza se analiza desde los postulados teóricos que propone Lefebvre (1983) y Gasché (2009), y a través del currículum vivido o real en el modelo alternativo de formación inicial docente, de la institución antes mencionada, la cual tuvo como base su accionar cotidiano sobre el Plan de Estudios oficial. Se partió de un posicionamiento epistemológico interpretativo, de corte cualitativo Erickson (1989) y se concretó metodológicamente en un estudio de caso empleando estrategias de investigación concretas, tales como la observación, entrevista narrativa, semi-estructurada y el diario de campo (Woods, 2007).

Palabras clave: Prácticas docentes reflexivas, representación, integridad sociedad-naturaleza, interculturalidad.







Problemática

El objeto de estudio de esta investigación se centra en la práctica profesional reflexiva (Schön, 2010) de docentes interculturales en torno a la representación integridad sociedad-naturaleza, en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). El problema de estudio planteado aborda la invisibilización de dichas prácticas de formación, como lo muestran diversos documentos que sirvieron como antecedente al estudio.

El proceso reflexivo que los docentes emplean en su práctica al incluir la representación integridad sociedad-naturaleza vía el currículum vivido o real en contienda con la prevalencia del currículum oficial, que se puede percibir a simple vista como un "obstáculo", que no permite construir el conocimiento desde la perspectiva de los pueblos originarios.

En el marco de los propósitos de la formación inicial docente que buscan el fomento de una educación de carácter intercultural crítica¹⁰ (Walsh, 2010), en la construcción de un modelo alternativo de educación que promueva la institución estudiada.

La importancia de visibilizar la representación antes mencionada significa que auto-reconoce como sujetos de derecho cultural de las sociedades indígenas a una educación pertinente y autónoma, además de otras demandas más amplias de los derechos humanos, por ejemplo, el respeto a sus territorios, a sus recursos naturales y a su identidad étnica y cultural. En este contexto, las preguntas que guiaron el trabajo fueron las siguientes: ¿Qué es la representación integridad sociedad-naturaleza en la práctica cotidiana de docentes de la ENBIO? ¿Cuál es la importancia de recuperar esta representación en las prácticas docentes de la ENBIO? ¿Por qué en la formación docente intercultural reflexivo tiene sentido fortalecerla?

10. La interculturalidad crítica según Catherine Walsh (2012) parte de la necesidad, de leer el mundo críticamente, intervenir en la reinención de la sociedad, y avivar el desorden absoluto de la descolonización, como apuntaron hace algunos años atrás Franz Fanon y Paulo Freire. Considerar la interculturalidad crítica significa entenderla como un campo de conocimiento de carácter políticopedagógico y pedagógico-político que se encuentra en construcción en un proceso de reincorporación de la cosmovisión de los pueblos originarios.

La representación: integridad sociedad-naturaleza

El estudio se fundamentó a partir de la concepción de la representación de Lefebvre (1983:26), entendida como un "hecho social, psíquico, político" que manifiesta en imágenes, ideas, abstracciones o percepciones elaboradas en la mente (consciente o inconsciente) de los sujetos, pero siempre construida en colectivo y en un contexto sociocultural determinado, ya que

"el modo de existencia de las representaciones solo se concibe tomando en cuenta las condiciones de existencia de tal o cual grupo, pueblo, clase" (Lefebvre, 1983:60).

Ahora bien, la percepción integridad sociedad-naturaleza se complementó con los postulados teóricos de Jorge Gasché, quien se apoya en el hecho de explicitar con contenidos empíricos, los términos plasmados en legislaciones internacionales y nacionales que consignan los derechos de las poblaciones indígenas, por ejemplo, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

En otras palabras, cuando el término integridad, hace referencia a las sociedades indígenas como "soporte de su cultura" y las cuestiones que implica, se puede operativizar al entenderla como un todo complejo, donde un componente de esto lo constituye la "integridad sociedad-naturaleza" (Gasché, 2002). Definida también como una característica y un valor positivo de las sociedades indígenas, que expresa su cosmovisión, saberes, conocimientos y prácticas en torno a la relación sociedad-naturaleza como un todo, misma que entraña relaciones sociales, políticas y culturales solidarias –democracia activa– (Gasché, 2002, 2005). Es en este sentido, una representación (en los términos aludidos de Lefebvre), también es un todo articulado integridad sociedad-naturaleza lo cual constituye una característica y valor significativo de las sociedades indígenas, que demuestra "la vigencia de un tipo de sociedad fundada en la reciprocidad entre todos los seres de la naturaleza" como igualmente también lo señala Bertely (2006).

La interculturalidad o "lo intercultural" en el contexto de poblaciones indígenas –siguiendo a Gasché–, tiene un significado práctico y pedagógico-político, más allá del campo ético-pedagógico y técnico-pedagógico, "que tiene una connotación política y una naturaleza inherentemente conflictiva" (Gasché, 2008a); expresado en una propuesta educativa intercultural, comprendida como un proceso político que ocurre en un contexto de dominación/sumisión (sociedad nacional/sociedades indígenas), cuyo objetivo es la revaloración e inclusión de los conocimientos y valores socioculturales indígenas, así como su articulación –a partir de la perspectiva indígena– con los conceptos científicos occidentales (Gasché, 2002; 2005; 2008a,b; 2009a,b,c; 2013).

De acuerdo con Lefebvre (1983), las representaciones son una forma de comunicar y representar (se) el mundo, ante los otros y ante sí, pero de manera situada, contextualizada, mediada por la valoración y la coyuntura de poder en relaciones de dominación. Esto es, generan identidad en tanto que cada sociedad con su cultura crea y recrea sus propias representaciones, las cuales son siempre compartidas y valoradas por los miembros de la sociedad donde están insertas. Éstas también están

"cercanas a los afectos, los sentimientos y las pasiones, a la voluntad de poder, a un perspectivismo, es decir, a los puntos de vista motivados por sentimientos, [en este sentido] toda representación implica un valor en sí, sea que el sujeto valore lo que se representa, el objeto ausente; o no" (Lefebvre, 1983:54).

Dicha valoración incluida en las representaciones da pauta a otro aspecto fundamental de ellas, como es su dimensión política. Lefebvre indica que, en tanto productos de la mente humana, las representaciones son interpretaciones de la práctica social, mutilándola o transponiéndola, y que pueden ser utilizadas políticamente (1983:29), ya que proceden de una coyuntura o conjunción de fuerzas en una estructura social en que existen grupos, castas, clases, pero se dirigen a toda la sociedad; representan la figura, la imagen que un grupo (o casta, o clase) da de sí, unas veces para los demás, otras veces para sí, sin que una cosa excluya la otra. Los dominados (sexo, edad, grupo, clase, país) no tienen más remedio que aceptar las imágenes impuestas por los dominantes y reproducirlas interiorizándolas, no sin desviarlas según la fuerza de la protesta y enderezarlas contra quienes las producen. (Lefebvre, 1983:60).

Escenario de la investigación

El escenario de la investigación fue la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y su objeto de estudio de este trabajo se hizo a través del estudio de un constructo teórico producido por diversos actores de la propia institución como alumnos, egresados, docentes en servicio recuperando los principios de la cosmovisión de los pueblos originario.

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural¹¹ de Oaxaca pertenece al nivel superior del sistema público de educación normal de la entidad, la primera y hasta hoy es una de las escuelas normales especializadas en la formación inicial docente de carácter bilingüe (fomento de lenguas indígenas y fortalecimiento del español) en el contexto de una educación intercultural de carácter crítico.

Se ubica en la región de los Valles Centrales en el municipio de Tlacoahuaya; imparte las Licenciaturas en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe; se rige oficialmente por el Plan de Estudios 2012 que diseñó la Secretaría de Educación Pública, tratando de poner en práctica un enfoque Intercultural Bilingüe. Actualmente, atiende a estudiantes indígenas pertenecientes a los diferentes pueblos originarios del estado de Oaxaca (amuzgo, cuicateco, chatino, chinanteco, chocholteco, chontal, ikoots, ixcateco, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, triqui, tzotziles, zapotecos, y zoque). Desde su inauguración oficial en el año 2000, la planta docente se integró en su mayoría por docentes pertenecientes a poblaciones indígenas.

Actualmente, en México las políticas públicas en el campo educativo de Estado han girado en torno al carácter intercultural de la educación, en las distintas modalidades y niveles escolares han sido más que impulsadas, impuestas por las dependencias gubernamentales. No obstante, "operan instituciones con enfoque educativo intercultural en donde esta noción asume sentidos diversos", como indican Rojas-Cortés y González-Apodaca (2016). Ello debido a su "carácter interactoral heterogéneo" (participación de diversos actores, como líderes políticos locales, sociedad civil, instituciones, en redes de poder y relaciones políticas contextualizadas) en su proceso de creación.

Es decir, surgen de una "génesis negociada", donde los diversos actores involucrados,

"pertenecientes a redes socioeducativas heterogéneas y en interacción con las dinámicas sociales y políticas regionales, les otorgan rasgos distintivos" (Rojas-Cortés y González-Apodaca, 2016).

11. En el proceso de creación de la ENBIO, uno de los debates intensos (como lo comenta un protagonista de los mismos y docente de la escuela con más de doce años de servicio, actualmente retirado) fue precisamente el nombre de la institución, respecto a qué era primero ¿lo intercultural o lo bilingüe? Los impulsores del proyecto (disidencia magisterial de profesores indígenas, procedente del ámbito de la educación indígena), lograron posicionar en primera instancia el carácter bilingüe y posteriormente el intercultural de la institución, en correspondencia a su postura político-filosófico-pedagógica, contraponiéndose a la política educativa oficial que antepone lo intercultural (entendida en una supuesta igualdad en las relaciones entre culturas, "angelical", no conflictiva), como puede verse en su denominación utilizada, por ejemplo en el nombre de las licenciaturas "Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe", así como en la denominación del enfoque "intercultural bilingüe". Se ahonda sobre esta cuestión en páginas más adelante.

En este contexto, la creación de la ENBIO se suma a las propuestas educativas emanadas de los movimientos sociales -político-magisteriales e indígenas- es decir se ha construido “desde abajo”¹² con miras a reivindicar los conocimientos y valores socioculturales e identitarios de las sociedades indígenas, en los cuales han señalado

“la crítica a las formas hegemónicas de conocimiento y saber, la legitimidad de saberes ‘otros’ vinculados con la praxis cultural y política de los actores, y la defensa del territorio y los recursos colectivos” (Gasché, 2008; López Hurtado, 2010; Walsh, 2010; Bertely, 2013, citados en Rojas-Cortés y González Apodaca, 2016).

Sin embargo, coincidiendo con los autores citados, “tales significados no son foco de interés en las agendas gubernamentales de educación intercultural” (2016:74), de hecho, en la práctica obstaculizan dichas propuestas, como se documenta en el caso de la ENBIO.

Metodología

La investigación se realizó a partir del paradigma interpretativo, con la finalidad de comprender e interpretar a partir de la perspectiva de los sujetos, las prácticas profesionales docentes en torno a la representación integridad sociedad naturaleza, en el ámbito educativo de carácter intercultural en contextos de poblaciones indígenas, en el nivel superior de formación inicial docente, como es el caso de la ENBIO. En el entendido de que, desde este posicionamiento, y con base en Frederick Erickson

“la investigación interpretativa y la teoría que la fundamenta surgieron a partir del interés por la vida y las perspectivas de las personas que tenían escasa o ninguna voz dentro de la sociedad.” (Erickson, 1989:2).

La metodología que se utilizó corresponde a una perspectiva cualitativa, basada principalmente en la obra de Uwe Flick (2004), quien señala que el descubrimiento del hecho social se realiza a través de lo que piensa el sujeto que actúa, considerando siempre el contexto de los acontecimientos. Asimismo, se concretó en un estudio de caso, en tanto refiere específicamente a estudios centrados en un objeto, persona, grupo, comunidad y/o institución, de manera directa y delimitada (Vargas Beal, 2011), con enfoque desde los estudios étnicos, en tanto que sirven al propósito de construir sentido respecto de la situación de lucha y reivindicación constante de reconocimiento a los derechos de las sociedades indígenas, en particular el de una educación pertinente.

La estrategia epistémica que sirvió de base para sustentar el estudio de caso¹³ fue recuperar los postulados de la teoría fundamentada, siguiendo la obra de Glaser y Strauss (1967). Para ellos lo importante es generar teoría, entendiéndola como entidad en constante desarrollo y no como algo terminado. Solo de esta manera puede ajustarse a la realidad de la interacción social y a su contexto cultural (Glaser y Strauss, 1967:32). En la teoría fundamentada los datos son la base de la teoría emergente, estos pueden ser entrevistas y observaciones, así como pueden ser documentos, películas o cintas de video que sirvan para la investigación, Es decir, los datos deben ser vistos por el investigador en un contexto amplio, con diferentes factores que los determinan y los hacen presentarse de diversas maneras. Con base en ello se definieron las fuentes teóricas de información que sustentan el estudio, como fueron diversos actores de la ENBIO (alumnos, egresados, docentes en servicio y fuera de él); diversos tipos de registros (fotográficos, audio-grabación, visitas a campo y descripción de hechos, diferentes tipos de documentos escritos -textos-, elaborados por los actores mencionados), todos ellos considerados como una forma de observación de la realidad determinada.

En el desarrollo de la investigación se utilizó la estrategia de la definición gradual de la estructura de la muestra en el proceso de investigación, basada en el muestreo teórico, desarrollado por Glaser y Strauss (1967). Las decisiones sobre la elección y reunión del material empírico (casos, grupos, instituciones, etc.) se toman en el proceso de recoger e interpretar los datos. Glaser y Strauss describen así esta estrategia:

El muestreo teórico es el proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge. Este proceso de recogida de datos está controlado por la teoría emergente. (1967:45, Citado en Flick, 2004:78).

El principio básico del muestreo teórico es seleccionar casos o grupos de casos según criterios concretos acerca de su contenido. El muestreo procede según la relevancia de los casos, en lugar de hacerlo según su representatividad. En el muestreo teórico la extensión de la población básica y sus rasgos no se conocen de antemano, la extracción repetida de los elementos de muestreo con criterios que se han de definir de nuevo en cada paso, el tamaño de la muestra no está definido con antelación y el muestreo acaba cuando se ha alcanzado la saturación teórica (Flick, 2004:81).

Se siguió dicha estrategia para realizar el estudio de caso en la ENBIO, respecto a las prácticas docentes en torno a la representación integridad sociedad naturaleza, cuya relevancia radica, como ya se mencionó, en que sustenta un modelo alternativo de formación docente, impulsado “desde abajo”, reflejado en el currículo vivido/real que recupera la cosmovisión y los saberes de los pueblos indígenas, a fin de fortalecer la identidad étnica, lingüística y cultural de los alumnos, y con base en la noción de comunalidad, entendida “como forma de vida y razón de ser de los pueblos indígenas”, a contracorriente del Plan de Estudios oficial, expresado en el currículo formal/oficial.

Las técnicas de recolección de información fueron varias tales como la entrevista (de dos tipos semi-estructurada y entrevista abierta y a profundidad)¹⁴; la fotografía; la audio-grabación –de las entrevistas–; registro descriptivo de hechos, son registros levantados de muy diversa forma (fotografía, grabaciones, obtención de datos concretos, etc.) en situaciones específicas donde la búsqueda investigativa estará orientada a determinar la forma como ocurren los hechos (Vargas Beal, 2011:40), en este caso incluyó las visitas a la institución; indagación documental entendida como una forma de observación (Vargas, 2011:35) que consideró como fuentes de información documentos escritos, textuales producidos por los diversos actores de la institución, plasmados en trabajos escolares, tesis o documentos recepcionales, textos elaborados por los docentes (publicados o no), fueron interpretados hermenéuticamente obteniendo así de ellos la información relevante para la investigación.

Por otra parte, esta diversidad de técnicas de acopio de datos permitió poder triangular la información recabada. Es decir que la información obtenida por una fuente pueda ser cruzada con otra información proveniente de una fuente distinta para aumentar así la certidumbre interpretativa de los datos recabados (Vargas, 2011:38).

Los instrumentos utilizados fueron el guion de entrevistas (en el caso de las entrevistas semiestructuradas); relación de hechos registrados y rutas de observación de éstos –visitas al campo–; cámara fotográfica y ruta de sitios y objetos fotografiados; grabadora y relación y/o ruta de aquello que se grabó; relación de documentos escritos buscados y ruta de sitios donde pueden ser encontrados, así como sus fichas de registro.

En este contexto se analizaron prácticas docentes reflexivas en torno a la representación integridad sociedad-naturaleza (en términos de su inclusión y abordaje –tratamiento de contenidos–), manifiestas currículum vivido o real, y con base en el modelo alternativo de formación inicial de la institución, conocimientos que fueron contrastados con el Plan de Estudios oficial, representado en el currículum formal u oficial.

14. Se realizaron entrevistas, la mayoría semiestructuradas y fuera de la ENBIO, el resto fueron abiertas y a profundidad, respectivamente a una alumna del 8vo semestre, dos egresados de distintas generaciones, un docente retirado fuera de servicio y dos docentes en servicio.

Elementos que ayudan a visibilizan la representación integridad sociedad naturaleza en la formación y práctica docente en la ENBIO.

La actitud reflexiva de la acción del docente. Como ya se ha apuntado, en el ámbito de la educación intercultural crítica, Walsh, (2012), resulta central dado que generalmente conlleva un compromiso político, así como la claridad y re-visión de los propios valores del docente (ya sea indígena o no), para asumir una actitud de resistencia –de defensa y lucha– de los saberes, conocimientos y valores indígenas, misma que constituiría el filtro para realizar el proceso de articulación y contrastación intercultural en beneficio de éstas.

Igualmente, Gasché (2008a) hace el reconocimiento de la existencia de una relación neocolonial entre Estado y pueblos indígenas, misma que se expresa en las relaciones asimétricas entre la sociedad y cultura nacional-mestiza y las sociedades y culturas indígenas.

No podemos pensar la interculturalidad crítica sin la dominación/sumisión, puesto que imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes, y valores asimétricos, pero complementarios, y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos (Gasché 2008a:4).

Aun el docente indígena requiere una reflexividad y autoconciencia, a fin de afirmar y transmitir sus propios valores e incluirlos en su pedagogía escolar (Gasché, 2008a). Como también ilustran algunos de los testimonios recopilados:

[Hablando sobre lo que es el territorio para las sociedades indígenas, en una geografía simbólica y no física].

"Entonces son conocimientos que se está tratando de ir implementando en nuestro trabajo con los jóvenes y sí, una vez que va uno logrando abrirles el pensamiento, ya lo traen. Pero como históricamente por ser lo que nos dicen [que somos] sociedades subalternas o culturas minoritarias, de tanto que en la escuela nos imbuyen que lo étnico o lo indígena ya no tienen razón de ser, porque la modernidad ya está muy avanzada, uno mismo se lo empieza a creer y empieza a desvalorizar lo nuestro. Cuando la ENBIO empieza a tratar de convencer que esto es absurdo y que esa es la proyección que queremos, los jóvenes responden. Sí, es un trabajo muy arduo, muy complejo, desgastante". (Entrevista Docente en servicio, 2016).

En este sentido, la actitud, la acción (agencia) docente en una propuesta educativa como la que sustenta la ENBIO, que surgió como un proyecto educativo impulsado "desde abajo", ha incluido perspectivas educativas propias, generadas desde la intelectualidad oaxaqueña (indígena y no indígena) y luchas magisteriales, por lo que ha sostenido un modelo alternativo de formación docente.

De igual modo, la pedagogía comunitaria en el campo educativo

“se propone formar sujetos identificados con la cultura y las lenguas originarias, y practicantes de los valores de la filosofía comunal colectivista, sea en el contexto de la comunidad rural o de la comunidad ampliada en el espacio urbano.” (Rojas-Cortés y González-Apodaca, 2016:83).

Es por ello que las prácticas docentes de la ENBIO (docentes interculturales críticos), en torno a la representación integridad sociedad-naturaleza, en términos de su inclusión y manera de abordar (sus contenidos), en el currículum vivido o real, se analizaron a partir de la práctica docente reflexiva (Schön, 2010), así como desde su acción (agencia) docente, en tanto su desempeño profesional en el ámbito de la educación intercultural crítica, particularmente en este caso de un modelo alternativo de formación docente de esta índole, como una manera de visibilizar tales prácticas, así como su sentido y relevancia.

“En nuestras comunidades [...] un soporte cultural que nos permite la subsistencia de nuestro sistema de producción [...] tiene que ver con la mitología, que no está desapegada de la cuestión cultural, sino que ésta es como una dualidad que existe dentro de la cultura, que es producción-cosmovisión y esto tiene que ver con la cuestión de los rituales, con la resistencia que se viene dando en nuestros pueblos en la defensa de la naturaleza. [...]

Sí nosotros nos ponemos a revisar, por ejemplo, el caso específico de San Mateo del Mar [cultura lkoot], ellos tienen una mitología del viento sur y el viento norte, pero ese aire que mueve su mitología, su sistema de producción y de conocimiento propio del tema cultural, está viéndose afectado precisamente porque sus ventiladores [generadores eólicos] están captando el aire que llega a sus mares y están cambiando todo un ecosistema, están cambiando ecológicamente todo un ecosistema cultural, no sólo natural, sino cultural, con el que se rigen ellos a través de su calendario cultural; entonces, cuando ellos dicen “nosotros no queremos las torres eólicas” nos viene a afectar nada más [...], están mandando un mensaje de que su cultura está en riesgo, no nada más el sistema de producción, porque ellos dependen del mar [...], ellos tienen sus temporadas de pesca que se rigen con ese calendario a través del viento sur, del viento norte [...], entonces eso mantiene el equilibrio que ellos tienen, se identifican con la naturaleza”. (Entrevista egresado ENBIO, 2016)

En la ENBIO respecto a las prácticas docentes, es posible señalar que surge a partir de la reflexividad sobre su práctica y su agencia docente, que se realiza bajo el modelo alternativo de formación docente de la escuela, como se muestra a través del ejemplo de la representación integridad sociedad-naturaleza y su inclusión en currículum vivido/real.

***“Para trabajar los saberes comunitarios y empezarlos a sistematizar en la unidad didáctica, los temas ahí por sí solos salían, y entonces la mayoría de los temas salen de ahí, de la realidad cotidiana; mucho se trabajaba en la cuestión, por ejemplo, de la tala de bosques, de la siembra de maíz, de cómo se están secando los ríos, o la basura; no se trataban como temas específicos, aclaro, se tratan dentro de todo este contexto y del conocimiento como parte de ese saber que se va recuperando. [...] Entonces, por ejemplo, el problema de la contaminación del agua, en nuestros pueblos indígenas cómo tratan históricamente ese problema; un poco traer esa forma de vida, de tratar ese problema para que aquí se procesara y regresara otra vez con los niños [...]. En lo actitudinal es donde creo que ahí está la fuerza, una fuerza cultural [...], en nuestros pueblos de cuántos miles de años estamos hablando, esos rituales, la forma de trabajar, la forma de no trasgredir a la madre tierra, que le dicen, ahí está implícito el asunto de lo ambiental. Otro ejemplo, cuando se corta un árbol, no es una tala irracional, de ir a cortar así miles o cientos o cincuenta árboles..., porque cortan lo que necesitan, pero antes está un ritual, en donde se pide perdón a la madre tierra de que se va a cortar esto, pero no es porque sí, sino porque se va a ocupar para hacer una casa, esa parte mística, que otros le dicen mágica, es lo que se trata de volver a armonizar, ese conocimiento, esa parte cultural, esos elementos culturales que se consideraran para trabajar [...]”.* (Entrevista Docente retirado, 2016).**

Por otro lado, las prácticas docentes en la ENBIO ocurren entre ambos currículos –formal/oficial y vivido/real–, definiéndose en el trabajo cotidiano, lidiando con el “obstáculo” que representa el Plan de Estudios oficial, como se evidencia en las entrevistas realizadas a docentes (en servicio y fuera de él). También es clara la inclusión de la representación integridad sociedad-naturaleza (tomada de los saberes, conocimientos y valores de las sociedades indígenas), en las prácticas de docentes en la ENBIO, para convertirlas en contenidos pertinentes en esta formación inicial docente intercultural.

La concepción interculturalidad crítica. Se consideró a partir de este posicionamiento de la ENBIO en el Encuentro Internacional antes citado, realizado en febrero de 2017.

Aquí los docentes de la ENBIO ya no son sujetos de investigación, sino actores posicionados en la producción de conocimientos, por lo que es imperativo seguir demandando la educación bilingüe e intercultural y no como la impone el estado mexicano como "intercultural bilingüe", poniendo en la discusión que para los pueblos ésta es un modo de vida y no tradiciones, costumbres ni folklor; es decir, consolidar una verdadera educación bilingüe intercultural, fortaleciendo los procesos identitarios de los alumnos, profesores en formación, profesores en servicio y formadores de docentes, para hacer frente al modelo educativo que busca invisibilizar las prácticas comunales de los pueblos originarios. Esta sigue siendo una demanda urgente y constante de los pueblos originarios. (Documento inédito, ENBIO, Encuentro Internacional de Experiencias Docentes Bilingües e Interculturales y sus Desafíos, Conclusiones, febrero 2017:4).

En el caso estudiado, la mencionada resistencia activa de las sociedades indígenas contra los procesos educativos que las impactan, como por ejemplo los valores provenientes de la situación estructural de dominación/sumisión por parte de la sociedad nacional/sociedad indígena, que operan en contra de su cultura e identidad –, diría Lefebvre de las representaciones impuestas por los dominantes –, ocurre a través de la inclusión de una interculturalidad crítica en el currículum vivido o real de sus valores positivos (representaciones), como muestra la misma inclusión y abordaje por parte de los docentes en sus prácticas profesionales de la representación analizada.

En este contexto, considerando el carácter político, "significante e interactoral"¹⁵ de la interculturalidad crítica o lo intercultural en el campo educativo y pedagógico, la concepción del "ser" y "hacer" docente en este tipo de educación, resulta fundamental. Por ello las prácticas docentes en torno a la representación integridad sociedad-naturaleza, en la formación inicial docente de índole intercultural en la ENBIO, son analizadas a partir de su reflexividad, en términos de Donald Schön (2010). Se concibe a los docentes como profesionales (aquellos que en medios complejos saben enfrentarse a problemas de naturaleza práctica), que aprenden al reflexionar sobre su práctica, en el entendido que "la praxis se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores" (Schön, 2010:28), en sentido contrario al modelo dominante de conocimiento profesional "racionalidad técnica" (conocimiento erudito académico de una disciplina o profesión), que la mayoría de las veces difícilmente resuelve los problemas prácticos.

La reflexión, entendida como una forma de conocimiento, constituye un análisis y propuesta global que orienta la acción, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica. En síntesis, la profesionalidad del docente y de su efectividad en su práctica, depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos (problemáticas singulares) del aula escolar. Dicho proceso reflexivo debería servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales –y agregaría culturales– al servicio de la situación, de manera que, a través de un proceso de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz. (Schön, 2010).

En el marco de estos planteamientos, la docencia intercultural crítica (Walsh, 2012), así como la concepción de lo propio, se retoma también de los planteamientos de Jorge Gasché a través de sus escritos (2002; 2005; 2008 a, b; 2009 a, b, c; 2013), entendiéndolo por ello que son docentes que llevan a cabo su práctica profesional en la educación de carácter intercultural en contextos de poblaciones indígenas. Desempeñan una práctica profesional especializada y debido a ello, requieren de características específicas para realizar los propósitos formativos interculturales.

15. Se refiere a que adquiere diversos sentidos, se torna en significante, en el marco de las diferentes circunstancias de relaciones de poder de los diversos actores que participan en la implementación de lo intercultural o la interculturalidad en el campo pedagógico (Rojas-Cortés y González-Apodaca, 2016).

Con respecto a lo que significa la interculturalidad crítica de la educación, Gasché (2009a) comenta que está dado, porque el objetivo es articular los conocimientos indígenas con los conocimientos científicos desarrollados por la cultura occidental eurocéntrica, pero esta articulación se realiza a partir de lo indígena, de sus saberes, conocimientos y valores propios, que históricamente no se han incluido en la formación escolarizada. Como ocurre en la formación realizada en la ENBIO, como se muestra en los siguientes testimonios:

En la asignatura Observación y Práctica Docente [... se trataba de] llevar a cabo la sistematización de contenidos comunitarios [...] que permitiera recuperar los contenidos propios de la comunidad, que se pudiera reivindicar la cultura, la lengua [...]. [Los docentes] vamos construyendo contenidos a partir de las propias aportaciones de los alumnos, [por ejemplo] cuando ellos dicen vamos a investigar en donde nace este tipo de planta [...] tiene que ver con cuestiones del clima, tiene que ver con cuestiones de la temporada que se maneja en sus comunidades, tiene que ver con cuestiones del tipo de suelo. [...] Para traducirlos en contenidos temáticos [...] a través de un tema generador [...] poder trabajar el nombre científico, familia botánica, pero sin necesidad de agarrar los contenidos del programa de estudios, sino que va surgiendo con la misma reflexión de la práctica, por ejemplo, [...] en geografía trabajamos el tipo de suelos, el clima, la flora, de la comunidad, el ecosistema. [...] nosotros lo recuperamos para valorar nuestra cultura, los elementos importantes que existen dentro de la comunidad y asumir una actitud de cuidado y de preservación de la naturaleza, no solo de las plantas medicinales. [...] en nuestras comunidades el aprendizaje y el conocimiento se desarrolla en el ámbito de la competencia entre lo que existe entre el hombre y la naturaleza. (Entrevista, egresado de la ENBIO, 2016)

Los planes y programas de estudios. En tanto expresión de los contenidos curriculares, se destaca la propuesta planteada por la institución, a lo largo y a través de los actores involucrados en el proceso de creación de la ENBIO – docentes fundadores- de procedencia indígena, con un claro proyecto político pedagógico de formación inicial docente para las sociedades indígenas oaxaqueñas se han caracterizado por convertir el currículum oficial, en un recurso y no en un fin.

En la versión del año 1999 del Proyecto de Creación de la ENBIO, en su Propuesta de Plan de Estudios, en el apartado "VI. PERFILES", relativo a los perfiles de ingreso y de egreso, se menciona lo siguiente, en la letra B. Perfil de Egreso, número 5:

5. CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN Y RESPUESTA A LAS CONDICIONES SOCIALES DEL ENTORNO DE LA ESCUELA. [...]

- ***Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.***
- ***Promueve la práctica de convivencia en comunalidad, tanto en la dimensión personal, familiar y comunitaria, así como con la naturaleza.***
- ***Tiene capacidad de dirigir, planear y coordinar las actividades de la escuela primaria bilingüe e intercultural, en estrecha relación con las aspiraciones y expectativas de los pueblos indígenas. (Proyecto de Creación ENBIO, Inédito, 1999:42-43).***

En el mismo documento, en el apartado "Descripción de las asignaturas del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, versión 1997 para las escuelas normales, con la adecuación a la especificidad lingüística y cultural de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca", para las asignaturas de Ciencias Naturales y su Enseñanza I y II, se lee:

Con el propósito de que los estudiantes de la Normal Bilingüe e Intercultural identifiquen y comprendan los rasgos característicos del proceso de aprendizaje de las ciencias que siguen los alumnos de educación primaria, es necesario partir de los etnoconocimientos; es decir, vincular la adquisición de conocimientos sobre el mundo natural que se da en la formación de niñas y niños indígenas dentro de la práctica de diversas habilidades, tanto tradicionales como comunes [sic]. Para las comunidades indígenas, sobre todo las rurales, la naturaleza es un elemento central sobre el cual gira su existencia.

Aquí se pretende relacionar el conocimiento académico occidental con sus aplicaciones técnicas, basado en la sabiduría étnica, ya que las condiciones naturales del niño indígena radican en su contexto con la naturaleza y su concepción cultural de la misma, lo cual se expresa en su forma de vincularse con ella, en la relación dentro del mundo científico y mítico.

A partir de la cosmovisión y filosofía indígena, es como se construye el puente con la concepción científica; desde donde se estudia el cuerpo humano y la salud, los ciclos de vida y la relación de los seres vivos y el medio; la protección del ambiente y la relación entre ciencia- tecnología- sociedad, y otras relaciones entre el medio natural y social. (Documento inédito, 1999:70).

No obstante, estas propuestas, la SEP para autorizar la creación de la ENBIO en el año 2000, impuso el Plan de Estudios oficial 1994 estándar para todas las escuelas normales del país –indígenas o no-, con contenidos curriculares poco pertinentes para la formación docente bilingüe e intercultural en poblaciones indígenas. Continuando esta política de desdén, obstaculización e invisibilización de las propuestas educativas elaboradas “desde abajo”, que están en constante debate (lucha y resistencia) con el Plan de Estudios oficial impuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP) –en sus diferentes versiones 1994, 1997,

2004, 2012-, que aún con el “Enfoque Intercultural” (a partir del Plan 2004) aplica una postura epistemológica unilateral con contenidos homogeneizantes respecto al conocimiento y la forma de aprender el mundo, expresado en la noción de ciencia y la racionalidad técnica propia de la cultura eurocéntrica occidental. Así, por ejemplo, el plan de estudios oficial vigente de la SEP (versión 2012), aún con el “enfoque intercultural” que suscribe, conlleva los siguientes propósitos formativos y contenidos en los programas de los diferentes cursos, relacionados a la temática sobre la naturaleza:

Se espera que los futuros docentes construyan y se apropien de una concepción de la ciencia con la cual construyan referentes para explicar el mundo a través de leyes (en el sentido de regularidades de fenómenos que ocurren en el mundo). En este curso se considera a la competencia científica como la capacidad de un individuo que tiene conocimiento científico y lo utiliza para identificar temas, adquirir y explicar nuevos conocimientos, con el fin de comprender y tomar decisiones relativas al mundo natural y a los cambios producidos por la actividad humana, lo cual apunta hacia la realización de diversos fines a través de la movilización de múltiples saberes y actitudes de orden científico. (Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios 2012, Programa del Curso: Ciencias Naturales, Tercer Semestre, SEP, 2013:5)

En oposición o resistencia a ello, un ejemplo, de los contenidos que se incluyen con los designados en el curso de Educación Geografía del Plan de Estudios oficial, pero elaborados en el marco de una práctica docente que muestra su agencia (el curso fue impartido por la maestra Juana Bautista Santaella). Alumnos del sexto semestre realizaron un trabajo escolar, que es una Antología (elaborada en junio de 2016), se lee en la Presentación:

La presente antología contiene la recopilación de las entrevistas realizadas por los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe del grupo 302 a las personas adultas de las distintas culturas presentes en el grupo como son: amuzgos, chatinos, chontal, zapotecos (Valle, Sierra Sur, Sierra Norte y del Istmo); sobre la concepción que tienen de la tierra cabe mencionar que los textos aquí presentados se encuentran escritos de forma bilingüe y en español [sic].

[...] El propósito de esta antología es rescatar las distintas concepciones que se tiene sobre la tierra desde las culturas milenarias, puesto que en la actualidad se han hecho a un lado estas formas de percibir y valorar la tierra retomando solo la concepción de occidente lo cual ha provocado el descuido de ella. (Antología del Curso Educación Geográfica, impartido por la maestra Juana Bautista Santaella, Presentación, junio 2016:3)

No obstante, estos esfuerzos cotidianos de una práctica docente reflexiva y agencia docente en pro de lograr contenidos educativos pertinentes, aún hoy día la educación destinada a las sociedades indígenas “poco ha sido planeada ni ejercida autónomamente por los propios interesados”, ésta siempre ha sido trazada desde el exterior, apropiándose de los valores y culturas indígenas en provecho de la nación (Ramírez Castañeda, 2014:8), no de los habitantes originarios de este territorio, colocados en una situación de constante lucha y resistencia. De aquí proviene la importancia de contribuir a visibilizar las demandas y prácticas que hacen los actores en el ámbito educativo pertenecientes a poblaciones indígenas. Como concluyen los propios docentes de la ENBIO y de otras instituciones formadoras de docentes en el medio indígena, plasmadas en el Encuentro Internacional de Experiencias Docentes Bilingües e Interculturales y sus Desafíos, realizado en febrero de 2017 en la ENBIO:

Las recientes reformas educativas no consideran y no retoman las experiencias y propuestas educativas propias de los pueblos originarios, incluso las obstaculizan. Debido a ello, es necesario resistir y continuar la lucha por su reconocimiento, como propuestas legítimas emanadas de los actores educativos pertenecientes a pueblos originarios, por lo que uno de los principales retos, es formular pedagogías propias, contrarias al modelo hegemónico vigente, acorde a los contextos educativos diversos en los que se trabaja, para sustituir las formas establecidas de educación normal con nuevas prácticas. El reto es hacer rupturas y construir nuevas prácticas pedagógicas y didácticas. (Documento inédito, ENBIO, Encuentro Internacional de Experiencias Docentes Bilingües e Interculturales y sus Desafíos, Conclusiones, febrero 2017).

En este sentido, visibilizar las prácticas docentes reflexivas en torno a la representación integridad sociedad-naturaleza (en términos de su inclusión y abordaje –tratamiento de contenidos–), a través del currículum vivido o real, en el modelo alternativo de formación inicial docente de carácter bilingüe e intercultural de la ENBIO, y poner de relieve la reflexividad y agencia docente intercultural, se considera que coadyuvará al logro de estos retos, ya que de acuerdo con Gasché (2009), un cambio cualitativo en la educación no se da por nuevas recetas y conceptos técnico-pedagógicos, sino por la liberación de la creatividad sociocultural del maestro (formado en las escuelas e instituciones de la dominación) y por su capacidad de articular los saberes y el saber-hacer propio de su pueblo con los de la ciencia y del país.

De igual manera resulta relevante visibilizar cómo operan en la práctica cotidiana los mecanismos de dominio y control, en este caso, por medio del Plan de Estudios oficial, representado en el currículum formal u oficial, que obstaculiza dichas prácticas alternativas, como muestran los siguientes testimonios:

“Ha sido un poco difícil, porque siempre que está uno en una institución va [...] a recuperar los planes y programas del nivel en que esté. En este caso, es el nivel de normales [...], hay un plan de estudios a nivel general y entonces recuperamos algunos contenidos, pero en cuestión de la ENBIO pues tiene su propio enfoque, su propia misión y ahí es a donde le apostamos, a lo que tiene que ver con la formación específica, bilingüe intercultural, porque es el origen que tiene la normal.”
(Entrevista Docente en servicio, 2017).

– ¿Cuál es el plan de estudios que siguieron en la escuela normal?

“Los planes los imponía la SEP, eran los planes nacionales para todas las normales del país. [...] Los planes que se trabajaban sí eran los planes normales, oficiales de la SEP, solo que allí se estaba impulsando otro tipo de trabajo y fue esa lucha constante de querer que se aceptara la forma de trabajo que se tenía en la escuela, que lo aceptaran las instituciones, las autoridades oficiales porque ese era, digamos, que el contraste ¿no?, que si no está registrado en el plan y programa no tiene valor, y ahí se estaba luchando por un trabajo que decimos que debería de ser alternativo. [...] En la práctica había un currículum oficial, y nosotros decimos que el otro currículum era el real, en ese sí se trabajaba de manera paralela o trataba de complementarse uno con otro [...].” (Entrevista Docente retirado, 2016)

“Nosotros debíamos ir lidiando con lo oficial, que son obstáculos, que no entienden, que precisamente sí entendieran la dinámica, no lo obstaculizarían, al contrario, la impulsarían, porque eso te da la pauta a que te acercas a la comunidad, recuperas toda esa riqueza que se tiene, y que uno mismo las conoce, porque, por ejemplo, yo [...] yo soy indígena, hablo una lengua indígena.” (Entrevista Docente retirado, 2016).

Es decir, es posible entender las prácticas docentes interculturales en la ENBIO, en torno a la representación integridad sociedad-naturaleza, como parte de un posicionamiento pedagógico y político propio, que demanda una lucha por el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a tener una educación diferenciada y su derecho de autogestión sobre ésta, y contribuir a hacer cumplirlo en la realidad, por ejemplo, a través de la inclusión en el currículum escolar de los valores positivos y aún vigentes de estas sociedades, tales como la toma de acuerdo, la solidaridad, el respeto, el trabajo, la palabra, la cooperación, en fin, la solidaridad comunal, distributiva y laboral, y una democracia activa; así como su cosmovisión, saberes, conocimientos y valores sobre la relación sociedad naturaleza, debido a que la síntesis de estos valores –representaciones–, se expresa en la “resistencia activa” (Gasché, 2005) de las sociedades indígenas, expresada en sus acciones de luchas y demandas históricas que han mantenido y mantienen contra el poder del Estado, posibilitándoles permanecer y no desaparecer.

Reflexiones finales

La representación integridad sociedad-naturaleza, parte de la cosmovisión cotidiana de las sociedades indígenas, consecuentemente siempre está presente desde el proyecto de creación de la ENBIO, apuntalando la revaloración de la identidad étnica de los alumnos, en contraposición al Plan de Estudios Oficial impuesto por la SEP a la ENBIO. Por lo tanto, esta propuesta formativa se convierte en medio y no, en fin, como suele acontecer en otros proyectos de formación de docentes, como ya se ha expuesto, por ejemplo, en términos de los contenidos sobre la temática abordada en esta investigación y del “obstáculo” que ello representa.

En su práctica, los docentes de la escuela incluyen la representación integridad sociedad-naturaleza a través del currículum vivido/real, como un esfuerzo cotidiano que permite fortalecer el compromiso como un modelo alternativo de formación docente. Su inclusión como currículum vivido en las prácticas de docentes de la ENBIO, resulta relevante para cumplir con los propósitos de una educación intercultural crítico pertinente, dada la centralidad que ocupan estos elementos en la sociedad y la cultura de los pueblos originarios, vinculadas a las luchas y demandas de las sociedades indígenas por la defensa de sus cosmovisiones territorios, recursos naturales y posicionamientos sobre la problemática ambiental actual, y consecuentemente pueden contribuir, en tanto recurso formativo, a los procesos de revaloración y afirmación de su cultura e identidad, objetivo de una educación intercultural crítica, en particular de la formación docente acorde a las necesidades de nuestros tiempos.

Aproximando la reflexión en torno a las condiciones actuales de existencia de las sociedades indígenas, en las que la modernidad propicia por ejemplo la migración, la depredación de sus territorios y recursos naturales, como señala Bertely (2006), es urgente que los proyectos educativos interculturales críticos doten a los estudiantes de la conciencia, revaloración, reafirmación identitaria, que les permita asumir cada vez más, un control autogestivo de su educación, pero también de su sociedad, su cultura y sus territorios.

“La maestra que nos está dando sobre [...] lo que es el ambiente, es la maestra Juana, y sí, es muy interesante ese tema, porque yo lo estuve tocando en segundo grado con mis niños; ahorita en tercero, estuvimos viendo sobre cómo nos está afectando a nosotros mismos los humanos, dañando nuestro medio ambiente, estuvimos viendo sobre lo que es la contaminación del suelo, el aire y todo eso. [...] Allá en la ENBIO nos recalcan mucho la relación que tiene el hombre con la naturaleza; entonces, igual nosotros estamos inculcando eso a los niños, igual que ellos vean esa forma de... como una relación entre naturaleza y ser humano, entonces sí, igual nos están diciendo eso [...] yo igual trato de decirle eso a los niños [...] buscando las palabras, buscando la manera, adecuarlo a su nivel”. (Entrevista alumna ENBIO, 2015).

Referencias

- Bertely, M. (coord.) (2003). "Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002". En Educación y diversidad cultural. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 85-102.
- _____. (2006). "Educadores campesinos mayas, gestores sociales y comunitarios: Los nuevos educadores que México requiere". Entrevista con María Bertely publicada en Aquí estamos. Revista de exbecarios indígenas del IFP México, 2, (4), enero-junio.
- _____. (2007a). Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandoná de Chiapas. México: CIESAS.
- _____. (2007b). "Lecciones éticas y ciudadanas de los Pueblos Mayas para el mundo. Filosofía política y metodologías de un proyecto educador/Lessons for Ethics and Citizenship of the Maya Peoples for the World. Political Philosophy and Methodologies of an Educational Project". En revista de Antropología Social, num.16, pp. 213-245.
- _____. (2007c). "Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista". En G. Dietz, G. Mendoza y S. Téllez (eds.) Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- _____. (2011). "Educación superior intercultural". En revista Perfiles Educativos, Vol. 33, enero, pp.66-77.
- _____. (2013). "Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural". En María Bertely, Gunther Dietz, María Guadalupe Díaz Tepepa (coords.) Multiculturalismo y educación 2002-2011, México: COMIE, ANUIES. México, pp.41-80.
- _____. y González E. (2003). Educación y diversidad cultural. México: COMIE.
- _____. Dietz G. y Díaz, M.G. (2013). Multiculturalismo y educación. México: COMIE/ANUIES.
- Castañeda, E. R. (2014). La educación indígena en México. México, No. 10, UNAM, ENBIO. Documento inédito. Proyecto de creación ENBIO, noviembre, 1999. Propuesta del "Plan de Estudios de la Normal Bilingüe e Intercultural del Estado de Oaxaca".
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. La investigación de la enseñanza. v.2.
- Flick, U. (2004). Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.
- Gasché, J. (1997a). "Educación intercultural vista desde la Amazonia Peruana". En M. Bertely y A. Robles (coords.) (1997). Indígenas en la escuela. Col. Investigación Educativa 1993-1995. México: COMIE, pp.147-158.
- _____. (1997b). "La educación intercultural frente a lo local/étnico y lo global: reflexiones a partir de una experiencia educativa en el ámbito de las organizaciones indígenas de la Amazonia peruana". En IV Congreso Nacional de Investigación Educativa (1997). Conferencias magistrales, Mérida, Yuc.: COMIE, pp.193-221.
- _____. (2002). "El difícil reto de una educación indígena amazónica. Alcances y abandonos". En Alcamán, E., Díaz-Polanco, H. et al. (eds.). Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural. México: Editores Castellanos, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp.119-158.
- _____. (2005). "Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global". En Revista Interamericana de Educación de Adultos, No. 27 (1), pp.177-200.
- _____. (2008a). "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales. Un modelo sintáctico de cultura". En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.) Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito: Abya-Yala, pp.279-365.
- _____. (2008b). "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?". En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coord.), Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito: Abya-Yala, pp.367-397.
- _____. (2009a). "¿Qué son 'saberes' o 'conocimientos' indígenas, y qué hay que entender por 'diálogo'?". En Memorias Primer encuentro amazónico de experiencias en diálogo de saberes. Leticia: Universidad Nacional de Colombia.
- Recuperado de http://www.investigacionimani.unal.edu.co/Material/20100301_220432_MEMORIA%20DIALOGO%20DE%20SABERES.pdf
- _____. (2009b). "De hablar de la educación intercultural indígena a hacerla". Mundo Amazónico, 1, pp.111-134, Leticia: Universidad Nacional de Colombia.
- Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414/13865>
- _____. (2009c). "Del terruño a la cosecha, pasando por la siembra, el abono y el cuidado a las plantas. Historia y evaluación de una aventura pedagógica intercultural compartida". En Bertely, M. (coord.) Sembrando nuestra educación como derecho. La nueva escuela intercultural en Chiapas. México: CIESAS, pp.25-42.
- _____. (2013). "Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el 'Método inductivo intercultural' e implementada en el Perú, México y el Brasil". En Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, (13), pp.17-31.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). El desarrollo de la teoría fundada. Chicago, EEUU: Aldine.
- González, E. (2008). Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, Intermediación y Escuela en Territorio Mixe. México: Universidad Autónoma Metropolitana: Editorial Juan Pablos.
- Lefebvre, H. (1983). La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado, B. (2011). Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto. México: CSEIO.
- Martínez, J. (2010). Eso que llaman comunalidad. Oaxaca, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Rendón, J. J. (2003). La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios. T. I. México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas, CONACULTA.
- Robles, S. y Cardoso R. (comp.) (2007). Floriberto Díaz. Escrito. Comunidad: energía viva del pensamiento mixe. México Nación Multicultural. México: UNAM.
- Rojas-Cortés, A. y González, E. (2016). "El carácter interactivo en la Educación Superior con enfoque intercultural en México. Revisión 2008-2015". En Liminar Estudios sociales y humanísticos, 14(1), 73-91.
- Recuperado el 29 de septiembre de 2017, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci>
- Schön, D.A. (2010). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vargas, X. (2011). ¿Cómo hacer investigación educativa? Guadalajara, México.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala. Quito.



16. Profesora Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I, del CONACYT, del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Egresada del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM-FES Aragón.

17. Profesor Investigador del Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

4

La construcción de la sexualidad y el género en estudiantes de la ENBIO en un contexto de reflexividad.

*El hombre es hombre, y el mundo es mundo.
En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación.*

Paulo Freire

La construcción de la sexualidad y el género en estudiantes de la ENBIO en un contexto de reflexividad.

Resumen

En este trabajo se presenta la experiencia de investigación sobre la construcción social de la sexualidad y el género entre jóvenes provenientes de distintos pueblos originarios del estado de Oaxaca que participan en procesos de interacción con nuevas formas institucionales de educación. De manera particular, se estudia el caso de los jóvenes estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), quienes migran con fines de estudio a una escuela que, si bien trabaja a partir de los planes de estudio emitidos desde el centro, se ha propuesto rescatar los valores y prácticas comunales de los pueblos originarios.

Palabras clave: Formación escolar, formación comunitaria, sexualidad y género,





La construcción de la sexualidad y el género en estudiantes de la ENBIO en un contexto de reflexividad.

Primavera - Verano - 2024





Introducción

La educación sexual con perspectiva de género en espacios de formación interculturales, en donde participan jóvenes indígenas, abre la posibilidad para potenciar diálogos y encuentros entre saberes y prácticas de los actores involucrados en la profesión de educar. Se trata de una oportunidad y una tarea pedagógica para trabajar temas emergentes bajo la perspectiva de los propios grupos involucrados, a partir de sus propios saberes, experiencias y expectativas.

Uno de los retos de la educación es que sirva para la toma de conciencia, ya sea de sí mismos, de sus decisiones, de sus formas de organización y de acciones planeadas para el beneficio de las comunidades de origen, en espacios de aprendizaje para que sus propios miembros, como agentes educativos y socializadores, lleven consigo hacia sus centros de trabajo la posibilidad de una cultura de la sexualidad y el género que permita establecer relaciones más justas y equitativas para revertir el fenómeno de la violencia de género, las infecciones de transmisión sexual y los embarazos no deseados a temprana edad.

Se considera que la construcción del género y de la sexualidad depende de las trayectorias históricas particulares de los grupos socioculturales y de la conformación de las respectivas juventudes con las herencias de sus bagajes culturales. Pero la temporalidad de dicha construcción va más allá, llega al tiempo-espacio de la escuela como momento de confrontación, afirmación o debilitamiento de lo que cada estudiante retroalimenta en la relación con sus pares, con las autoridades escolares, con los profesores y con toda la red de posibilidades de interacción social y tecnológica que el nuevo espacio de formación en el nivel superior trae consigo.

En torno al modelo pedagógico de la (ENBIO)

La Escuela Normal Bilingüe de Tlacoahuaya (ENBIO) está ubicada en San Jerónimo Tlacoahuaya, Distrito de Tlacolula, Región de Valles Centrales, a 25 km de la ciudad de Oaxaca. A pesar de la corta distancia de esta comunidad con la capital del Estado, en este espacio se conserva la cultura y la lengua zapoteca. El sistema político predominante es de usos y costumbres, entendido como un conjunto de sistemas diferenciados de carácter social, político y cultural.

Actualmente, en la ENBIO se imparten las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe. En sus inicios la escuela comenzó a trabajar con el Plan de Estudios 1997, que regía a todas las normales del país. Hoy se trabaja con el plan de la licenciatura en Educación Primaria 2012, impuesto desde el centro, con los principios y objetivos curriculares de orden nacional que rigen a las escuelas normales no indígenas, agregando a éste, horas suplementarias de enseñanza dedicada a aspectos específicos de educación indígena (Baronet, 2010,255).

Con base en el mapa curricular autorizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), se cursan asignaturas de un programa nacional de normales, con la adecuación de temas, contenidos, estrategias didácticas y bibliografías que abordan las características de la educación en los contextos de las culturas originarias de Oaxaca. Además, al programa se adicionan asignaturas y talleres propios de la cosmovisión de estos pueblos.

Desde los primeros semestres, la formación del estudiante tiene diversos acercamientos al contexto escolar en los ámbitos: comunidad, escuela, aula y familia. Con estos acercamientos, el modelo intenta confrontar los referentes teóricos con la realidad de los pueblos originarios.

La escuela no está exenta del componente político que se vive en el Estado de Oaxaca, lo que genera tensiones al interior en la relación entre docentes y estudiantes y entre estos mismos. La situación se refleja en los escritos que los estudiantes han dirigido al Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), para solicitar la destitución de algunos de sus profesores y la inclusión de la comunidad estudiantil en la elección de los directivos de la escuela.

En los 18 años de existencia de la Normal, se ha ido creando una concepción propia de interculturalidad en un proceso de aprendizajes continuos, puesto que una constante de las respuestas de los estudiantes es "seguimos aprendiendo". Esto se explica porque es una escuela con una vida relativamente corta y porque los antecedentes en la formación de profesores y apoyos institucionales para el proyecto han sido insuficientes para la formulación de un modelo alternativo como el que se propone.

La implicación ética de la investigación

El proceso que siguió esta investigación, inició con la solicitud a la escuela para realizar entrevistas con los jóvenes estudiantes de los primeros semestres. Desde un inicio, los directivos manifestaron sus inquietudes en el sentido de que ya se habían hecho varias investigaciones sobre la escuela, su modelo, sus integrantes, pero que en la mayoría de los casos quienes iban, recibían información, la procesaban y no regresaban nada a la comunidad. Por ello plantearon la idea de que en esta investigación se pudieran establecer mecanismos de colaboración y reciprocidad, en el sentido de que quien investiga, debe ser consciente de la coresponsabilidad que se genera entre el investigador y la escuela en un proceso de indagación, donde los actores son seres humanos. Esta condición se convirtió en un principio metodológico importante.

Nosotros queremos que quien venga, aporte algo a nuestra escuela, porque muchos de los que vienen sólo observan, obtienen información y ya no regresan y nosotros decimos: ¿dónde quedó la reciprocidad?, porque aquí decimos tú me das, yo te doy (Directivo ENBIO).

El significado de "dar", al que hacían alusión las autoridades de la escuela, implica prácticamente una ruptura epistemológica, pues comúnmente dentro de la cultura occidental, el término se asocia más a la remuneración material o económica; por el contrario, para los pueblos originarios este "dar", va más allá; obedece a una cosmovisión particular del mundo y de la vida¹⁸ en donde para alcanzar la armonía es necesario integrar, al universo, la naturaleza y al hombre, en una triada que deviene en lo sagrado y a través de la cual se organizan todos los actos de la vida de estos pueblos, concretándose dicha organización en *la Asamblea, la Guelaguetza* y en el *tequio comunitario*.

Otro valor aprendido durante la serie de visitas a la ENBIO antes y durante la realización de los talleres con los jóvenes estudiantes fue la del "honor de la palabra", en el sentido de que un compromiso que se establece por medio de ésta, conlleva una responsabilidad moral en quién realiza dicho compromiso. No existen documentos firmados o evidencias del compromiso, sin embargo, para las comunidades indígenas el valor del honor y de la palabra dada, adquieren fuertes connotaciones en las relaciones de reciprocidad al interior de las relaciones sociales.

Estos valores propios de las comunidades indígenas permearon este trabajo de investigación, ya que a partir de ellos se buscó corresponder en reciprocidad a la apertura del espacio y a la confianza otorgada por parte de las autoridades de la escuela y de los jóvenes que participaron con información.

Los jóvenes de la ENBIO: el universo de estudio

El universo de estudio estuvo compuesto por estudiantes indígenas hombres y mujeres de 2° y 6° semestre; al primer taller asistieron 39 alumnos y al segundo 25, en total, en ambos cursos participó un total de 64 jóvenes, de los cuales 25 son hombres y 39 son mujeres.

Los estudiantes provienen de territorios y culturas diferenciadas, pero con elementos comunes respecto a la cosmovisión del mundo basada en la idea de la dualidad, la madre tierra, y el respeto hacia el universo.

La mayoría de ellos proviene de comunidades de alta y muy alta marginación, y son zoques, mixes, zapotecos, ikoots, chontales, mixtecos, mazatecos, triquis, con toda una variedad de lenguas, creencias y costumbres.

18. Se entiende por cosmovisión al conjunto de pensamientos y de actitudes articulados de tal manera que ordenan las acciones de los individuos, frente a la naturaleza, a su persona y todo aquello de lo que está rodeado, de tal forma que constituye un entramado de acciones y pensamientos que les permiten explicarse su mundo y el mundo de lo otro. La cosmovisión no es estática, por el contrario, resignifica elementos nuevos acomodándolos en una lógica propia, pero sin romper el orden establecido (Romero, 2006).

El taller grupal

Debido a diferentes factores, el ingreso al espacio escolar se dio luego de un año de gestiones y sucesivos acercamientos. Una de las condiciones que favorecieron el trabajo fue la preocupación del departamento de psicopedagogía ante el aumento de embarazos no deseados entre las alumnas de la escuela y la invitación para realizar talleres con el alumnado, en donde además de abordar los temas de salud sexual y reproductiva, se implementaron diferentes estrategias y herramientas para el levantamiento de la información.

Desde un inicio y con la idea de *tú me das, yo te doy*, se diseñó un taller grupal con estrategias pedagógicas, en el que se les proporcionó información sobre el género como componente de relaciones inequitativas y su impacto en la vivencia de la sexualidad. Para el levantamiento de la información se implementaron diversas herramientas, tales como el diálogo grupal, la bitácora personal y el buzón de los secretos.

El taller tuvo una duración de tres días y fue aplicado a dos grupos en fechas distintas, el primero de ellos, se llevó a cabo en un grupo de segundo semestre al que asistieron 25 jóvenes; el segundo, se aplicó un mes después a un grupo de 39 alumnos de sexto semestre. En ambos talleres asistieron un total de 64 (25 hombres y 39 mujeres). Los temas abordados fueron los siguientes:

- La construcción de género
- La vivencia del género
- Jóvenes, autoestima y género
- Género, sexualidad y SIDA
- Autocuidado, cuerpo y placer
- Uso del condón

Los materiales didácticos que se usaron para facilitar la información sobre la sexualidad y el género fueron videos, audiovisuales, tarjetas, fotografías, audio, y música. Para generar confianza con los jóvenes, se utilizaron dinámicas de relajación, introspección y visualización del cuerpo.

Con el taller grupal como estrategia para el levantamiento de la información, se intentó ir más allá de colocar a quién investiga en la postura de sólo obtener datos y retirarse; por el contrario, la primera etapa consistió en brindar conocimientos generales sobre la sexualidad, a fin de sensibilizar a los participantes ante los riesgos de infecciones de transmisión sexual, como el VIH/SIDA, o embarazos no deseados en esta etapa de su vida. Una situación que se repitió en ambos talleres, fue que los jóvenes hablaban de manera más abierta sobre la forma en que se educaba a las mujeres y a los hombres en sus comunidades, pero hablaban poco sobre la vivencia de su sexualidad; sin embargo, escuchaban con atención cuando otros u otras se referían al tema. La mayoría tomaba apuntes o comentaban entre ellos sus dudas.

La concepción del taller grupal se puede observar a través de la metáfora de los anillos, de generar confianza para el intercambio de información con los participantes. Un primer paso consistió en detectar valores, creencias y costumbres, lo que constituye el primer anillo; le siguió -en el segundo anillo-, la información proporcionada por el investigador sobre el género y la sexualidad, pero con sensibilidad para corresponder a las cosmovisiones de los participantes.

El tercer anillo es el diálogo, que establece a partir de la información contrastada con el bagaje cultural que poseen los jóvenes respecto a estos temas. El cuarto anillo es el conocimiento que obtienen en el contraste de la información. El quinto anillo es el conocimiento que el investigador adquiere luego de contrastar su información original construida desde una cultura occidental, con los valores y perspectivas de las culturas de los pueblos originarios.

En términos metodológicos, nunca se pretendió discutir la representatividad de los casos presentados, ya que el propósito del estudio es recuperar la riqueza de la diversidad y las singularidades de las experiencias individuales, las cuales, no obstante, muestran una tendencia recurrente en el desempeño de roles sexuales y de género tradicionales por parte de los jóvenes.

Los cuestionarios y las bitácoras personales

Para el levantamiento de la información, al inicio del taller se aplicó un cuestionario para identificar información general de los jóvenes, así como sobre sus construcciones acerca la sexualidad y el género, aprendidas en su familia y en sus comunidades de origen. Dada la dificultad para hablar del tema de la sexualidad, no sólo entre los ellos y ellas, sino entre la población en general, a cada participante se le proporcionó una bitácora, consistente en una libreta de registros, para que al final de cada día, escribieran libremente sus reflexiones en torno a los temas abordados sin anotar nombres de los participantes.

Es importante señalar que tanto el cuestionario como la bitácora, estaban marcados con un mismo número; esta estrategia permitió cruzar la información obtenida en ambos instrumentos para elaborar la caracterización del grupo en función del género, pueblo de origen y lengua, contrastando esta información con las respuestas proporcionadas.

El buzón de los secretos

Una herramienta que surgió en el marco del taller, luego de revisar las inquietudes escritas por los jóvenes en las bitácoras personales, y de reflexionar sobre los comentarios que realizaban de manera personal al final de cada día, fue el buzón de los secretos, el cual se denominó metafóricamente de esta forma, debido a que se utilizó una caja con una ranura, para que, de manera anónima depositaran libremente sus dudas e inquietudes respecto a su salud y la vivencia de su sexualidad.

El anonimato que garantizaba el buzón, permitió que los alumnos formularan preguntas e inquietudes sobre aspectos más puntuales acerca de su sexualidad y su salud, las cuales, por pena, no podían externar ante el grupo. Algunas de las preguntas fueron respondidas durante el mismo taller, otras más complejas debido al tema planteado acerca de la salud, requirieron una búsqueda de médicos y especialistas en salud sexual y reproductiva para dar respuesta vía correo electrónico.

El buzón de los secretos se convirtió así, en la oportunidad para que los jóvenes externaran dudas sin mayores prejuicios, como lo muestran las preguntas depositadas en el buzón durante los días que duró el taller.

La experiencia de los talleres

El primer día y luego de compartir información sobre la construcción de género y su impacto en la vida cotidiana, los jóvenes comenzaron a hablar sobre la forma en que se les habían enseñado a ser hombres o mujeres al interior de sus familias y comunidades. La dificultad empezó cuando dio inicio el tema de la sexualidad, pues ninguno se sentía con la confianza de comentar acerca de su experiencia en torno al tema.

Las preocupaciones que con más frecuencia externaron en el buzón, fueron acerca de la posible aparición de infecciones genitales. En algunos testimonios se pudo observar que aún no hay claridad suficiente para distinguir los momentos y condiciones físicas que pueden favorecer el contagio de una infección. También se expresaron inquietudes y dudas sobre la eyaculación precoz y el coito interrumpido.

Al inicio de cada día, se respondían a las preguntas más reiteradas en el buzón de los secretos, tratando que la información pudiera servir a todos los participantes del taller. Para evitar situaciones incómodas entre quienes plantearon sus preguntas de manera anónima, se evitó mencionar que la información proporcionada era la respuesta a preguntas depositadas en el buzón.

Los escritos depositados en el buzón y presentados en este artículo, no sólo remiten a experiencias individuales, sino que muestran la persistencia de una cultura sobre la sexualidad y el género sedimentada en la tradición de la cultura mesoamericana y la cultura católica española. Es importante señalar que esta sedimentación no sólo está presente ni es exclusiva de las sociedades indígenas, sino que subsisten en diferentes maneras e intensidades en las sociedades latinoamericanas que han sufrido siglos de dominación y colonización europea.

Cuadro 1. Concentrado de dudas y comentarios externados por las y los jóvenes en el buzón de los secretos.

La Salud Sexual	La Vivencia Sexual
<p>¿Por qué nos baja el flujo, es bueno o es malo? ¿Cómo pido un examen para detectar VIH?</p>	<p>¿Puede una mujer llegar a embarazarse con tan sólo un roce del pene en la vagina sin penetración?</p>
<p>¿Qué consecuencias trae la pastilla del día siguiente o de emergencia?</p>	<p>¿Se puede dar cuenta un hombre que una mujer ya no es virgen cuando tienen relaciones sexuales?</p>
<p>¿Qué tan mortal podría ser una infección vaginal que no se dio por infección vaginal?</p>	<p>¿Cuándo se está en la penetración y el hombre tira el semen a un lado, es posible que la chica quede embarazada? ¿Cuándo un hombre en vez de que saque semen saca sangre, a qué se debe?</p>
<p>He tenido relaciones con diferentes hombres, pero según yo los conozco bien y no me he cuidado ¿hay posibilidad de un contagio? Por ahora tengo un novio estable.</p>	<p>Tuve relaciones hace tiempo (me cuidé), pero después decidí volver a hacerlo y tuve la sensación de la primera vez ¿por qué?</p>
<p>¿Qué tan efectivas son las pastillas abortivas y si son seguras? ¿Qué cuidados se debe tener al consumirla?</p>	<p>¿El exceso de relaciones sexuales produce cáncer de próstata?</p>
<p>¿Qué pruebas de laboratorio podría hacerse en caso de tener el virus del papiloma humano en la garganta? ¿Cuáles son los síntomas del VPH en la garganta?</p>	<p>¿Abusar del sexo es malo? Por ejemplo si se llegara a tener relaciones más de tres veces al día y hacerlo diario por ejemplo?</p>
<p>¿Cuáles son los signos de alarma de infecciones sexuales?</p>	<p>¿Qué se siente, porque yo no lo he hecho?</p>

Fuente: Preguntas depositadas por los participantes al taller en el buzón de los secretos.

La bitácora y los hallazgos de investigación

Para facilitar la lectura de los hallazgos de investigación, los escritos realizados por los jóvenes en las bitácoras se dividieron en las siguientes categorías:

- Migración y llegada al espacio escolar.
- Los mandatos femeninos y la vivencia de la sexualidad.
- La virginidad.
- El mandato de la hombría.
- El mandato de la virilidad o el miedo a la homosexualidad.
- La vivencia de la sexualidad.

Migración y llegada al espacio escolar

En las reflexiones de grupo, los estudiantes manifestaron que fue difícil la salida de su comunidad, debido a que para sus padres, al no contar con los recursos suficientes para mantener sus estudios, tuvieron que realizar muchos sacrificios. En algunos casos, refieren que para poder estudiar tuvieron que vender tierras o animales o bien varios integrantes de la familia trabajaron para aportar a la compra del boleto del viaje y aún en la actualidad siguen trabajando para la manutención del cuarto, de la comida, la ropa y los libros o materiales que utilizan en la escuela.

Las y los jóvenes que tienen estabilidad económica para mantener sus estudios, son aquellos que cuentan con el apoyo de su familia y con algún tipo de beca, como las proporcionadas por la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO); el resto recibe apoyo de su familia y trabaja, ya sea de manera eventual o medio tiempo. Otro dato importante observado, es que al tener un trabajo y vivir fuera de su núcleo familiar, se vuelven más independientes de sus familias.

En el caso de las mujeres, la salida se complica aún más, debido a la prevalencia de cuestiones culturales muy diferentes a las de los hombres, porque según manifiestan “ellos tendrán que mantener a una familia” y en el caso de las mujeres, “sus maridos se harán cargo de ellas”.

Otra condicionante fue el temor de dejarlas salir de sus comunidades, debido a los riesgos que “como mujercitas pueden tener”, o bien porque es mal visto que una mujer viva sola fuera de la casa y de la comunidad.

Se dicen muchas cosas de las mujeres que venimos a estudiar, que si somos locas, que si nos vamos a descomponer, que si nuestro lugar es cuidando hijos, también que nos vamos a creer mucho cuando regresemos. A veces cuando regresamos por algún tiempo en vacaciones, ya no nos hablan igual; en la familia pues sí, pero sales a la calle y ves que no es igual, sobre todo las mujeres piensan que les vamos a quitar al marido (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua chontal alta. Región Istmo).

En la segunda parte de la narrativa, se puede observar una idea que está presente en los discursos de algunas jóvenes que participaron en el taller, las cuales señalaron que al regresar a su comunidad ya no son bien vistas; su preparación lejos de la comunidad y fuera de la vigilancia de los padres, las convierte en una amenaza, no sólo para las mujeres, quienes las ven como rivales, sino también para los hombres mayores, que observan en ellas nuevas ideas, nuevas formas de vestir, nuevas costumbres, y en algunos casos una visión distinta del papel que la mujer debe tomar en la comunidad.

Dicen, ya llegó esa, a alborotar el gallinero con sus ideas socialistas, mejor que se deje de chingaderas y se ponga a hacer tortillas. (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua Chatina. Región Costa).

Asimismo, la migración de los jóvenes en función de si son hombres y mujeres, adquiere características distintas, por ejemplo, las mujeres jóvenes solteras que migran, generan sospechas sobre su comportamiento sexual, en tanto dejan de estar bajo el control y la vigilancia de la familia y de la comunidad (Evangelista y Kauffer, 2007).

En mi pueblo la mujer se educa para obedecer, para servir. En mi casa mi papá es más abierto y por eso me manda aquí a estudiar, para que yo no sea igual, pero no falta quién les dice que hacen mal en dar estos estudios a una mujer. En mi pueblo piensan que yo no valgo, porque al estar fuera ya no soy buena, pero yo como digo a mis padres que me tengan confianza, que no los voy a defraudar, porque yo ni siquiera tengo novio (Testimonio Bitácora personal, mujer. Lengua Chontal, Región Istmo).

En el caso de los hombres jóvenes que van a estudiar, la situación es distinta; su salida es vista como una oportunidad que tiene la familia de progresar, de salir adelante a través de que el hijo logre alcanzar una profesión y con ella alcance un mejor nivel de vida para la familia en su conjunto

Los mandatos femeninos y la vivencia de la sexualidad

En los últimos años y a partir de factores como la migración, se ha observado la inserción de las jóvenes indígenas a la educación así como el otorgamiento de mayor libertad a las mujeres jóvenes y en la apertura hacia los temas sobre sexualidad; estos cambios son más evidentes en la familia que en la comunidad; en la primera, se otorga mayor libertad a las hijas, aunque con la recomendación de evitar las relaciones sexuales fuera del matrimonio. Esta apertura choca con los valores tradicionales de la comunidad, en donde como señala Badinter (1993), se observa una visión de lo femenino que contiene referentes ideales, tales como la sumisión, el cuidado de los hijos; la reproducción de la vida cotidiana a través de la aceptación de las responsabilidades domésticas, como se ilustra en el siguiente escrito:

En mi comunidad es lo que se piensa, que las mujeres son las que tienen que atender las actividades domésticas y los hombres al campo.

En mi caso, mi familia nos ha dado libertad de relacionarnos con los hombres, pero siempre y cuando tengamos presente que no debemos tener relaciones sexuales fuera del matrimonio, más cuando uno es joven para no echar a perder nuestro futuro. Además, mis padres son abiertos con los temas que se vieron (se refiere al taller), se prestan para platicar con ellos (Escrito Bitácora Personal, mujer. Región mixteca).

Si bien es cierto que los mandatos de género no son propios únicamente de las jóvenes provenientes de comunidades indígenas, éstos adquieren connotaciones de sacrificio, renuncia y malestar, pues las llevan a asumir roles en su manera de vestir y de comportarse, para afirmar su feminidad; de igual forma, las ubica en una posición de subordinación ante los integrantes masculinos de la familia y de la comunidad.

Mi historia es que me enseñaron a ser mujer. Tenía que aprender a moler, tejer, cocinar, cuidar a mis hermanos, traer leña, traer agua, solamente debía hacer lo que mi mamá hacía, no me dejaban subirme en los árboles, no podía hablar como mis hermanos, siempre tenía que servirles de comer a mis hermanos mientras que ellos estaban sentados sin mover ni un dedo. Ser una niña era cuestión de permanecer callada, no debía responder, no podía tener amigos, solamente tenía que juntarme con niñas, no me dejan jugar carros, canicas, mucho menos usar pantalones. Odiaba los vestidos, siempre soñaba con usar pantalones; salir a cazar animales con una resortera, pero no era permitido; además, tenía que sentarme en un petate y no en una silla. En mi comunidad los hombres piensan que una mujer solamente sirve para tener hijos, la ven como un objeto sexual, además son esclavas sin poder decir nada (Escrito Bitácora personal mujer. Mixteca).

Los elementos de esta educación, confrontan la necesidad de las mujeres de expresarse y disponer de su cuerpo de forma distinta a la aprendida desde la infancia, situación que las lleva a tener que soportar la descalificación de su femineidad en el caso de la transgresión de los criterios comunes, como se observa en el siguiente registro:

A mí me enseñaron a ser mujer por la forma de vestir, de hablar, de no discutir con mis hermanos hombres, porque me podían pegar. Desde muy chica aprendí a lavar ropa, trastes y a moler, pero de igual forma mi papá me llevaba al campo montada a caballo; mis hermanos se enojaban, decían que yo era mujer y que no debía subirme a un caballo, que se veía mal, pero mi papá siguió y ahora ya estoy grande, puedo hacer trabajos de hombre y de mujer y no me da pena, porque sé que lo puedo hacer y que no se ve mal, aunque digan que soy machorra. En mi comunidad la gente tiene muchas diferentes ideas, porque la gente indígena piensa diferente que las personas que no hablan una lengua indígena. Algunos dicen que las mujeres solo nacen para servirle a los hombres, para moler, lavar o a las labores de la casa; que en el vestuario debe ser puro huipil y en los hombres deben ir al campo, puros trabajos de hombres, pero de igual forma hay gente que les gusta que sus hijos e hijas practiquen las diferentes actividades. Pero en mi caso, mi mamá nos trató muy diferente, al menos yo nunca tuve la oportunidad de poder jugar con una muñeca, con una pelota, porque no le gustaba a mi mamá, siempre con el quehacer y casi no me dejaba hacer mis tareas, y me siento bien, porque de seis hermanos más grandes, soy la única que está estudiando en un nivel de carrera (Escrito Bitácora personal, mujer. Lengua amuzga. Región Sierra Sur).

En los escritos que se muestran a continuación, se observa la forma en que la construcción de la identidad femenina norma los espacios domésticos como los confines naturales de la mujer, en donde los muros de la casa donde habitan las mujeres sirven para marcar su encierro, y las labores domésticas representan un destino del cual esta joven quisiera escapar.

La virginidad

Si bien es cierto que entre los jóvenes a nivel nacional, este valor se ha ido transformando, debido a la influencia de los medios de comunicación y el internet, entre los jóvenes que participaron en el taller, su educación está basada en la idea de que la virginidad sigue siendo un valor muypreciado, por lo que su pérdida la afectaría socialmente no sólo a ella, sino también a su familia y al grupo social, porque como apuntarían Evangelista y Kauffer (2007), la virginidad no sólo es un atributo individual e íntimo, sino un bien social, que debe resguardarse hasta el matrimonio.

En mi familia somos cuatro hermanos, yo por ser la única mujer, me educaron de diferente manera, me enseñaron a no jugar pesado con mis hermanos, a no usar bicicletas, a comportarme y darme a respetar como mujer, aparte de que me enseñaban a hacer labores de mujer, como cocinar, barrer, limpiar, lavar, etcétera.

También les enseñaron a mis hermanos a respetarnos, ya que yo compartía cama con uno de ellos; así me acostumbraron desde niña, pero todo era con respeto y claro con el amor de hermano que nos teníamos y porque mis abuelos nos enseñaron a querernos mucho, pero sí a respetarnos y ellos a cuidarme por ser mujer.

En mi comunidad, que es Juchitán de Zaragoza, se le da tanto a la mujer como al hombre la libertad de juntarse, casarse, o vivir con la persona que quiera, pero en las muchachas se da una tradición que debe ser robada por el novio y que debe ser virgen, ya que la virginidad es enseñada por la gente que asiste a verla y pues para tu familia es un orgullo. Si sucede lo contrario, es hablada y el pueblo la juzga, pero algunas no le dan importancia, ya que son personas más abiertas. (Escrito Bitácora personal mujer. Lengua Zapoteca variante Istmo. Región Istmo).

En el escrito anterior, se observa la importancia que para las jóvenes tienen los juicios que emite la comunidad en torno a las conductas y valores esperados en las mujeres: pureza, inocencia, seriedad, para “darse a respetar” y no provocar que se comenten “cosas feas”, refiriéndose con ello a la pérdida de la virginidad y el inicio de la vida sexual activa, fuera del matrimonio. De ahí que las mujeres jóvenes prefieran aparentar que “no saben”, por temor a ser tildadas de “lanzadas”; esta situación cobrará vital relevancia cuando la joven inicie su vida sexual activa, y esté obligada a demostrar que ignora asuntos del sexo, para evitar ser juzgada como “loca o fácil”.

“Darse a respetar”, es una idea reiterada en los testimonios de las jóvenes, la cual nos permite la clasificación que se sigue estableciendo en las mujeres, según su comportamiento sexual: las mujeres fáciles, por un lado, y las mujeres que se dan a respetar, por el otro; las mujeres para pasar el rato y las mujeres con las que se llega al matrimonio.

Me acuerdo que cuando estaba chiquita me decían que tenía que comportarme bien y no sentarme abiertamente ante los demás.

Me compraban juguetes para jugar y que no me juntara con los niños, porque ellos son muy groseros, y como iba creciendo, me decían que no me debía poner faldas cortitas, porque solamente las prostitutas se las ponen.

En mi comunidad todas las personas ya grandes dicen que las mujeres se deben de cuidar y protegerse de los hombres, para no embarazarse a temprana edad, sino hasta cuando ya están casadas; pero si sucede lo contrario, quedan señaladas para toda su vida (Escrito Bitácora personal, mujer. Lengua Chatina. Región Costa).

Para las madres de las jóvenes, el noviazgo es visto como algo muy importante, pues de esta elección dependerá su vida futura; para ello se prepara a la niña para llegar a esta etapa con una reputación intachable. No basta con ser virgen, sino que ante los ojos de los posibles prospectos varones, también hay que parecerlo.

De acuerdo a las costumbres y creencias de mi comunidad, lo que las personas dicen es que uno debe portarse bien.

Uno como mujer debe ser seria, debe darse a respetar, no sonreírle a cualquier hombre, porque si lo haces es que eres una mujer fácil; debes usar ropa como la falda larga y blusas formales, que no sean escotadas, y no debes de tener muchos novios, nada más esperar al que te vaya a hablar y decidir si te quedas con él o no. Pero se toma el noviazgo ya con mucha seriedad; dicen las mamás que con esa persona te tienes que casar y la edad adecuada es arriba de los 18 años a 20 años y una mujer debe ser virgen, si es así se le quiere mucho, y si no, se dicen muchas cosas feas de ella. Dice mamá que tienes que cuidarte mucho, darte a respetar (Escrito Bitácora personal mujer. Lengua chontal alta. Región Istmo).

El mandato de la hombría

Uno de los mandatos que condicionan la demostración emocional en los hombres, es el mandato de la hombría (Bourdieu, 2000), la cual se debe demostrar evitando expresiones como la ternura y la sensibilidad, consideradas como características propias de lo femenino. El hombre, ante todo, deberá demostrar que no es mujer, porque no llora ni externa sus emociones como ellas, ni es afeminado, porque no hace las mismas labores que las mujeres. Esta necesidad de afirmación masculina para alcanzar la aceptación social, se manifiesta en conductas que se expresan en el hombre independiente, autónomo e inmovible, que domina y evita mostrar el mínimo rasgo de debilidad:

A mí en lo personal, mi familia me educó que soy hombre y debo hacer cosas propias del campo, pero las niñas deben de hacer labores de la casa. Es por eso que hay una diferencia de sexo, además porque la misma sociedad señala o hace una crítica sobre cuál es su comportamiento dentro de una determinada sociedad. Porque si la sociedad ve a un hombre haciendo labores de la casa, piensan que es puto, homosexual, o los mismos amigos le dicen: "pareces vieja, haces cosas de mujeres". (Escrito Bitácora personal, hombre. Lengua zoque. Región Istmo).

La actividad en el campo es lo propio para los hombres, para ello desde niños interiorizan a través del juego, los roles que tendrán que llevar a cabo en la edad adulta; el machete forma parte de la idea de fuerza y valentía, que evoca los simbolismos propios de culturas patriarcales.

Desde que me acuerdo, cuando era niño mis padres me compraban juguetes de animalitos y carritos, porque me dijeron que yo debo de jugar con eso, porque soy hombre. Y así, conforme fui creciendo, me educaron que yo iba a ayudar a mi padre en el monte; en otra parte, lo que me acuerdo es que yo jugaba mucho con trompos y canicas, mis padres no me dijeron nada cuando me vieron jugando con las canicas. Bueno cuando yo tenía seis a siete años, me aconsejaron que cuando me vaya al monte siempre debo cargar un machete. (Escrito Bitácora personal, hombre. Lengua mixteca. Región Costa).

La vivencia de la sexualidad

El inicio de las relaciones sexuales no sólo marca la transición de una etapa de la vida a otra fase distinta, también marca una mayor exposición a embarazos tempranos y con ello a una paternidad o maternidad temprana o no esperada, así como a infecciones de transmisión sexual. Con los riesgos que esto trae consigo, la temática de la sexualidad se presenta como algo de lo que no se puede hablar de manera abierta; sin embargo, en un buen número de las bitácoras de los jóvenes, se observó la necesidad de externar dudas e inquietudes sobre la vivencia de la sexualidad, como se muestra a continuación:

En cuanto al tema del SIDA, me parece importante preguntarle y pedirle la dirección de algún lugar donde ya pueda hacerme la prueba, porque en una ocasión tuve algunas verruguitas en mi pene, fui al médico, me atendió, pero me mandó a hacerme una prueba del VIH en sus dos modalidades. Por temor y no tener dinero, no lo hice, pero tengo el temor y la curiosidad por saber si tengo el virus, es que he tenido sexo, pero sin protección y eso me ha llevado a casi asegurar que estoy contagiado.

Tengo miedo de que la prueba salga positiva, pero necesito hacérmela para tener la plena seguridad de si estoy contagiado o no. Para ello quisiera que me diera la dirección de alguna clínica o un lugar seguro donde yo no me sienta cohibido al hacerme la prueba. (Escrito Bitácora personal, hombre. Lengua chatina. Región Costa).

En el escrito anterior, se observa que el SIDA es una preocupación para los jóvenes que ya han iniciado su vida sexual activa sin protección, por lo que temen estar contagiados. Además, se observa el miedo a hacerse la prueba, que les permitiría confirmar su condición de salud, aunque el temor es más grande que la angustia que provoca en ellos el pensar en un posible contagio. Esta situación representa un riesgo para sus parejas sexuales, debido a que, en la mayoría de los casos, los jóvenes a pesar de saber que pueden estar contagiados, siguen teniendo relaciones sin protección.

En el caso de los varones, es evidente que una de las mayores preocupaciones tiene que ver con el tema de la penetración y la eyaculación precoz.

Al momento del acto sexual, el pene siempre va estar en contacto con la vagina, es decir siempre va a ver roce o fricción, cuando la piel del pene se rompe o se raspa ¿puede generar alguna enfermedad?, ante estos casos ¿qué se debe hacer? Cuando uno está en contacto con la vagina, hay ocasiones que con la fricción eyacula uno, es decir, eyacula antes de tiempo. ¿Puede generar algún problema a futuro o es natural, y ante esto qué se puede hacer? (Escrito Bitácora personal, hombre. Lengua Ayuuk mixe. Región Mixe).

A continuación, se muestra un escrito relativo a la masturbación y a la eyaculación precoz. En él se evidencia la angustia frente a la experiencia de la eyaculación temprana, inquietud que nos permite observar uno de los mandatos que más pesa sobre los hombres: la demostración de la hombría, sobre todo porque mantener una erección está asociado a la satisfacción de las expectativas femeninas en el plano de la relación sexual:

Creo que ya es tiempo de expresar un problema que tengo, pero no puedo por medio, porque mi problema es muy fuerte. Bueno, mejor sí se lo digo: es que mi eyaculación es demasiada rápida, me he dado cuenta al momento de masturbarme o lo peor que me pasa es cuando estoy con una chica y sólo con abrazarla o estar un rato, no sé, dos minutos máximo, empiezo a eyacular, a veces trato de controlarme cuando mi pene se erecta, pero no puedo hacer nada y eso me ha llevado a masturbarme consecutivamente, para que cuando esté con una compañera o alguna persona, pueda yo estar a gusto. En verdad, no sé por qué plasmó este problema ahora, porque nunca antes lo había dicho a nadie, tampoco a nadie de mi familia; ahora lo que hago es ver continuamente películas pornos, y quisiera que este problema ya terminara, a veces digo que siento que esto impedirá que algún día llegue a tener una novia. Ojalá pueda contestarme en mi correo (...) (Escrito Bitácora personal, hombre. Lengua mazateca, Región Cañada).

Por su parte, las mujeres expresan en sus escritos inquietudes sobre las infecciones y problemas con la menstruación, y que dejan ver sus temores respecto a que estas infecciones puedan provocar la puesta en duda de su virginidad, ya que aún existe la creencia generalizada que las infecciones vaginales sólo se transmiten por contacto sexual:

¿Qué pasa cuando una chica tiene una infección vaginal sin haber tenido relaciones sexuales, si le trae problemas en su salud en un futuro? ¿Qué pasa cuando una mujer no ha tenido relaciones sexuales a los veinticuatro años? ¿El dolor de la menstruación es por no tener relaciones sexuales?, porque antes no se presentaba. Yo no quiero tener relaciones, porque no estoy preparada. Porque tengo mucho flujo, este problema lo tengo desde hace cuatro años, cuando me dio una infección vaginal; se me quitó, pero nuevamente me volvió a dar. Antes me habían sugerido ponerme óvulos, pero mi tía me dijo que no, porque me iba a desvirginar (Escrito Bitácora personal, mujer. Lengua mixteca alta. Región Mixteca).

Otros temores se vinculan con problemas de salud sexual, que, en el caso del siguiente testimonio, la angustia está ligada al desconocimiento total de la magnitud del problema que se vive:

La verdad es que yo ya tengo mi prometido y hace unos meses que empecé a tener relaciones con él, solo que yo pensé que era tan normal que me doliera, pero ya llevo cinco meses con él y la verdad hay veces que me duele, ya no como la primera vez pero sí, no logro tener relación con el más de quince minutos, y como está en mi pueblo, tenemos relaciones cada quince días o más, y cuando esto sucede a largo tiempo me duele más, y la verdad no sé si esto sea normal o tengo algún problema; esperando que me conteste, me despido de usted respetuosamente, muy agradecida. Mi correo es (...) (Testimonio Bitácora personal, mujer, Lengua Amuzga. Región Sierra sur).

Igualmente se observa el temor ante la experiencia de una primera relación sexual dolorosa; hay inquietud de saber qué pasa con el cuerpo, por qué sangra después de esta primera relación, pero sobre todo temor de que esta mala experiencia se repita:

Consideraciones finales

La tendencia a la acumulación de múltiples rezagos socioeconómicos, no exige el aspecto de la sexualidad, en donde el hermetismo es el cimiento de los tabúes, de los mitos, desde donde se despliega una forma de control de unos sobre otras, que se organiza en círculos concéntricos, desde la regulación de la intimidad al espacio doméstico, de la casa hasta el gobierno, son los hombres quienes mandan en la comunidad, de acuerdo con los mandatos de género. La transgresión de estos límites, o el surgimiento de expresiones diferentes, lleva consigo el estigma, la descalificación, el rechazo y la exclusión por la comunidad.

A partir del análisis de las narraciones proporcionadas por los jóvenes, se puede decir que a su llegada a la escuela, se ven inmersos en profundos procesos de cambios socioculturales, provocados en primer lugar por el traslado a la ciudad, situación que les ofrece nuevas posibilidades de ejercer su sexualidad lejos de los controles y normativas comunitarias y familiares; y en segundo, por el acceso a nueva información, nuevos elementos culturales; factores que tienen fuertes implicaciones en el ámbito de la vivencia de la sexualidad y el género.

También permite que las y los jóvenes se enfrenten a estas normas, rechazando algunas, actualizando otras, u otorgándoles otros sentidos.

Para las y los jóvenes que migraron a la ciudad para continuar sus estudios, las normas y valores comunitarios comienzan a entretenerse con nuevos conocimientos y experiencias derivadas de vivir en la ciudad y convivir con otros jóvenes indígenas, mestizos de la ciudad de Oaxaca, mestizos de otras ciudades de México y extranjeros. En primer lugar, un aspecto que merece destacarse, es que para los jóvenes la escuela juega un papel importante en la constitución de vínculos de relaciones afectivas o de noviazgo, las cuales pueden marcar el inicio de las relaciones sexuales; en el caso de los varones, en el nuevo espacio se da la posibilidad de tener una variedad de experiencias sexuales, que van desde la iniciación o encuentros con sexoservidoras, hasta relaciones con "compañeras o amigas", con quienes no se establece un compromiso de noviazgo, fidelidad o promesa de unión.

En segundo lugar, el alejamiento de la comunidad y de los lazos que unen a las y los jóvenes a la misma, puede llevar a sentimientos de soledad y desprotección familiar y comunitaria, que la llevan a vincularse o iniciar relaciones de noviazgo lejos de la custodia familiar y comunitaria, situación que favorece el inicio de las relaciones sexuales con la pareja. En el caso de surgir un embarazo no deseado, el hecho de que el noviazgo no se haya "formalizado", puede provocar que su familia y la familia de su novio les nieguen apoyo, argumentando desconocimiento de la situación de noviazgo y la posibilidad de que la joven haya mantenido relaciones con otro joven en la misma escuela. Esta situación se agrava cuando se encuentra de por medio el amor o cuando la relación sexual se realiza en situaciones de pareja estable, debido a que se considera al uso del condón como no necesario, debido a que interfiere o amenaza la comunicación de la pareja (Szasz y Lerner 2005).

Respecto a la percepción de riesgos en el inicio sexual, el mayor conflicto parece construirse en torno al embarazo y no frente a las infecciones de transmisión sexual o el VIH/SIDA, lo anterior debido a que un embarazo, al ser más evidente, constituiría una mayor amenaza, en tanto que truncaría las altas expectativas que pesan sobre estos jóvenes para que finalicen sus estudios y alcancen así un mejor nivel de vida para ellos y para sus familias.

Situaciones como las planteadas en los párrafos anteriores, permiten ver la importancia del papel de la escuela como formadora de conocimientos, y como escenario de la condición juvenil en muchas comunidades indígenas del país (Rodríguez y Keijzer, 2002). De esta manera, la escuela permite la apropiación de nuevos saberes, acerca de las relaciones entre los géneros y el ejercicio de la sexualidad, mismos que favorecen el surgimiento de nuevos modos de pensarse a sí mismos como "sujetos sexuales" pero que, paralelamente, genera nuevos conflictos, distanciamientos y cuestionamientos de los saberes tradicionales del mundo adulto aprendidos desde la infancia.

Por ello, en la institución se busca implementar estrategias para la construcción de una cultura de la prevención frente a embarazos, ITS y VIH/SIDA, resulta importante, considerar que para el caso de los jóvenes indígenas que estudian lejos de sus comunidades, la vivencia de la sexualidad se da en condiciones distintas a las que se aprendieron bajo la vigilancia de los valores tradicionales.

Referencias

Badinter, E. (1993). *XY la identidad masculina*. Madrid: Morata.

Baronnet, B. (2010). "De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México". En Velasco, S. y Jablonska, A. (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. Horizontes educativos. México: UPN.

Evangelista, A. y Kauffer, M. E. (2009). "Iniciación sexual y unión conyugal entre jóvenes de tres municipios de la región fronteriza de Chiapas". En *La ventana. Revista de estudios de género*. Vol. 4, Núm. 30. Consultado el 17 de septiembre de 2014 en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405>

Rodríguez, G. y Keijzer, B. (2002). *La noche se hizo para los hombres. Sexualidad en los procesos de cortejo entre jóvenes campesinos*. México: EDAMEX, Population Council. SEP (2012) www.dgespe.sep.gob.mx

Szasz, I. y Lerner, S. (2005). *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*. México: El Colegio de México.

Taracena, E. (2007). "La implicación del investigador, el poder y el saber en la investigación-acción". En Ulloa, N. y Martínez, M. A. *La investigación acción*. México: UNAM.

5

El arribo de los universitarios a la investigación educativa y a las prácticas de formación de docentes.

Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Paulo Freire

Verenice Ángeles Morales¹⁹
Rolando Sánchez Gutiérrez
Esteban Rodríguez Bustos Santos



19. Verenice Ángeles Morales, y Rolando Sánchez Gutiérrez son egresados de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN Ajusco; Esteban Rodríguez Bustos, es egresado de la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM y es académico de Programa de Posgrado en Pedagogía de la Fes Aragón.

El arribo de los universitarios a la investigación educativa y a las prácticas de formación de docentes.

Resumen

Los retos actuales en los procesos sociales de la investigación educativa requieren modelos de formación de investigadores que recuperen el sentido dinámico de las colectividades humanas y sus formas de producir conocimiento. En este sentido, la interdisciplina (Essomba, 2007) como eje central de articulación de colectivos permite tener en el campo educativo diversas miradas acerca de los hechos, sucesos y fenómenos que se presentan en comunidades concretas. Por otro lado, las prácticas interinstitucionales al interior de una investigación, contribuyen a ampliar los horizontes sobre los cuales giran las construcciones epistemológicas del campo educativo. Estos elementos, además de aportar los recursos humanos en la investigación, posibilitan el diálogo y amplían las miradas para recuperar las voces de los protagonistas principales en el acto investigativo. Las dinámicas interdisciplinarias e interinstitucionales aproximan a la construcción de procesos interculturales en la investigación y crean condiciones para el planteamiento de una didáctica intercultural, en cuanto a que las propuestas, las metodologías y los campos de acción se aproximan a recuperar el conocimiento de los actores y sus formas de comprender el ámbito educativo, sus prácticas y sus discursos desde sus propias miradas. Ese intercambio de conocimientos y los aportes metodológicos proponen un cambio en la investigación educativa, donde la dinámica se convierte en un proceso de formación continua entre investigadores y sujetos que participan en el acto investigativo.

Palabras clave: interdisciplinariedad, interinstitucional, decolonialidad, interculturalidad, didáctica intercultural.







Introducción

El presente trabajo constituye la documentación de una experiencia de investigación educativa en la comunidad de San Mateo del Mar, Oaxaca, del año 2014 al 2016, por parte de los integrantes de un equipo interinstitucional pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad-Ajusco (UPN), Facultad de Estudios Superiores Aragón e Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz".

El trabajo que se desarrolló, cuenta con distintas líneas de investigación y se aborda a partir de una dinámica colectiva que surge del interés por plantear un proyecto interdisciplinario e interinstitucional para favorecer las prácticas investigativas bajo un modelo intercultural basado en las relaciones horizontales entre sus participantes, de ahí que nuestra labor como integrantes del equipo es presentar este modelo de formación inicial de investigadores en el presente.

Es preciso que el educador o que la educadora sepan que su "aquí" y su "ahora" son siempre "allá" para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo poner su "aquí y ahora", su saber, al alcance del educando, sino de ir más allá de su "aquí y ahora, sino ir más allá de su "aquí y ahora" con él o comprender, feliz, que el educando supera su "aquí", para que ese sueño se realice tiene que partir del "aquí" del educando y no del suyo propio. Como mínimo tiene que tomar en consideración la existencia del "aquí" del educando y respetarlo. En el fondo nadie llega allá, partiendo de allá sino de algún aquí. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca y subestime o niegue los "saberes de experiencia hechos", con que los educandos llegan a la escuela.

(Freire, 2014: 79-80).

Los avatares en la investigación

Una de las principales dificultades con que nos encontramos en nuestros inicios como investigadores, fue identificar el problema de estudio, así como las perspectivas epistemológicas con las que habríamos de interpretar la información y los datos recabados. Inicialmente, cada uno de nosotros tenía un proyecto de investigación definido, que resultaba más pertinente y apropiado efectuar en un contexto con el que ya estábamos familiarizados, con la finalidad de agilizar nuestro trabajo de tesis²⁰.

Sin embargo, ante los cuestionamientos sobre ¿qué tan novedoso y propositivo sería nuestro proyecto en contextos diferenciados? y ¿cuál es la flexibilidad metodológica en las propuestas de investigación e intervención educativa para afirmar su pertinencia en distintos contextos?, nos llevaron a enfrentar el reto de salir de nuestros paradigmas preestablecidos para conocer e identificar otras formas de abordar la investigación en el campo educativo, y la problematización de nuestras líneas de formación, con el objetivo de fortalecer, aportar y poner en marcha metodologías para la formación docente de manera didáctica y vivencial en la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz" de la comunidad de San Mateo del Mar, Oaxaca, a partir de proyectos conjuntos de intervención e investigación educativa.

Bajo este escenario, nos planteamos como equipo de trabajo las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué aspectos didácticos y metodológicos son pertinentes en un proyecto de formación docente en servicio?, ¿Cuáles son las buenas prácticas docentes sobre interculturalidad que caracterizan el quehacer educativo en el aula en este contexto?, ¿De qué manera un trabajo interinstitucional e interdisciplinar favorece al fortalecimiento de propuestas educativas en contextos de diversidad cultural?

Ante cada una de estas preguntas que debíamos responder, nos dimos a la tarea de indagar una metodología de investigación pertinente, que nos permitiera articular nuestros proyectos particulares para socializar los hallazgos con los docentes en servicio, y al mismo tiempo aprender del proyecto académico que venían desarrollando los profesores de la Escuela Primaria de San Mateo del Mar. Esta manera de construir alternativas compartidas, dio apertura a una diversidad de conocimientos desde distintas áreas y enfoques y, en consecuencia, crear un proyecto general compartido, en el cual se reflejaran nuestros objetivos centrales.

A partir de dichas interrogantes, la problematización de nuestros objetos de estudio se volvió el hilo conductor que llevó a la articulación de nuestros proyectos de investigación y que a su vez propició el debate sobre las distintas miradas que teníamos desde nuestro nivel formativo con relación al campo educativo y sobre todo a los contextos diferenciados desde donde se originó nuestra experiencia.

En el trayecto nos encontramos con un primer nivel de trabajo, de carácter estratégico, que vinculó nuestros intereses y nuestras problemáticas de manera colectiva, conduciéndonos a crear espacios de diálogo a través de diversas reuniones: trabajos colegiados informales, seminarios y talleres. Un segundo nivel de trabajo con los demás integrantes del equipo interinstitucional, se desarrolló mediante seminarios internos sobre metodologías de investigación etnográfica, así como ejercicios narrativos de nuestros procesos de investigación.

En estos encuentros, participamos estudiantes de posgrado de la UPN Ajusco y del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, el cual está integrado por pedagogos, sociólogos, antropólogos, psicólogos, lingüistas, formadores de docentes, etnólogos y docentes de educación primaria indígena en servicio²¹. El enriquecimiento a partir de las variantes contextuales de formación, nos llevó a problematizar distintas concepciones y nutrió el marco referencial sobre el cual analizamos nuestra participación como colectivo en la Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz" con la cual nos adentramos.

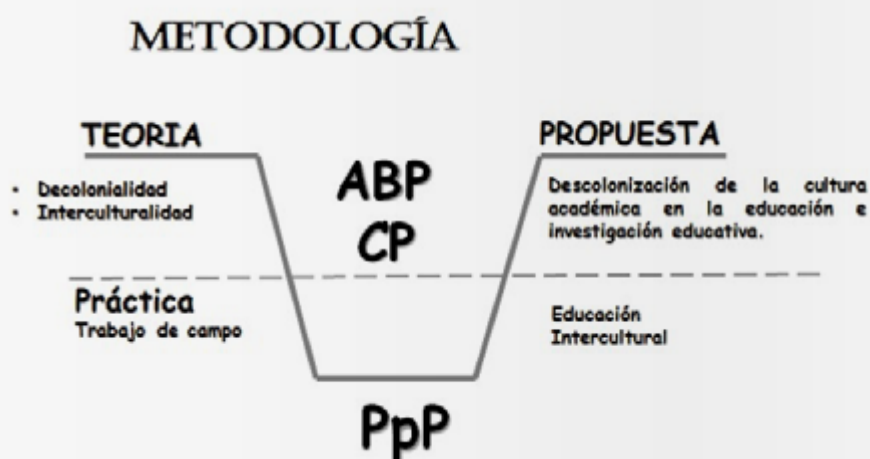
20. El trabajo individual de los compañeros eran los siguientes: "La comunalidad como alternativa decolonial en una planeación curricular intercultural: el caso de los docentes ikoots"; del maestrante Rolando Sánchez Gutiérrez; "El hacer comunitario en las experiencias artísticas de los niños ikoots", de la maestrante Verónica Angeles Morales; "Salir adelante: la prospectiva desde la educación comunitaria ikoots en San Mateo del Mar, Oaxaca", del maestrante Edgar Pérez Ríos, y "La escritura como proceso de decolonización a partir de la Pedagogía por Proyectos", de la maestrante Lucerito Rosales Martínez.

21. El equipo estaba integrado por cuatro estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; seis estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón UNAM; cuatro estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía de la UNAM, que al mismo tiempo eran profesores en servicio de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca -ENBIO-, y cuatro estudiantes del Doctorado en Pedagogía de la FES Aragón UNAM.

Proceso metodológico

Nuestro proceso teórico-metodológico de trabajo de investigación-intervención se sustentó principalmente a partir de soportes teóricos basados en la decolonialidad, la interculturalidad, las comunidades de práctica (CP) y el del aprendizaje basado en problemas (ABP); como enfoques de investigación y como recurso complementario para la intervención educativa, adoptamos la Pedagogía por Proyectos como metodología para la formación docente en contextos diferenciados.

Diagrama 1. Bases y principios teórico-metodológicos para el trabajo de investigación.



Fuente: Construcción del colectivo UPN-Ajusco, para el trabajo de investigación e intervención educativa.

En las investigaciones académicas tradicionales es muy común recuperar perspectivas teóricas que se fundamentan en un saber disciplinar como medios para desarrollar metodologías en investigaciones de tipo educativo, en nuestro caso, la idea de la interdisciplinariedad se nutre del reencuentro con los sujetos para adoptar posturas de proximidad y en consecuencia, desarrollar enfoques de análisis cercanos al conocimiento de los actores en el proceso de investigación. Para Castro-Gómez (2007):

Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás. Lo que hace una disciplina es, básicamente, recortar un ámbito del conocimiento y trazar líneas fronterizas con respecto a otros ámbitos del conocimiento. (p. 83)

En este sentido, como colectivo no vemos al sujeto como una parte de la investigación y a la teoría como su complemento, sino para nuestras concepciones, partimos de un enfoque global, vemos a los sujetos, sus conocimientos, sus imaginarios, su cosmovisión, su territorio y sus prácticas como un todo. Los conocimientos de los pueblos originarios están ligados a una visión profunda de la realidad, a cuestiones mitológicas, de orden natural y espiritual que vitalizan su existencia; dichos elementos son imposibles de separar y desarticular en cuanto a orden en espacio y tiempo, el ciclo de vida de éstos está ligado al territorio y a sus sistemas de producción propia. Sin embargo, desde la diferencia colonial, estos aspectos son invisibilizados, se hacen omisos por la hegemonía del saber, que presupone que las ciencias son las que delimitan a qué campo del conocimiento pertenece cada entidad.

Por ello, resulta importante contar con el punto de vista de una persona común, docentes, pedagogos, sociólogos, antropólogos, etnólogos y lingüistas con respecto a las representaciones que se manifiestan en cada acción que se desarrolla en el contexto de investigación. Y este colectivo cuenta con toda esa estructura académica de profesores y estudiantes en formación para la investigación, lo cual permite arribar a distintos niveles de análisis para la construcción de otro tipo de propuestas metodológicas.

Nuestras aspiraciones apuestan a un cambio de orden, donde tanto investigador como sujeto actor de la investigación, construyan propuestas educativas, metodológicas y teóricas desde el contexto concreto, para lograr un cambio de cultura académica donde los sujetos decolonicen sus prácticas a través de la escritura como una cultura para la generación de nuevos conocimientos. Por ello, nos posicionamos desde una postura decolonial que implica:

...una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, a la vez que propone la apertura de rutas de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en el interés de reconocer la herida colonial y de reivindicar, en esta perspectiva, los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial. (Díaz, 2010, p. 220).

No podemos aspirar a otros cambios, sino a través de la acción y participación de los sujetos en el campo de la investigación, creando iniciativas locales, sociales y educativas como lo sugiere Santos (2010), mediante un proceso de creación de espacios de discusión sobre las necesidades de la sociedad en donde, tanto el conocimiento local como el conocimiento universal se conjuguen en la búsqueda de otro tipo de globalización posible, aquella instituida en la democratización y la apertura de otras formas de entender a los sujetos, sus construcciones y sus aspiraciones hacia la transformación de la sociedad y en consecuencia del mundo propio. Así, los cambios tendrán una legitimidad consolidada, a través de propuestas alternativas que aporten al desarrollo de conocimientos conformado de valores sociales como una apuesta hacia otra epistemología existente.

Estas acciones nos permiten también hablar de una interculturalidad como acción y condición humana, donde no es el concepto el que define a los sujetos, sino los sujetos a través de sus prácticas culturales y de esa relación de diálogo crean eso que denominan interculturalidad. Para Walsh (2002):

La interculturalidad es inseparable de cuestiones de identidad y de diferencia; inseparable de las maneras como nos identificamos con la gente o nos diferenciamos de ella. El hecho de relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas, requiere un autoconocimiento de quién es uno, de los elementos que se forman y destacan tanto lo propio como las diferencias. (p. 11).

Crear conciencia como sujetos alternativos, pensar en los principales problemas de la sociedad conociendo los antecedentes históricos que los generan, implica reconocernos a nosotros mismos como parte de esos procesos sociales y, en consecuencia, nos obliga a actuar e interactuar en colectivo. Ser alternativo no es, no representa, ni conduce a una ruptura y al distanciamiento de lo existente, sino implica debatir en el contexto global para posicionar el conocimiento de la gente, de los sujetos y sus voces (Santos, 2010). Por ello, compartimos dos cosas: decolonizar una cultura académica con identidad propia e interactuar con diversas formas de conocimientos mediante relaciones horizontales basadas en principios interculturales.

La interculturalidad parte de una base segura sobre uno mismo, es decir, de un claro sentido y conocimiento de quién es uno y cómo se identifica personal y colectivamente. A eso se incorporan características físicas, experiencias vivenciales, organización familiar, descendencias y parentesco, territorio y comunidad, la vida individual y colectiva, comunicación verbal y no verbal, relaciones sociales, económicas, religiosas y relaciones con la naturaleza. El referente principal en el contexto rural es la comunidad local, el ámbito microsocioal, aunque otras categorías culturales regionales o nacionales también pueden servir como referentes (por ejemplo, la identidad quechua o aimara). A partir de este referente y como elemento de la construcción de identidades mismas, es importante considerar los juegos entre el pasado y presente, es decir la revitalización de elementos históricos en el presente y la historización de elementos nuevos. (Walsh, 2008, p. 32)

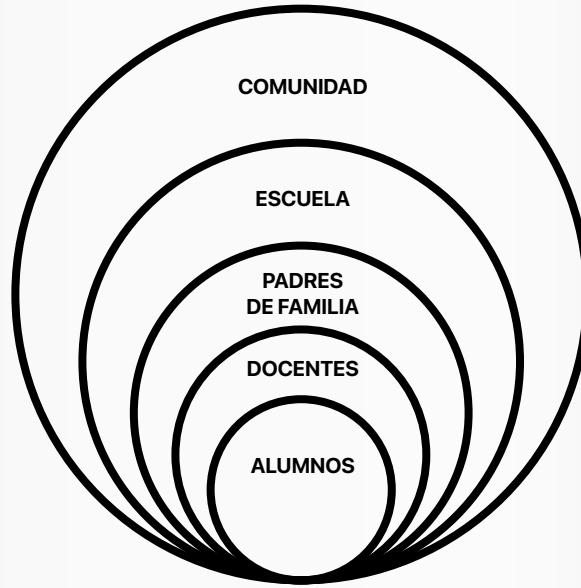
Superados nuestros dilemas de comprensión sobre cómo entender otras prácticas culturales y haber adoptado un posicionamiento ontológico antes que lo teórico, propusimos arribar a un segundo momento metodológico que nos permitiera comprender hacia dónde estaban orientadas nuestras aproximaciones investigativas y de este modo, apropiarnos de una metodología pertinente para esos fines, con lo cual socializamos dos problemáticas: la primera, comprender cómo conformar comunidades de práctica, y la segunda, ponerla en marcha mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Los planteamientos de las comunidades de práctica se retomaron de los postulados propuestos por Étienne Wenger (2001), quien considera que éstas son equipos de trabajo creados con el fin de construir conocimiento o resolver una problemática a partir de un interés común que busca fortalecer una interacción continua de sus integrantes.

Como reflejo de estos supuestos, el principal centro de interés de esta teoría reside en el aprendizaje como participación social. Aquí, la participación no sólo se refiere a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con estas comunidades. Esta participación no sólo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos. (Wegner, 2001, 11)

Crear una comunidad de práctica significa ir más allá que cualquier trabajo colectivo, busca construir un sentido compartido y un gusto por aprender, para convertir en significativa toda actividad que se realice. Es decir, un compromiso grupal afectivo y efectivo, que va más allá de una mera tarea académica. La apuesta a constituir comunidades de práctica se enfoca en generar condiciones de colectividad en un espacio donde todos los partícipes puedan aprender de distintas formas, siempre acompañando un objetivo común.

Diagrama 2. Dinámica de la conformación de las comunidades de práctica en la intervención.



Fuente: Elaboración del equipo UPN-UNAM.

Hablar desde este posicionamiento metodológico implicó la articulación de agentes fuera de la escuela, lo cual promovió un proceso dialéctico y nutrido en la generación de conocimientos desde diferentes ámbitos, por tanto, las construcciones epistémicas que surgieron, partieron desde la colectividad. Estas comunidades articuladas consideraron las aportaciones de los alumnos de la escuela primaria bilingüe, su plantilla docente, los padres de familia y autoridades locales, la escuela como una institución regida bajo principios filosóficos y la comunidad como el espacio de encuentro y diálogo.

Después de analizar el para qué haber conformado una comunidad de práctica, complementamos otro aspecto fundamental que nos permitiera poner en marcha todo un sistema de objetivos encaminados a interactuar en un ámbito social. Por ello, integramos los elementos teórico-metodológicos del paradigma del ABP, que plantea desde la perspectiva de Araujo y Sastre (2008) una actitud de liderazgo, responsabilidad, compromiso social, solidaridad, creatividad y juicio crítico para comprender de forma holística los problemas –tanto individuales como colectivos– de una comunidad donde se desarrollará la labor de investigación.

El ABP de Araujo y Sastre (2008) parte de un enfoque crítico que demanda una integración interdisciplinaria, trabajo de conjunto e individual, de acompañamiento y planteamiento de propuestas metodológicas para la atención a distintos problemas de carácter social, político, educativo y cultural. Su eje fundamental gira en torno a la integración de colectivos para establecer diálogos hacia la construcción de propuestas alternativas de forma interdisciplinaria e interinstitucional.

El ABP lo asociamos a la Pedagogía por Proyectos (PpP), pues nuestra principal problemática fue plantear un modelo de formación docente para contribuir al proyecto escolar de los profesores en servicio de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, el cual se convirtió en un eje articulador, porque mientras formamos nuestro colectivo, también creamos espacios de encuentro cultural y académico mutuo, por medio del diálogo con los saberes, los conocimientos comunitarios, académicos, teóricos y pragmáticos para comprender otra alternativa de investigación social. En este sentido, el ABP nos brindó la posibilidad para comprender la producción de conocimientos como fenómeno ontológico, desde las identidades y la diversidad sociocultural.

El trabajo de investigación-intervención también recuperó los principios de la lógica de la interdisciplinariedad que propone Edgar Morín (2011), que consiste en romper las barreras disciplinares y adentrarnos en un sistema complejo de pensamiento, para comprender problemas reales en su totalidad desde distintas miradas y con propuestas de conjunto, en donde se vuelve posible el diálogo de saberes (Santos, 2011) para la comprensión de la otredad desde la otredad.

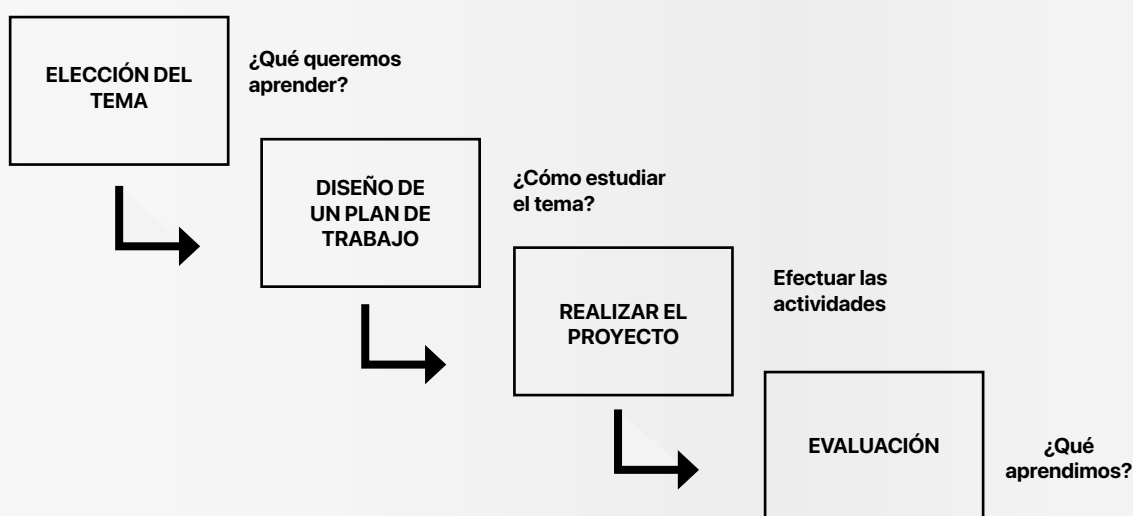
Ello como proyección de una alternativa de investigación permite ampliar los horizontes y traspasar las fronteras epistemológicas para construir nuevas estructuras de pensamiento, leer la realidad de manera cualitativa y estética con otros lentes investigativos. (Eisner, 1998).

Esta analogía nos remitió a generar una discusión sobre cómo construir los escenarios para llevar a cabo la intervención en el ámbito de la formación docente ante un escenario diverso con actores de contextos diferenciados. En este sentido, la Pedagogía por Proyectos fue la alternativa metodológica para llevar a la práctica la conformación de proyectos curriculares que surgieran desde las bases y con los sujetos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hablar del diseño de proyectos de forma consensada, implicó un cambio de paradigma en la constitución de imaginarios establecidos sobre el papel docente y del alumno en la conformación de una didáctica desde la democracia, el diálogo y la horizontalidad (Rincón, 1999), en las relaciones que se establecieron entre investigadores, docentes, alumnos y habitantes de la comunidad en donde abordamos la metodología.

Fue a través de talleres que los docentes se introdujeron en el proceso de la construcción metodológica de proyectos en el aula, desde cuatro fases principales (Diagrama 2) y experimentaron la ruptura de las barreras disciplinares en la conformación de un currículum alternativo que tomó como punto de partida el interés de los alumnos y el acompañamiento de los sabios de la comunidad para la constitución de una didáctica que retomó, a su vez el conocimiento comunitario, la lengua originaria y la oralidad como ejes del mismo.

Diagrama 3. Fases de un proyecto para intervención del trabajo didáctico.



Fuente: Elaboración del equipo UPN-UNAM.

Para llevar a cabo este proceso metodológico, partimos del enfoque de la totalidad, la complejidad, la otredad y la globalización, ésta última entendida como una forma de ver, entender y relacionarse con el mundo de forma articulada y no fragmentada. Después de todo este análisis, concluimos que abordáramos tres ejes de acción de acuerdo con el diagrama 4:

Diagrama 4. Ejes de la intervención en la investigación



Fuente: Elaboración del equipo UPN-UNAM.

El acompañamiento docente dio origen a un proceso de formación que los encaminó a desarrollar modificaciones en el diseño curricular que se implementó en el aula y que nutrió la manera de abordar los conocimientos comunitarios sin alterar los principios filosóficos bajo los que se rigen, lo anterior promovió el intercambio de ideas y experiencias a través de la escritura y la narrativa como medio de colonizador en la práctica educativa, que manifestó nuevas concepciones en la forma de concebir el campo educativo en contextos diferenciados y nos permitió conocer desde la otredad, propuestas educativas alternativas que surgen desde las bases de forma horizontal y dialógica.

Las investigaciones estuvieron encaminadas al estudio de los diferentes fenómenos que acontecieron en estos escenarios, para explicar las prácticas educativas que los docentes en conjunto con el colectivo llevamos a cabo; en este diálogo, el intercambio epistemológico y el desprendernos de las ideas preconcebidas sobre el terreno educativo, fueron elementos clave para adentrarnos a formas de pensar distintas y enriquecer las construcciones educativas desde la interculturalidad y la diversidad.

Estos avatares y la identificación de hallazgos nos llevaron a un nivel de intervención recursivo en donde la docencia reflexiva acompañó y guió la construcción de nuevas posibilidades de estar y hacer en el aula. De esta manera, lo que pudiera comprenderse como una práctica vertical o lineal, se orientó hacia un proceso cíclico ontológico, en el cual los actores modifican el conocimiento en la medida en que movilizan las dinámicas en el aula y por ende, en la investigación.

Los hallazgos en la investigación

En nuestros hallazgos repensamos lo que implica favorecer una pedagogía en su vertiente didáctica con un enfoque intercultural y las formas en que ésta se desarrolla.

Hablar de interculturalidad crítica y de pedagogía de-colonial es poner en escena el racismo, la desigualdad y la injusticia racializada. Pero más importante aún, es alentar visiones, caminos y prácticas hacia la transformación; es incitar la esperanza y la humanización, que tanto para Franz Fanon como para Paulo Freire, eran elementos centrales de una civilización y una pedagogía "otra": esta civilización y esta pedagogía que muchos queremos construir. (Walsh, 2008:44-45).

No es lo mismo una didáctica centrada en la investigación que una didáctica que favorece la enseñanza y aprendizaje escolar compartido, las dos se constituyen de estrategias para el desarrollo de nuevos conocimientos. Sin embargo, la primera alude a componentes para la recopilación, análisis y lectura de datos a través del registro etnográfico, diario de campo, cuadros de registro o párrafos de categorización; y la segunda, representa el hacer práctico del trabajo pedagógico en el aula, mediante herramientas y secuencias para propiciar ambientes de aprendizaje, en situaciones compartidas de intercambio que metafóricamente podríamos aludir a una reciprocidad en el espacio didáctico y pedagógico tanto en la escuela, la comunidad y el campo de la investigación.

En nuestros encuentros y desencuentros al interior del equipo de investigación, con los maestros en servicio de la escuela primaria bilingüe de educación indígena, se generaron tensiones que problematizaron conceptos como interculturalidad y decolonialidad, desde la pedagogía, la didáctica, la antropología, la función de las artes, entre otros, que nos permitían ir comprendiendo desde nuestras aproximaciones empíricas, que después se reconfiguraron con otros planteamientos teóricos. Es decir, lo que Mignolo (1998) denomina como una especie de desprendimiento, aquello que nos obliga a ubicarnos desde el lugar del otro, lo que implica mirar las cosas de forma reflexiva desde el lugar de la gente y volver consciente nuestra forma de aprehender el conocimiento y ser capaces de dialogar con nuevas formas de saber y de ser mediante una didáctica investigativa.

Mirar en la diferencia la oportunidad de aperturar el conocimiento y traspasar las fronteras geográficas que nos limitan y encapsulan culturalmente, implica desprendernos de las maneras coloniales de entender e interactuar en el mundo para atender la complejidad del ser humano en su relación con la naturaleza y el cosmos.

La didáctica como campo de conocimiento se vuelve un elemento pragmático dentro de la investigación y se matiza como un enfoque intercultural cuando también entran en diálogo las distintas concepciones sobre el terreno educativo desde los sujetos en la acción. Esta dinámica traza una línea horizontal donde los sujetos están en contacto permanente con fenómenos alternos a la tradición académica y nos proyectan a una pedagogía que se concretiza en una didáctica intercultural propia de orden crítico (Walsh, 2002), porque ya no representa el pensar del investigador aislado, sino se construye desde y con el conocimiento de la gente, motivo de este trabajo de investigación-intervención.

El equipo de investigación integrado por estudiantes de posgrado y el equipo de profesores en servicio, acordaron hacer trabajos de gestión de conocimientos compartidos, propiciando un espacio de intercambio académico que se concretizó en la elaboración de artículos que fueron resultado de los seminarios, las observaciones de clase, la puesta en práctica de metodologías de corte intercultural y bilingüe como se muestra en las siguientes producciones escritas, y que después constituyeron la base para la construcción de un libro colectivo²².

San Mateo del Mar un pueblo ikoots, que lucha por fortalecer sus prácticas culturales y académicas. Rogelio Velázquez Vargas y Fabiola de la Rosa.

El acompañamiento docente a través de la pedagogía por proyectos, una estrategia para el cambio de una cultura académica. Lucerito Rosales Martínez.

El Proyecto Educativo en la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz" en San Mateo del Mar, Oaxaca, en la voz de su director. Sinfioriano Olavarri Torres y Sandra Martínez Díaz.

Es fácil descubrir las intenciones académicas de estos tres artículos que buscan contextualizar geográfica y académicamente el proyecto en una postura de construcción antropológica y didáctica. Por ello, en el desarrollo de dichos trabajos se busca que el lector entienda la visión del pueblo ikoots y su lucha por conservar su patrimonio sociocultural y lingüístico. En éstos también se muestra cómo la propuesta denominada "pedagogía por proyectos" es una promesa didáctica acorde al proyecto académico que vienen construyendo los profesores de la escuela de San Mateo del Mar.

22. El libro colectivo lleva por nombre *Experiencias didácticas interculturales con la cultura ikoots: el caso de la Escuela Bilingüe "Moisés Sáenz" de San Mateo del Mar, Oaxaca*, y se encuentra en proceso de publicación. El texto cuenta con diez trabajos de tipo colectivo, en donde participaron cuatro docentes de la UNAM, UPN y ENBIO como coordinadores del proyecto y 11 artículos elaborados por estudiantes del posgrado y profesores en servicio de la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe de San Mateo del Mar, Oaxaca.

Esta perspectiva de investigación a partir de una didáctica intercultural crítica nos remite a plantear que las prácticas investigativas desde la interdisciplina y el diálogo de saberes (Santos, 2011) entre diversas instituciones, tienden a descolonizar las formas académicas de investigación y de formación de investigadores (Castro, 2007). Nuestra postura en este escenario es que la interculturalidad transita por una línea de condición humana donde la diversidad de sujetos y conocimientos interactúan para el fortalecimiento de muchas identidades.

Bajo estas premisas, es posible comprender que en el terreno de la interculturalidad tanto la diferencia como la otredad, cumplen un papel desalienante de las prácticas pedagógicas y posicionan a los sujetos como catalizadores del conocimiento colocándolos en el centro de la construcción del mismo a partir de la cotidianidad áulica y contextual, a la cual se enfrentan y a su vez, torna el papel del docente en un agente transformador de su propia práctica y en un constructor de didácticas alternativas.

Esto remite a reconocer que existe una traducción intercultural (Santos, 2010), porque tanto en la comprensión de la realidad de los otros, como en nuestras realidades, existen formas de conocimiento que nos hacen interactuar y plantear diferentes alternativas en diversos contextos para la resolución de nuestras necesidades, y esto sólo es posible si adoptamos una didáctica intercultural como metodología de investigación, abordando la interdisciplina y la creación de redes interinstitucionales nacional e internacional, que fortalezcan las propuestas novedosas de investigación educativa.

Las reflexiones en torno a estos hallazgos permitieron cambiar la mirada de los investigadores y posicionarse como sujetos colectivos y autónomos capaces de modificar su estructura de pensamiento para relacionarse de forma holística con la realidad, tomando consigo tanto la experiencia empírica como la experiencia teórica. Estas acciones se convierten en un acto emancipatorio y liberador, aquel donde tanto investigadores, como docentes y alumnos son capaces de hacer creativo el aprendizaje y el conocimiento de forma permanente; como tal, la investigación es un acto ético y estético, que exige del sujeto creador un acercamiento a lo real, a lo vivido, al sentimiento, a la proximidad, al mundo del otro, a la sensibilidad y a la desobediencia epistémica universal para explorar otras formas de conocimiento.

La conciencia de ser docente y el desarrollo profesional en el contexto de la cultura ikoots. Evangelina Luis T. y Erika Carvente Flores.

Enseñanza de la lectura y escritura de la lengua ombeayiüts como L1. Una experiencia educativa en San Mateo del Mar. Gervasio Montero Gutenberg y Aarón Oviedo Garay.

La Pedagogía por Proyectos: un modelo de formación docente para la transformación educativa en el contexto ikoots. Rubén Gijón Olivares y Rolando Sánchez Gutiérrez.

La Pedagogía por Proyectos como metodología para generar experiencias artísticas y culturales en el aula. Elena Ballarta Miranda y Verence Ángeles Morales.

Las prácticas profesionales en la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz" y su contribución en la formación inicial de docentes ikoots. Rosario Berenice Silva Banda, Maribel Arrasola Canseco y Lorena Zaragoza Zepeda.

Los cinco trabajos presentan experiencias de educación bilingüe e intercultural, la construcción de estos proyectos académicos compartidos se muestra como una solución de congruencia didáctica a favor de una bandera de lucha de un pueblo que busca mantener y enriquecer su patrimonio cultural.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se articula de forma orgánica con el saber que existe en contextos específicos, porque es desde el consenso, que los protagonistas hacen visibles sus intereses epistémicos en busca de respuestas a los planteamientos que les inquietan, entonces, se convierten en actores principales durante sus procesos de aprendizaje y abonan a la construcción de propuestas educativas diversificadas.

La praxis testimonial que presentamos, convierte al sujeto en un verdadero transformador de la educación, en tanto sus acciones, en teoría y práctica, son próximas y coherentes con la realidad epistemológica en la que interactúan; no estamos hablando desde este momento de una teoría de "gabinete" (Freire, 1996), de aquellos que obedecen a un sistema y piensan por los otros, sino de una teoría del sujeto colectivo y de una didáctica cultural e intercultural que interpela lo metódico para revitalizar la existencia de un mundo de alternativas con sujetos potencialmente alternativos.

El desprendimiento del que habla Mignolo (2008) implica un acto de desaprender de la colonización para reaprender en el acto de aprender. En esta encrucijada camina este proyecto interdisciplinar e interinstitucional, en buscar un nuevo comienzo, en crear esas aperturas a posibilidades alternativas de desarrollar investigaciones más humanas y apegadas a lo sensible.

En este sentido, podemos decir que sí es posible construir a partir de proyectos interinstitucionales, nuevos horizontes de investigación educativa, y esto permite en gran medida, desarrollar un escenario de interculturalidad crítica desde el derecho propio para posicionar los conocimientos y saberes comunitarios, académicos, teóricos y metodológicos frente a un escenario de globalización y homogenización que se expande a escala mundial desde occidente.

Campamento escolar: un espacio de formación intercultural diferenciado. Sandra Espinosa Rivera y Anayeli Popoca Navarrete.

El uso de las tecnologías de la información y comunicación como práctica cultural de los docentes bilingües ikoots. Marisol Casas Olivera y Arturo Figueroa Cosijopí.

Prospectiva de la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz" de San Mateo del Mar. Sinforiano Olavarri Torres y Edgar Pérez Ríos.

Estos tres trabajos marcan la posibilidad que existe de incorporar saberes o conocimientos tecnológicos y contextuales que se dan en la trama de la escuela y que ambos pueden interactuar simultáneamente dentro de un ámbito de lo formal e informal. Lo anterior es posible porque el trabajo en este contexto rebasa las fronteras físicas del espacio escolar y se convierte en parte de la comunidad que dota de sentido a las prácticas que se desarrollan en la escuela.

22. El libro colectivo lleva por nombre *Experiencias didácticas interculturales con la cultura ikoots: el caso de la Escuela Bilingüe "Moisés Sáenz" de San Mateo del Mar, Oaxaca*, y se encuentra en proceso de publicación. El texto cuenta con diez trabajos de tipo colectivo, en donde participaron cuatro docentes de la UNAM, UPN y ENBIO como coordinadores del proyecto y 11 artículos elaborados por estudiantes del posgrado y profesores en servicio de la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe de San Mateo del Mar, Oaxaca.

A manera de conclusión

Este colectivo de investigación compartida se caracteriza por su autonomía y la proyección se encamina a vincular experiencias de investigación, en donde es posible intercambiar metodologías, teorías, prácticas y nuevos discursos que se dan en los escenarios de las universidades y en la cotidianidad de las escuelas de educación básica, para ampliar y transformar nuestras realidades.

El diálogo compartido y comprometido con el quehacer de los pueblos originarios es la meta a desarrollar en este proyecto de investigación, mismo que exige una serie de tareas paulatinas encaminadas a fortalecer los procesos interculturales, siempre con respeto a los derechos culturales de los pueblos y bajo una ética académica en la investigación.

Para poder crear los caminos que nos permitan llegar a tal fin, se sugiere como una opción para los estudiantes investigadores desarrollar estancias de movilidad nacional y extranjera, como una etapa y medio importante para fortalecer sus procesos metodológicos, aprovechar las múltiples experiencias que proporciona el encuentro con otras culturas académicas y crear redes de investigadores y vínculos concretos con proyectos académicos de individuos culturalmente diferenciados (Touraine, 1996).

En este sentido, el cambio del sujeto se da en razón al contacto directo con otros sujetos, alude también a procesos de diálogo y socialización de conocimientos en un contexto pluriverso (Santos, 2010), donde el diálogo intercultural rompe las fronteras del conocimiento cerrado y abre la posibilidad del encuentro a partir de la diferencia.

Solo nos resta aclarar que una de las aportaciones más ricas dentro de la formación del posgrado, ha sido ir apropiándonos de muchos conocimientos de una manera práctica, aplicándolos al campo de la investigación, lo que permite observar que los procesos de educación que se construyen en el siglo XXI son múltiples y diversos. Hoy podemos decir que nuestros vínculos se han extendido en dos direcciones: unos hacia el interior del país, con la lucha para una educación de los pueblos originarios, y hacia la recuperación de experiencias de formación de docentes en Colombia y Brasil.

La investigación educativa de corte intercultural no consiste en el solo análisis de la información que se obtiene de los sujetos involucrados en esta práctica, es importante también recuperar las voces y las prácticas como otras formas de promover el encuentro y el diálogo académico entre los conocimientos que se dan al interior de las universidades y las buenas prácticas académicas que surgen en el ámbito de la cotidianidad de los pueblos originarios, en un acto de diálogo y mutuo aprendizaje al margen de contextos colonizantes como existen muchas experiencia en el contexto de la educación indígena.

También estamos seguros que, en este andar, las voces de quienes han permanecido silenciados cobran relevancia, porque es desde ellos que se construyen alternativas educativas emancipatorias, que se vuelven referentes ante los mecanismos globalizadores y estandarizados que se instauran desde el poder en el ámbito educativo a escala mundial.

Hablar desde la interdisciplinariedad, la complejidad, la interculturalidad y la otredad, nos posiciona en la perspectiva de los otros como un "nosotros", que se caracteriza por la generación de conocimiento a partir de la problematización, la colectividad, el debate, el diálogo, el consenso, así como la apertura a nuevas posibilidades y alcances en la medida en que los sujetos interactúan.

Una ventana al mundo alternativo de la praxis de investigación se refleja en los proyectos interdisciplinarios e interinstitucionales como el que aquí se describió; estos aportes metodológicos y epistemológicos se articulan para la conformación de una comunidad de investigadores desde un enfoque globalizador, que reivindica los conocimientos como un universo social, donde todos los actores intervienen de forma directa y aprenden desde una visión común.

Referencias

- Araujo, F. y Sastre, G. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas*. Barcelona: Gedisa.
- Castro, S. (2007). "Decolonizar la universidad. La hybrid del punto cero y el diálogo de saberes". En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- De Souza Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder. Sociología de las ausencias*. Montevideo, Uruguay: TRILCE, Extensión Universidad de la República.
- _____. (2011). Las epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*/ Año 16 N° 54 (Julio-Septiembre, 2011). Pp. 17 – 39.
- Díaz, C. (2010). *Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades*. Bogotá, Colombia: Tabula Rasa.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Essomba, M.A. (coord.) (2007). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Mignolo, W. (1991). "Teorizar a través de fronteras culturales". En: *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, Año XVII, N° 28: 103-112.
- _____. (2006). *La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso*. Bogotá: Tabula Rasa, No.8: 243-281.
- Morín, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. Rincón, G. (1999). "Cambiano el modelo de formación de docentes. Una experiencia". *Memorias del Congreso Nacional de Lectura*. Bogotá.
- Touraine, A. (1996). *¿Podremos Vivir Juntos? La Discusión Pendiente: El Destino del Hombre en la Aldea Global*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, C. (2002). "Interculturalidad, colonialidad y educación". En *revista Educación y Pedagogía*, Vol. XIX, Núm. 48.
- Walsh, C. (2008). "Interculturalidad crítica. Pedagogía decolonial". En *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Villa W y Grueso A. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno de Bogotá y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje y significado e identidad*. Barcelona: Paidós.



6

Construyendo docencia intercultural en y para la reflexión crítica

*Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre.
Paulo Freire*

Construyendo docencia intercultural en y para la reflexión crítica

Resumen

En este trabajo se dan a conocer las ideas y las creencias que docentes en servicio de una escuela ikoots tienen, a partir de la reflexión sobre su práctica (Schön, 2010), de sus planteamientos didácticos en el aula en un contexto de interculturalidad. La perspectiva teórico-metodológica en la que se sustenta este ejercicio es la investigación acción (Greenwood, D.J. y Levín, M., 2011). Los instrumentos empleados fueron la observación directa, el análisis de situaciones comunicativas sobre la dinámica del aula, el diario de campo y entrevistas formales e informales (Flick, 2002). Los resultados muestran que, para comprender los procesos de manejo de los contenidos escolares, es imprescindible reflexionar sobre las condiciones de empleo de los contenidos y las creencias en torno a las estrategias que los docentes usan en sus prácticas cotidianas. También se da cuenta de que la planeación curricular participativa sobre un saber cultural comunitario es clave para el fomento de una educación intercultural bilingüe.

Palabras clave: Educación intercultural, práctica docente, cultura ikoots, y contenidos comunitarios.







Introducción

La escuela es una institución social que forma sujetos; aquí se comparten conocimientos, actitudes, pensamientos, vivencias, comportamientos y, en general, experiencias humanas en favor del desarrollo integral de las personas. Sin embargo, en ocasiones los docentes no posibilitan, e incluso, evitan que se genere este intercambio, pensando que la interculturalidad es un obstáculo para trabajar, promoviendo con ello la uniformidad y el mono-culturalismo. El docente cae con frecuencia en la tentación de homogenizar las características de los alumnos, constriéndolos a adquirir solamente conocimiento enciclopédico, que en los hechos está obstaculizando el desarrollo natural de los niños y, por tanto, violentando sus derechos culturales. De manera indirecta, propicia que solo puedan gozar de reconocimiento como personas o ciudadanos en la medida que renuncian a su identidad de origen y adoptan la cultura homogénea y exógena impuesta (Hopenhayn, 2009: 54); trastocando así su derecho humano y cultural a la educación.

De acuerdo con Mc Laren (cit. en Hopenhayn, 2009: 57), la educación intercultural supone en sí una meta, un reconocimiento al valor de la tolerancia, que intenta situar la diferencia tanto en su especificidad como en su capacidad de proporcionar elementos para establecer críticamente relaciones sociales y prácticas culturales. Por lo que se debería mirar a la diversidad como una ventaja para aprender de esa interacción, y generar estrategias de formación que favorezcan estas prácticas en el salón de clases

Históricamente, los pueblos originarios han afrontado etapas en las que no se fomenta el reconocimiento de sus prácticas culturales, por ejemplo, educativas; el Sistema Educativo Nacional ha generado proyectos de imposición, que rechazan, minorizan o silencian la realidad sociocultural de estos pueblos. Una educación pertinente y con justicia social para ellos significaría recuperar y fortalecer cultural y lingüísticamente sus prácticas, para probar su eficacia en la vida cotidiana, actual y futura, y al mismo tiempo, estimular la adquisición de habilidades básicas y superiores a partir de sus propios conocimientos, que les permitan seguir aprendiendo y consolidando su cultura (Schmelkes, 2004: 35).

Hoy es el momento de conocer y fortalecer las propuestas educativas que ellos están realizando, ya que es difícil tratar de llevar un currículo general y uniforme como lo impone con frecuencia la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se debe tener presente que, cada lugar o región es diferente. Un modelo educativo uniforme, como se ha venido trabajando en las escuelas públicas, no satisface las necesidades de formación que requieren estos pueblos.

Las propuestas locales y regionales como las que se implementan en la Escuela Intercultural "Moisés Sáenz", de San Mateo del Mar, Oaxaca, pueden ser un ejemplo de una autonomía académica posible, por lo que podría servir de ejemplo a otros lugares, ya que ahí se contempla la participación y el compromiso pedagógico de sus docentes. Este trabajo presenta cómo un grupo de docentes promueven diferentes estrategias significativas de didáctica intercultural para el beneficio de los alumnos ikoots.

Con referencias al trabajo de Schön (2010), al proyecto Docencia intercultural bilingüe: una práctica sociocultural con múltiples sentidos²⁴, al proceso de formación en la Maestría en Desarrollo Cultural de la UPN, y al Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, se construyó un *prácticum*²⁵, es decir, una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica en un contexto que se aproxima al mundo donde se construye una didáctica intercultural donde los estudiantes de posgrado²⁶ aprenden haciendo, desde un espacio de intercambio académico de profesionales interesados en el fomento de una educación intercultural de corte crítico. En ese sentido, la formación de investigadores se piensa como un proceso donde el profesional tiene mucho que aprender, por lo que debe compartir hechos y operaciones relevantes en favor del fomento de una educación intercultural. Aquí mismo se aprenden las formas de indagación que servirán a los investigadores en el futuro, lo que hace que la construcción del campo de estudio de la interculturalidad avance.

24. Con el ingreso de la Dra. María Elena Jiménez Zaldívar, profesora investigadora de UNAM, y del Dr. Enrique Francisco Antonio, profesor investigador de la ENBIO, para realizar su posdoctorado en la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN-Ajusco, bajo la tutoría del Dr. Antonio Carrillo Avelar, Coordinador General del Proyecto, se formalizó su carácter interinstitucional a favor del estudio de la docencia intercultural bilingüe, donde participaran los estudiantes en formación de las instituciones implicadas.

25. El *prácticum* se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de los alumnos, de su interacción con los tutores y los otros compañeros, y de un proceso más difuso de "aprendizaje experiencial" (Schön, 2010:46).

26. Para el proceso formativo de los estudiantes de posgrado, se recuperan los principios de una Comunidad de Práctica -CP- (Wenger, 2010) y los postulados del Aprendizaje Basado en Problemas -ABP- (Araujo y Sare, 2008) a través de una tutoría horizontal.

Problemática

Con frecuencia, la función que tiene una escuela pública la reducimos, en los hechos, a un espacio académico de corte informativo, o para reproducir contenidos, por lo que sus docentes caen a menudo en la inercia de solo entretener a los alumnos sin ningún fin educativo. Tener una pedagogía o filosofía de la educación que favorezca el logro de una formación integral de los estudiantes es una obligación moral, así como contar con las herramientas pedagógicas para identificar y conocer las capacidades propias de éstos y el contexto en el que se desarrollan (Zabala, 2007).

En ocasiones, los docentes se preocupan solo porque los alumnos comprendan contenidos de manera mecánica, o conceptos únicos, olvidándose de la presencia de otros tipos de contenidos que se entrelazan con el contexto de cada escuela, y que son relevantes en su trayecto formativo, pero que no se pueden aprender en una sola clase. Los contenidos escolares deben ser trabajados de forma equilibrada, para no caer en una enseñanza con objetivos propedéuticos²⁷ que solamente se ven una vez. En su lugar, primero deben atenderse los contenidos conceptuales, son aquellos principios o términos abstractos que hacen referencia al conjunto de hechos, símbolos u objetos que tienen características comunes, y los principios se refieren a los cambios que se producen en los hechos, que no son aprendidos hasta entender el significado, o cuando menos memorizarlo y repetirlo, para saber utilizarlo en la interpretación, comprensión o exposición. Luego, los contenidos procedimentales, que incluyen, entre otras cosas, las reglas técnicas, los métodos, las destrezas, habilidades, las estrategias, cuando los conjuntos de actividades o acciones ordenadas están dirigidos a un objetivo. Por último, los contenidos actitudinales, que engloban la formación en valores, actitudes y normas, los cuales tienen en su interior otras formas de enseñanza (Zabala, 2007).

Se entiende que la labor del docente es facilitar al alumno el aprendizaje como una práctica social. Su uso tiene que permitir comprender la importancia del fomento de la reflexión sobre la práctica de sus contenidos y como favorecer su trabajo formativo, para evitar caer en el activismo en el aula.

El término contenido escolar, se debe de entender como todo lo que hay que aprender para alcanzar unos objetivos formativos. Se debe tener presente que la función de la tarea educativa no sólo debe abarcar las capacidades cognitivas o solamente los conceptos memorísticos, sino que también incluyen las demás capacidades formativas; de este modo, los contenidos de aprendizaje son todos aquéllos que posibiliten el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción social (Zabala, 2007).

El activismo²⁸ que se genera con frecuencia en los salones de clases limita el desarrollo de competencias académicas en los educandos, y genera la monotonía y el aburrimiento, siendo está una situación que dificulta con frecuencia el aprendizaje de los alumnos. La importancia de comprender que el trabajo que se desarrolle en la cotidianidad del aula debe responder a intereses, necesidades y características de los niños y su entorno, es algo que a menudo olvidan los docentes. Sin embargo, hay que tener presente que la organización académica de una escuela en general y del aula en particular ha de favorecer un proceso de enseñanza aprendizaje más dinámico y motivante para los alumnos.

27. Zabala (2007) señala que son aquellos conocimientos o contenidos que se determinan por su valor a largo plazo y respecto a una capacitación profesional, devaluando el valor formativo de los procesos que los niños y las niñas siguen a lo largo de la escolarización.

28. Este concepto se refiere a las actividades que los alumnos deben estar permanentemente realizando, en las que domina el hacer por hacer (Zabala, 2007:57).

Elementos contextuales

El estado de Oaxaca es uno de los pocos estados del país que en los últimos años ha impulsado un proyecto académico propio, apoyado por organizaciones populares como el Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra y el Territorio (FPDPT), la lucha magisterial de la Sección XXII de la CNTE, con la propuesta del "Plan para la Transformación de la Educación" (PTEO), y la parte estatal, con el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), con el proyecto denominado "Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios" (DBEPO), el cual busca reivindicar los saberes propios de los pueblos originarios con miras a resignificar sus prácticas culturales desde la perspectiva comunitaria.

Estos documentos hoy se encuentran cuestionados por el Estado²⁹. En cierto modo fueron normativos, y sirvieron de base para fundamentar el proyecto cultural y pedagógico de los docentes ikoots, quienes buscaron hacer frente al acoso de las políticas gubernamentales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de los acuerdos con organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y sus intentos por imponer una cultura homogeneizante que permeé la vida comunitaria de las instituciones educativas. En estos documentos se muestra la necesidad de que los maestros establezcan proyectos propios, a fin de promover una educación apropiada a las características de cada comunidad del estado de Oaxaca.

Los docentes ikoots de la Escuela Bilingüe "Moisés Sáenz", con clave de registro 20DPB1449E, se ubican al lado sur de la población de San Mateo del Mar, en la región del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca. Se seleccionó esta escuela a sugerencia de la Jefatura de zona escolar, en coordinación con los supervisores escolares, porque esa institución está considerada en la región como una de las más importantes ya que sus profesores son docentes muy comprometidos con la tarea de formar a los niños con una perspectiva intercultural propia. Ellos se han formado a partir de los cursos que se imparten en la Licenciatura en Educación Intercultural de la Universidad Pedagógica Nacional de la región, y otros por la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), además de los diversos cursos que promueve la Jefatura de Zonas y la Supervisión en favor de esta tarea.

En las entrevistas realizadas³⁰ a docentes respecto a cómo promover la educación intercultural opinaron lo siguiente:

"La lengua, el contexto, saberes comunitarios, la cultura, organización y trabajo colectivo son las metas que se deben de cumplir en una escuela intercultural". "Valoración de la cultura, la identidad, el respeto, valoración de la lengua, costumbres y cosmovisión, así como la escritura y lectura de la lengua, son contenidos que se deben de favorecer en la escuela".

Como se puede apreciar, los docentes ikoots tienen un amplio conocimiento de cómo trabajar la interculturalidad en el aula, y cuál es su función como académicos. Ellos muestran con claridad el papel educativo que le toca a la escuela y la función que deben desempeñar sus diferentes componentes. Su esfuerzo académico nos muestra también un camino factible para cumplir con ese fin, pues se dieron a la tarea de construir un documento flexible de planeación curricular centrado en la actividad principal de San Mateo del Mar, que es la pesca.

"Partir de la cosmovisión del pueblo ikoots, como punto central, proponer una manera dinámica de recrear el aprendizaje y la enseñanza de los niños. Sensibilizar a los actores participes: maestros, padres de familia, alumnos y comunidad, es una tarea ineludible".

30. Para explorar a fondo las ideas que sustentan los profesores en torno a la educación intercultural y buscar el potencial de la cultura ikoots, se seleccionó a aquellos que tenían más reconocimiento en la institución; de esta forma, se optó por entrevistar al director y solicitarle que indicara cuáles eran los docentes más destacados y que a su vez eran líderes académicos, ya que uno de los motivos de esta investigación era identificar cómo se realiza la educación intercultural, al mismo tiempo que, como estudiantes universitarios deseábamos aprenderlo. Como se mostró anteriormente, los objetivos fundamentales de esta investigación pretendían acceder a las creencias y opiniones de los maestros en servicio respecto a la educación intercultural, con base en dos ejes centrales del debate, es decir, cuándo y cómo promoverla en el aula.

“Se debe de partir de los conocimientos propios y fortalecer nuestra identidad, para tener claro qué tipo de educación se requiere sembrar en los niños. Mostrar interés por nuestra cultura, dentro y fuera del aula, involucrando la vida cotidiana de los Ikoots, para motivar y enriquecer la planeación didáctica que se lleva a la clase”.

“La cultura Ikoots, es por sí misma, una práctica educativa; es una práctica enriquecedora, porque posee un universo de conocimientos, por lo tanto, todos sus aspectos deben favorecerse en el trabajo educativo”.

Ellos diseñaron curricularmente cuál sería la mejor forma de acercar a sus alumnos al contexto en el que viven, y actualmente están desarrollando el proyecto denominado “La Pesca”. Este documento se elabora con la finalidad de trabajar los contenidos comunitarios con miras a relacionarlos con los contenidos curriculares oficiales a emplear en el aula. El texto está estructurado de la siguiente manera: introducción, presentación, diagnóstico, justificación, objetivos, marco contextual y la descripción de conocimientos y saberes sobre la pesca. Aquí se destaca el aspecto geográfico, el cultural (lengua, vivienda), social, político, económico y educativo. También se describen los saberes comunitarios sobre el mar y las lagunas (mar muerto), se destaca la cosmovisión, los principios filosóficos, su desarrollo y transformación, el arte de pescar, se indican los lugares de pesca, la extracción de camarones y productos del mar, se muestra el tipo de instrumentos que se emplean para realizar esta actividad y, por último, se explica cómo se realiza el comercio de estos productos y cómo se efectúan las prácticas gastronómicas del pueblo Ikoots. El documento tiene un anexo, donde se encuentra un listado de cada uno de los aspectos antes desarrollados.

El documento describe la organización por grado de comprensión, en función de la edad de los alumnos. También puntualiza los contenidos nacionales con los que se puede relacionar su proyecto. Los productos culturales de los ikoots se consideran un apoyo académico muy importante porque en su interior se localiza un conjunto de conocimientos organizados y coherentes, eminentemente sociales y afectivos. En ellos, con frecuencia se advierte su cosmovisión cultural de manera implícita. La tarea educativa, consecuentemente, consiste en hacerla explícita dentro del aula. Los productos culturales representan un anclaje académico que posibilita interpretar o reinterpretar sus conocimientos, lo que a su vez facilita dialogar con la cultura universal en un contexto de descubrimiento y novedad creativa.

El manuscrito de los docentes ikoots denominado “La Pesca”, se considera un avance curricular significativo debido a que tratan de identificar y delimitar los dos tipos de contenidos. Asimismo, propone algunas metodologías para apoyar el trabajo en el aula a fin de ir construyendo la compleja tarea de una educación intercultural inserta en las prácticas culturales comunitarias. El documento deja entre ver la importancia de ir más allá de la mera inclusión de contenidos culturales de los ikoots en el contexto del currículo nacional (Jiménez, 2009: 25).

Proceso de Investigación-intervención

La búsqueda de un proceso de acompañamiento pertinente, en buena medida, debe orientarse hacia una nueva concepción de lo que implica la formación profesional situada, no como aquella concebida llena de contenidos academicistas, sino como una forma capaz de crear una lógica, con conocimientos y competencias básicas e indispensables para el desarrollo de una docencia intercultural, pero sobre todo, con una lógica que permita a los docentes en servicio de la escuela ikoots una confrontación creativa de las situaciones cambiantes y problemáticas que con frecuencia posibilitan las políticas públicas a través de las diferentes reformas educativas. Ello implica que la formación docente situada se conciba como un proceso activo de interacción.

La cuestión de la relación entre las competencias en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés. No debería empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico, sino qué podemos aprender a partir de un determinado examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica, independientemente de aquellas otras competencias que se pueden relacionar con la racionalidad técnica. (Schön, 2010:25-26)

En este sentido, el enfoque reflexivo propuesto por Schön reconoce la riqueza que encierran las prácticas académicas que se dan en las instituciones educativas. Dicha reflexión implica que el proceso de aprender se extiende más allá de cualquier moda académica proporcionada por las diferentes reformas educativas. La reflexión es un proceso que se lleva a cabo antes y después de la acción, lo que se ha denominado reflexión sobre la acción. Es un proceso a través del cual el profesional mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad, resolviendo problemas específicos. Estos conceptos de reflexión sobre, y en la acción, se sustentan en un enfoque del conocimiento, de la teoría y de la práctica, muy distinta de la que ha venido predominado en la escena de la enseñanza tradicional³¹, en donde a los docentes se les forma en un particular enfoque, teoría, metodología, y otros; y posteriormente, se le solicita que lo ponga en práctica, y si hay tiempo, que realicen un seguimiento de este saber impartido.

De manera contraria, la intención de este trabajo fue explorar los distintos tipos de reflexión que propone Schön, reflexión que se lleva a cabo antes durante y después de la acción, a partir de analizar, en su propio espacio laboral, las ideas y estilos de trabajo que sustentan los profesores ikoots sobre el fomento de la educación intercultural en una institución concreta. Aquí se optó por recabar información retomando los principios de la investigación-acción, propuesta por Greenwood, D.J. y Levin, M. (2011), por considerarla una estrategia de trabajo que permite analizar desde adentro de las instituciones su quehacer cotidiano.

La investigación-acción apunta resolver problemas específicos en un contexto dado, a través de una investigación democrática en la cual los investigadores profesionales colaboren con los interesados locales para formular soluciones a problemas importantes para ellos. Llamamos a este proceso investigación cogenerativa, porque se basa en la colaboración entre los profesionales y los interesados locales, y apunta a resolver, en contexto, problemas de la vida real. (Greenwood, D.J. y Levin, M. 2011:137)

31. La racionalidad técnica es la epistemología de la práctica que más abunda en este tipo de centros; considera a la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica (Schön, 2010:9). Es decir, este modelo plantea una separación entre la teoría y la práctica, que debe superarse. Esto es, primero se da el conocimiento teórico y después se espera que el docente lo emplee aprendido en situaciones prácticas.

La investigación-acción, también llamada cogenerativa por Greenwood, D.J. y Levin, M. (2011), permitió recuperar los principios de un seminario-taller que se centró en tratar de aprender de las prácticas de intervención docente que emplean profesores de manera cotidiana en la Escuela Primaria ikoots. El trabajo consistió en dialogar y hacer una primera reflexión sobre sus requerimientos académicos, para fortalecerlos y contrastarlos con el sentido y la finalidad de la investigación interinstitucional, asimismo, lograr recuperar sus prácticas culturales como ikoots, en el contexto de una alternativa de trabajo docente que permita darles voz como actores principales de un quehacer situado y des-colonizante³². En un principio, esta dinámica causó resistencias, pues los docentes empezaron hacer cuestionamientos a la metodología propuesta, destacando que no les agradaba la idea de que se grabaran sus clases en los salones; sin embargo, en la medida que ellos mismos reconocieron las implicaciones educativas que tenía esta práctica metodológica para mejorar su trabajo aceptaron la propuesta; tomaron conciencia de la intención de construir un estilo de trabajo académico a favor de los pueblos originarios y su relación con el fomento de una educación intercultural. Lo que en conjunto fueron detonadores que convencieron a los docentes y comenzaron a ser más flexibles con respecto a la idea de video-grabar las sesiones de clase, al grado que después ellos invitaban a participar en esta tarea. Brevemente se describe cómo se llevó a cabo:

- Visitar y prestar atención a la dinámica de la escuela mediante la observación de varias de sus clases, y realizar entrevistas informales con docentes y padres de familia que asistían de manera eventual a la institución.
- Las reflexiones que más realizaban sobre su práctica docente fueron aquellas que tuvieran relación con sus problemáticas educativas cotidianas, pero también con los prejuicios institucionales en cuanto a construir una nueva forma de enseñar. Sin embargo, es de destacar que estas reflexiones no fueron obstáculo para desarrollar los trabajos planeados, sino al contrario, sirvieron de base para formar al equipo interinstitucional que venía acompañando y participando en esta actividad reflexiva-académica.
- En el seminario-taller se reflexionó sobre las prácticas académicas que se dan en favor de la interculturalidad y que envuelven la cotidianidad de los ikoots, en dicho espacio se destacaron las tensiones académicas más sobresalientes de este proceso formativo. Ante la preocupación sobre la falta de conexión entre la idea de conocimiento que frecuentemente se dan en los centros de formación docente, y aquellas competencias que se les exigen a los profesores en servicio, se comentó que la idea del seminario-taller era no sólo aprender cómo hacer un mejor uso del conocimiento didáctico que normalmente se les solicita, sino que se buscaba aprender a partir de un contexto específico, es decir, de una práctica didáctica situada. Aquí fue importante que ellos advirtieran la heterogeneidad y la complejidad de los problemas que están implícitos en la cotidianidad del aula y la necesidad de hacer cambios constantes en sus prácticas a partir de la dinámica interna de un salón de clases.

Este reconocimiento a la problemática que se vive al interior de un aula intercultural implicó aprender a conceptualizar una nueva forma para ofrecer procesos específicos de enseñanza aprendizaje a través de problemas concretos. Es decir, no cimentar la formación de los docentes en servicio en los contenidos disciplinarios, sino configurar los andamiajes de sentido a partir de problemas pertinentes para cada una de las distintas situaciones didácticas, que les permitieran confrontar contenidos y problemas en un ámbito de realidad concreta que la misma cultura ikoots posibilita. En este sentido, el aprendizaje tiene como umbral una totalidad específica a través de los problemas pertinentes en el aula, lo cual conduce a la coherencia de diferentes procesos, a propósito de la formación profesional: la indagación, la comunicación y la confrontación de bases empíricas con propuestas concretas.

Cuando un estudiante ingresa en un prácticum se enfrenta, de manera explícita o implícita, a ciertas tareas fundamentales. Debe de aprender a evaluar la práctica competente. Debe de construir una de ellas, debe de aprender a valorar su propia posición ante ella y debe de elaborar un mapa del camino por el que puede llegar desde donde se encuentra a donde desea estar. Debe de aprender "la práctica del prácticum": sus instrumentos, sus métodos, sus proyectos, sus posibilidades; y todo ello debe añadir su propia imagen aún imprecisa de cómo puede sacar mejor partido a lo que quiere aprender (Schön, 2010:46).

32. Walsh (2007) señala que el protagonismo de los investigadores sociales de las universidades se ha caracterizado porque éstos subordinan la educación intercultural a las exigencias de la academia y al estatus del reconocimiento de las instituciones a las que representan, por ello, esta autora destaca que es importante recuperar la perspectiva de-colonial de otros actores, porque en su accionar pueden reconocer que existen otros actores quienes desde su propio lugar, aportan a la construcción de otra pedagogía. Es decir, los profesores en servicio pueden mostrar otras posibilidades, otras formas de ver la tarea educativa. "Esta localización de seres y de sus conocimientos no sólo desafía la noción del vacío y no-lugar del conocimiento científico, sino que también lleva a la discusión la cuarta dimensión de la colonialidad (no identificada o considerada por Quijano), la que refiero aquí como la colonialidad de la naturaleza" (Walsh, 2007, p. 106).

La organización general del seminario-taller de formación de docentes en servicio se dividió en tres fases principales: la primera, consistió en sensibilizar, mediante la reflexión, al grupo a través de la problematización de la educación indígena y su papel en el contexto histórico; la segunda etapa, se enfocó en la reflexión de la práctica por medio de la formación de equipos de trabajo que se convirtieron en comunidades de práctica (CP) (Wenger, 2010), y se apoyaron en el Aprendizaje Basado en Problemas -ABP- (Araujo y Sare, 2008), con base en una tutoría horizontal o indagación tendiente a explorar sus tradiciones culturales a favor de promover una educación intercultural bilingüe, y la tercera etapa, se convirtió en un espacio de integración y reflexión sobre el quehacer educativo realizado por los profesores ikoots, motivo de este trabajo. Además, este prácticum, como le llama Schön, permitió a los estudiantes del posgrado y estudiantes-practicantes de la Normal, aprender a revalorar el sentido de la tarea educativa en su institución, de acuerdo con el contexto de promoción intercultural y desarrollo de un bilingüismo coordinado.

Reflexiones en y durante la acción

Schön (2010) explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como un diálogo reflexivo con una situación problemática concreta. El seminario-taller versó sobre los contenidos comunitarios y la planeación educativa. Se les solicitó a los docentes, entre otras actividades académicas, trabajar en colectivo los contenidos de su cultura, y que consideraran jerárquicamente cuáles se deberían emplear según la circunstancia del desarrollo cognoscitivo de los niños. También se les pidió que con estos contenidos elaboraran un mapa conceptual, estableciendo relaciones entre ellos y considerando lo que se debería trabajar por ciclo escolar. Paralelamente, se les propuso que trabajaran esos mismos contenidos en su lengua ombeayiüts.

Fue sorprendente advertir cómo ellos, haciendo uso de su lengua materna, tenían más elementos que facilitaban la comunicación, consecuentemente, enriquecieron en gran medida lo que anteriormente habían trabajado. También fue significativo advertir el apoyo de los estudiantes normalistas que estaban realizando sus prácticas intensivas en la ENBIO, ya que muchos de ellos se sumaron a la dinámica de los docentes. Cabe destacar que ellos eran ikoots y pertenecían a la misma comunidad.

Teniendo el listado y la jerarquización de los contenidos fue favorable recurrir a la idea de elaborar la clasificación de estos con miras a tener un panorama general de lo que se quiere emplear en toda la planeación de didáctica. El ejercicio fue importante, ya que se logró que los docentes se apropiaran de los contenidos particulares a trabajar en su aula. En este contexto, durante el seminario-taller se les dieron a conocer los aportes de César Coll en 1986 (cit. por Zabala 2007: 28) en torno a los tipos de contenidos que más se trabajan en las escuelas. Este autor destaca que los contenidos se pueden clasificar en: conceptuales, procedimentales o actitudinales, correspondiendo respectivamente a las preguntas: ¿Qué hay que saber hacer? y ¿Cómo hay que ser? Esto fue igualmente importante, ya que permitió identificar con más facilidad el tipo de perfil académico a lograr durante el seminario-taller con los docentes ikoots. Aquí se hizo evidente la relevancia de trabajar los contenidos interculturales a partir de los conocimientos culturales propios, con miras a buscar posteriormente una relación con las diversas asignaturas que se trabajan en cada grado escolar. Asimismo, se reflexionó en torno a la necesidad de partir de las experiencias culturales de los alumnos sobre su comunidad, con el objetivo de llevarlos a otros niveles de profundidad, de tal manera que las experiencias no fueran repetitivas u obvias. De igual manera, se les recomendó reforzar los contenidos con algunas semejanzas de otros pueblos originarios o prácticas culturales occidentales.

Además, se reflexionó respecto al hecho de considerar que los alumnos son la parte más importante del proceso de desarrollo educativo y, en consecuencia, que se debían reforzar las competencias sobre el conocimiento sociocultural, así como las habilidades académicas propias para el trabajo intelectual por grado, de tal manera que se cumpla con estándares generales de formación.

De manera general, se discutió la forma de trabajar los contenidos en el aula, mostrando algunas experiencias de cómo se pueden generar prácticas interculturales en el salón de clases, no olvidando que la enseñanza debe establecer un vínculo sustantivo y no arbitrario entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos de los niños (Zabala, 2007).

31. La racionalidad técnica es la epistemología de la práctica que más abunda en este tipo de centros; considera a la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica (Schön, 2010:9). Es decir, este modelo plantea una separación entre la teoría y la práctica, que debe superarse. Esto es, primero se da el conocimiento teórico y después se espera que el docente lo emplee aprendido en situaciones prácticas.

Este ejercicio de vinculación interinstitucional, a través de sus docentes y estudiantes, representó una invitación abierta a reflexionar y resignificar las mejores estrategias pedagógicas y didácticas que se pueden emplear con este grupo de docentes ikoots, a fin de conocerlas, aprender de ellas y, si fuera posible o pertinente, contribuir a un enriquecimiento y fortalecimiento de éstas. En el contexto de estas reflexiones fue posible estar más conscientes respecto a la tarea impostergable de la construcción de una memoria histórica compartida, donde la educación intercultural se vea fortalecida.

Por último, se debe destacar que los ejercicios de reflexión en y durante la práctica, permitieron nutrir a los dos equipos, al de los docentes ikoots y al de los estudiantes de posgrado, y separarse del escenario con nuevas interrogantes y respuestas en cuanto a la manera de trabajar la docencia intercultural bilingüe, así como comprender más los diferentes sentidos implicados en su práctica docente.

Disertaciones en torno a la acción y la reflexión sobre la práctica

El trabajo académico aquí reportado se enfocó en mostrar una visión general de las estrategias didácticas empleadas por los maestros dentro del aula, expresadas en su propia voz para promover el contenido escolar mediante prácticas interculturales de corte crítico. Aquí se ejemplifica cómo resulta significativo para sus docentes seguir trabajando elementos de su cultura y fomentar en los alumnos la conservación de su cosmovisión cultural. Es de destacar que, dentro de las aulas, los alumnos y los docentes son hablantes de su lengua materna: ombeayiüts, así como del español, y hacen uso frecuente de la primera con fines formativos. Cuando se les preguntó a los docentes ikoots cómo realizarían el trabajo intercultural en el aula, ellos mencionaron lo siguiente:

“Para formar a los niños con un sentido intercultural, es necesario partir de los conocimientos previos de los niños, su lenguaje, la forma de trabajar y el respeto hacia su cultura”.

“Yo pienso que los elementos que debemos tomar muy en cuenta para iniciar o hacer una educación intercultural es: la cultura, la lengua, la cosmovisión, la identidad, los saberes comunitarios; asimismo, conocer y aprender de otras culturas, pero siempre y cuando no olvidemos la nuestra”.

Aquí se advierte cómo los docentes ikoots tienen una visión clara de cuál es la tarea de un docente que trabaja la interculturalidad, por lo que están en búsqueda de conceptos, estrategias, métodos y actividades que favorezcan su práctica docente, y motiven la participación de los alumnos en los quehaceres, lo que permita entender y participar en la vida de la comunidad. Ellos están conscientes de los propósitos y objetivos de la educación intercultural, y de la necesidad de generar materiales didácticos que los apoyen en esa tarea. Advierten la importancia de promover un quehacer docente crítico de la vida escolar que los lleve a percibir su quehacer como una práctica totalizadora, y tratan de evitar promover una formación enciclopédica³³, como suele suceder en muchas escuelas públicas del país.

La educación intercultural es un tipo de educación que intenta promover una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos, y también extender esa relación en la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas. (Walsh, 2001).

33. Para Gimeno y Pérez (2000), el enfoque enciclopédico considera que la función principal de las escuelas en general y de la enseñanza en particular, es la transmisión de contenidos y acumulación de conocimientos, donde el profesor es el especialista en repetir una o varias disciplinas.

Su propuesta de planeación curricular denominada "La Pesca", es en esencia una crítica a la educación enciclopédica que con frecuencia se favorece al interior de las instituciones educativas; implica una invitación a que los docentes opinen y construyan una propuesta educativa que tienda a promover una educación más plural, en donde los contenidos culturales de los ikoots también hacen acto de presencia.

"Para los contenidos, se toma principalmente los contenidos de lengua y cultura. En cuanto a las habilidades y competencias de cada alumno, se retoman ejemplos o casos de otras culturas de la región, del estado o el país".

"Una educación intercultural...considero que es un tema complejo, pero no imposible de trabajar en el aula, si el docente sabe qué y a dónde quiere llegar. Retomo la lengua materna, la segunda lengua, la cultura y todo lo que ella implica (contexto, forma de vida, espiritualidad) la identidad, el respeto y el sentido de pertenencia".

Los docentes de la escuela "Moisés Sáenz" saben la importancia de generar una educación comprometida con la realidad que vive el pueblo ikoots, y hacia dónde se va, pero, sobre todo, que el quehacer educativo es una tarea en construcción, donde ellos tienen mucho que decir. Se advierte en ellos la conciencia de promover el manejo formativo de su lengua como un fin, es decir, un recurso importante que se debe impulsar en el aula, pero al mismo tiempo, como un recurso que posibilita la identidad de un pueblo.

La educación intercultural es praxis nacida de un corpus – teórico respetuoso de principios humanos-sociales de alcance universal que se encamina al cultivo de participación, la solidaridad, la justicia y la convivencia entre culturas (Martínez, 2003:32).

Desde el punto de vista pedagógico y metodológico, se puede concluir que los docentes ikoots trabajan el enfoque intercultural tomando en cuenta los siguientes principios:

- Enfatizan el desarrollo formativo de los niños, más que informativo.
- Tienden hacia la integración y complementariedad de las diferentes áreas de aprendizaje
- Hacen del niño el eje del proceso pedagógico, lo que implica vincular el aprendizaje con las experiencias, conocimientos, intereses y necesidades de los temas y problemas del mundo actual
- Fomentan el aprendizaje y el trabajo cooperativo entre los alumnos
- Utilizan el conflicto como estrategia de aprendizaje y la búsqueda de soluciones
- Trabajan los temas de estudio poniendo en relación perspectivas y prácticas culturales distintas
- Priorizan aquellos textos (escritos y visuales) y materiales que visibilizan de una manera no estereotipada ni folclórica los puntos de vista, conocimientos, prácticas e instituciones de los diferentes pueblos originarios.

La flexibilidad y la organización de las acciones en el contexto del aula son acciones que caracterizan las prácticas de los docentes ikoots. El manejo del ambiente, el tiempo, el conocimiento del programa o el dominio de los contenidos, la motivación, el ritmo y las actividades, son aspectos que tienen presentes durante su accionar cotidiano. En síntesis, están conscientes de que éstas son acciones y herramientas que favorecen o dificultan la enseñanza en los niños.

31. La racionalidad técnica es la epistemología de la práctica que más abunda en este tipo de centros; considera a la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica (Schön, 2010:9). Es decir, este modelo plantea una separación entre la teoría y la práctica, que debe superarse. Esto es, primero se da el conocimiento teórico y después se espera que el docente lo emplee aprendido en situaciones prácticas.

La mayoría de las ocasiones, los docentes confían en que las actividades didácticas realizadas durante algún tiempo están bien, y poco se reflexiona sobre la importancia de saber que cada grupo es diverso; que la propia edad de los niños en esencia representa un nivel particular de aprendizaje y que los intereses de los pequeños con frecuencia son diferentes, por lo que con frecuencia se cae en el error de considerar que todos los alumnos no cambian y que siempre son los mismos, y que por lo tanto, las actividades didácticas pueden ser las mismas. Sin embargo, resultó significativo reflexionar en la cotidianidad del seminario-taller y en el accionar de las aulas ikoots, acerca de la necesidad de documentar y dar a conocer cómo se puede favorecer una educación intercultural en el aula.

La falta de organización de contenidos y el poco manejo didáctico de la secuencia de estos, con frecuencia provoca la monotonía y el aburrimiento en las actividades escolares. El desconocimiento del plan de estudios o del proyecto de este genera confusión y dificulta el aprendizaje en los alumnos. La secuencia didáctica en la estructuración de las actividades, recursos y tiempos permitió guiar y conducir al profesor para la realización de sus acciones didácticas, consecuentemente, a valorar la importancia de realizar una programación y un ordenamiento de los contenidos a trabajar. Se reflexionó mucho sobre el sentido de las actividades de aprendizaje y se consideró importante que éstas deben ser la unidad básica del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyas variables presentan estabilidad y diferenciación.

Las relaciones interactivas profesor-alumno y alumno-alumno, así como una organización grupal, el manejo de los contenidos de aprendizaje, el uso de recursos didácticos, la distribución del tiempo y el espacio, y la identificación de un criterio evaluador, son elementos que ayudan a favorecer una intención educativa pertinente (Zabala, 2007). En síntesis, fueron los aspectos que motivaron la reflexión y consecuentemente sirvieron como ejes de análisis durante el seminario-taller. Cabe destacar que aquí, los docentes ikoots hicieron reflexiones importantes.

Las finalidades, los propósitos, los objetivos generales o las intenciones educativas fueron otro punto de reflexión en el seminario-taller. Aquí se destacó que éstos constituyen el punto de partida primordial que determina, justifica y da sentido a la intervención pedagógica, para evitar actividades que solo sean de entretenimiento y no sirvan para el aprendizaje (Zavala, 2007: 21).

En el seminario-taller también se reflexionó sobre la importancia de elegir las actividades adecuadas para el proceso de enseñanza, y se destacó que es recomendable considerar los componentes que se describen en el Cuadro No.1, en donde se destaca que para la planeación didáctica es importante identificar los conocimientos y experiencias que ya tienen los alumnos, y deben de ser adecuadas a su nivel, siendo que los más pequeños necesitan de actividades más cortas y con mayor movimiento, mientras que los alumnos mayores tienen más capacidad de concentración y autonomía, por lo tanto, se espera que puedan apoyar aquellos compañeros a quienes se les dificulten las actividades de aprendizaje en el aula.

Cuadro 1. Componentes para elegir las actividades en una secuencia de clase.

QUE AYUDEN A IDENTIFICAR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS	QUE SEAN SIGNIFICATIVAS Y FUNCIONALES
QUE SEAN ADECUADAS AL NIVEL DE DESARROLLO	QUE REPRESENTEN UN RETO
QUE PROVOQUEN UN CONFLICTO COGNITIVO	QUE FOMENTEN UNA ACTITUD FAVORABLE
QUE ESTIMULEN LA AUTOESTIMA Y EL AUTOCONCEPTO	QUE LES PERMITA SEAN CADA VEZ MÁS AUTÓNOMOS

Fuente: Propuesta elaborada a partir de Zabala (2007)

Como resultado de las observaciones en la cotidianidad del aula, se vio la importancia de reflexionar sobre la necesidad de provocar un conflicto cognitivo en los alumnos, tendiente a fomentar un aprendizaje significativo y funcional. No olvidando que la manera de articular las actividades de aprendizaje es una tarea de suma importancia en un proceso de planeación, porque de esta estructura depende el ritmo de trabajo y la secuencia de las actividades a desarrollar. Aquí fue muy significativo también advertir cómo los docentes ikoots hacían uso cotidiano de este recurso.

En el seminario-taller se reflexionó en torno a la importancia de construir secuencias didácticas mediante un conjunto de actividades significativas ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos. También se destacó la necesidad de prestar atención al fomento y la posibilidad de promover el desarrollo de las diferencias individuales de los niños, así como la importancia de incorporar sus experiencias culturales, con el fin de que ellos vayan construyendo su propia identidad.

En este contexto, se debe tener presente que existen tres momentos en una clase, de acuerdo con Gallegos (cit. por Bertely, 2008: 240):

1. El introductorio, en el cual el maestro motiva al niño a participar en la actividad y que le permite conocer, además, las experiencias previas que los alumnos tienen sobre el tema.
2. El segundo momento es el de la organización y el desarrollo del trabajo escolar, donde los niños se establecen y se distribuyen las actividades de aprendizaje y a realizar.
3. El tercero y último, es el intercambio, sistematización y valoración de lo aprendido, de acuerdo con el nivel de los niños y a los objetivos previstos. La identificación de las fases de una secuencia didáctica, las actividades que la conforman y las relaciones que se establecen, sirvieron de base para comprender el valor educativo que deben resaltar en el quehacer cotidiano del aula y, al mismo tiempo, destacar las razones que las justifican; de igual manera, se debe tener presente la importancia de introducir cambios o promover actividades paralelas, que los mismos pequeños requieren para comprender las razones de ser flexible y de estar alertas para convertir el quehacer en el aula en un espacio donde los docentes estén obligados a realizar los cambios necesarios o convenientes para promover una educación diferenciada y que al mismo tiempo favorezca una educación intercultural. (Zabala, 2007: 54).

Schön concibe la reflexión (entendida como una forma de conocimiento), como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Asimismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado como un instrumento de los procesos de reflexión, teniendo en cuenta que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica.

31. La racionalidad técnica es la epistemología de la práctica que más abunda en este tipo de centros; considera a la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica (Schön, 2010:9). Es decir, este modelo plantea una separación entre la teoría y la práctica, que debe superarse. Esto es, primero se da el conocimiento teórico y después se espera que el docente lo emplee aprendido en situaciones prácticas.

A manera de Conclusión

Como resultado de promover la reflexión pedagógica en el contexto del seminario-taller, las observaciones realizadas en los diferentes salones de clase y las respuestas de los docentes de la escuela ikoots, se llegó a la conclusión de que había que introducir cambios en el aula en favor del fomento de una educación intercultural de corte crítico. No es una tarea fácil, requiere de una filosofía académica amplia, donde exista la convicción de querer promover este tipo de práctica, unido a lecturas que le den soporte a la temática y la inversión de un tiempo suficiente para su planeación.

La creatividad de los profesores ikoots, su contexto y el hecho de que el currículo es flexible, les dan posibilidades para trabajar formativamente en torno a lo que los alumnos realmente necesitan. Uno de los enemigos de estos cambios es la cultura académica en la que los docentes ikoots fueron formados inicialmente en los niveles de educación básica, lo cual ocasiona que muchas de estas innovaciones que proporciona la reforma educativa, así como el proceso de formativo que proporciona, estén entremezclados con estas prácticas didácticas, muy cercanas a la educación tradicionalista, como el hecho de repetir las prácticas didácticas con que los formaron.

El ser un profesor reflexivo, transformador y crítico del quehacer educativo a favor de la educación intercultural, no niega la libertad que tiene de cuestionarse el qué y para qué lo está realizando. Los docentes ikoots han aprendido a ser atrevidos, y se han percatado que los contenidos escolares no son estáticos, y que la enseñanza no siempre debe ser la misma, ni que los niños son objetos o que todos son iguales. Han aprendido que las reformas educativas propuestas por el Estado son sólo un recurso, y han asumido que lo más importante es tener presente el tipo de niños ikoots que quieren formar.

Los docentes ikoots, de igual manera, han aprendido que, para trabajar la interculturalidad, es necesario tener presente que los grupos no son uniformes y las diferencias existentes en los alumnos son un motivo real para enriquecer su labor en el aula. Es decir, las diferencias efectivas entre los niños no son vistas como un problema sino como una oportunidad para hacer innovación en el salón de clases. El docente ikoots, como producto de sus reflexiones académicas, también se ha percatado que las interacciones que se promueven en aula son motivo de formación, y que aquí se encuentran muchas oportunidades de solidificar una cultura escolar que favorezca la solidaridad y el apoyo mutuo, elementos característicos del quehacer comunitario.

En síntesis, se puede destacar que los docentes ikoots han aprendido que, al transformar su propia práctica están ejerciendo su derecho a opinar sobre el sentido de la tarea educativa pertinente para los pueblos originarios, y que su rol ya no es contribuir a reproducir una cultura escolar homogeneizante. Ellos han aprendido a no tenerle miedo al cambio, y han desaprendido el papel de tecnócratas que tanto ha caracterizado al docente mexicano.

Uno de los desafíos que actualmente enfrentan las universidades públicas es cómo hacer visibles sus contribuciones a los problemas sociales del país, el ejemplo que aquí se describe es cómo la docencia y la investigación son prácticas académicas que resultan factibles de articular a través de un recurso metodológico como es la investigación-acción, desde un soporte teórico como el propuesto por Schön (2010), en conjunto con la voluntad académica de un grupo de profesores y alumnos de posgrado.

Referencias

- Alsina, C. (2010). Educación matemática y ciudadanía. Barcelona: Graó.
- Bertely, M, Gasché, J y Podestá R. (2008) Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito: Abya Yala CIESAS.
- De Lella, C. (1999) Modelos y tendencias de la formación docente. Consultado el 25 de mayo de 2012, en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Cerda, H. (2001). El proyecto de aula: el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Madrid: Magisterio.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Montroy, M. y Reyes, R. (2008). "Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente". En M. Rueda (Ed.), La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. México: ISUE-UNAM.
- García, Castaño, F. y Granados, A. (1999). "Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia". En Lecturas para educación intercultural. Madrid: Trotta.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2000). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. Consultado el 17 de octubre del 2011, en Revista de Docencia, recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021065849.pdf>
- Greenwood, D.J. y Levin, M. (2011). "La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación acción". En Denzin N. K. y Lincoln, Y. S. El campo de la investigación educativa: manual de investigación educativa. Vol.1. México: Gedisa.
- Hamel, E. (2000). "Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización". En IIEPO (ed.) Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México. Oaxaca: IIEPO.
- Greenwood, D.J. y Levin, M. (2011). "La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación acción". En Denzin, N.K. y Lincoln Y.S. (comps.), El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación educativa. Vol. I, Barcelona: Gedisa.
- Hopenhayn, M., (2009) "La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia", en revista Pensamiento Iberoamericano. El poder de la diversidad cultural. Núm.4, segunda época, Madrid: AECID.
- Jiménez, Y. (2009) Cultura comunitaria y escuela intercultural. México: SEP OGEIB.
- Lerner D. y Sinisi L. (2007). "Enseñar en la diversidad. Diversidad y desigualdad". En Género, generación y etnicidades en los mapas educativos contemporáneos, Publicación de las Conferencias y Talleres de la Primera Jornada de Educación Intercultural. Buenos Aires.
- Martínez, V. (2003), "Educación intercultural", en Teoría y práctica de la educación, Madrid: CCS.
- Sagastizabal M. (2004). Diversidad cultural y fracaso escolar. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SEP-OGEIB (2008). El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria.
- Stigler J. y Hiebert J. (1999). La brecha en la enseñanza. Consultado el 16 de octubre del 2011 en www.cepchile.cl/dms/archivo_3093_786/rev66_stigler.pdf
- Tubino, F. (2011). "El nivel epistémico de los conflictos interculturales". En Revista Cultural Electrónica, Construyendo nuestra interculturalidad. Número 6/7. Año 7. Perú.
- Walsh, C. (2007). "¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías de-coloniales". Revista Nómadas. No. 26. Abril 2007. Universidad Central – Colombia.
- Walsh, C. (2008). "Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial". En Villa, W., y Gruesq, A. En Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: UPN.
- Zabala, A. (2007). La práctica educativa. Barcelona: Graó.



7

Propuesta de mejora para el desarrollo de hábitos, ritmos y estilos de aprendizajes desde las familias

Valdemar López Villalobos
Alejandra Cabrera Jiménez



Propuesta de mejora para el desarrollo de hábitos, ritmos y estilos de aprendizajes desde las familias

Resumen

El acompañamiento familiar en la educación es un factor multifacético que involucra aspectos emocionales y culturales; cuando las familias y la escuela trabajan juntas, se crea un ambiente enriquecedor que potencia el desarrollo integral de los educandos. Conocer el estilo de aprendizaje de cada niño es fundamental porque permite adaptar las estrategias educativas a sus necesidades individuales. Esto facilita la creación de hábitos de estudio más efectivos y la comprensión profunda de su propio proceso de aprendizaje. Al identificar si un niño aprende mejor de manera visual, auditiva, kinestésica, o a través de una combinación de estos métodos, los tutores y educadores pueden diseñar actividades y recursos que optimicen su aprendizaje. El trabajo está constituido por cinco apartados: el primer apartado nombrado presentación y planteamiento del problema; aborda la idea estructurada de la investigación. El segundo corresponde al marco teórico; presenta los referentes teóricos e interpretaciones, desde el punto de diversos autores. El tercero describe la metodología, a partir de la explicación del paradigma y el enfoque. El cuarto apartado, está constituido por el método utilizado para la recopilación de los datos tema. En el último apartado se localiza la discusión y las conclusiones, en donde se determinan los hallazgos más relevantes de la investigación.

Palabras clave: Familias, estilos de aprendizaje, ritmos, hábitos.





Propuesta de mejora para el desarrollo de hábitos, ritmos y estilos de aprendizajes desde las familias

Primavera - Verano - 2024



OAXACA | SEP

LA ESCUELA NORMAL BILINGÜE E INTERCULTURAL
DE OAXACA 1992

ANA ELIZABETH CARRERA MARTÍNEZ



CARTA DE PASANTE

En virtud de haber concluido el ciclo de los estudios con
éxito en el Plan de Estudios Vigente de la Licenciatura en

EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL
BILINGÜE

Se presenta la presente en San Antonio Tlaxiaguana,
"Buenos Días", a los diecisiete días del mes de julio del año
de mil novecientos veintidós.



Presentación y Planteamiento del Problema

Las familias desempeñan un papel fundamental en la vida de los alumnos, por lo tanto, apoya de manera directa sobre sus procesos de aprendizaje; las familias, por lo tanto, son la base de la sociedad, el lugar donde los niños y niñas reciben las primeras enseñanzas, en el que ellos y ellas aprenden a hablar, cómo comportarse, modales y sobre todo los valores fundamentales que los acompañarán durante su crecimiento y desarrollo. Así mismo, contribuye al desarrollo de habilidades sociales, en el cual aprenden a relacionarse, a comunicarse y a resolver conflictos en el entorno familiar. Un ambiente familiar afectuoso y de apoyo es crucial para el bienestar emocional de los alumnos; la seguridad emocional que brinda les permite enfrentar los desafíos escolares con más confianza. La escuela y las familias cumplen funciones complementarias en la educación; refuerzan lo aprendido en la escuela y viceversa, es por ello que la comunicación entre los tutores y docentes es esencial para un aprendizaje completo y satisfactorio en los alumnos.

Los buenos hábitos, los estilos de aprendizaje son fundamentales en el contexto educativo, y es que su comprensión nos permite identificar estrategias efectivas para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Al adaptar las técnicas de estudio a las singularidades del estudiante, se puede optimizar el proceso de aprendizaje, esto debido a que cada estudiante tiene una forma única de procesar la información. Al reconocer los estilos de aprendizaje preferentes, los docentes pueden personalizar la enseñanza y ofrecer actividades que se alineen con las cualidades de cada alumno.

Al reflexionar sobre sus hábitos de estudio y estilos de aprendizaje, los tutores desarrollan una mayor conciencia, permitiéndoles comprender cómo aprenden sus hijos, qué estrategias funcionan mejor y cómo pueden mejorar sus ritmos de estudio. Los hábitos de estudio inadecuados pueden generar estrés y frustración en los estudiantes, es por ello, que enseñarles a organizarse, administrar su tiempo y aplicar técnicas efectivas desde una edad temprana, reducen las barreras emocionales y de aprendizaje fomentando un ambiente más positivo y adecuado.

Los hábitos, ritmos de estudio y los estilos de aprendizaje no solo son relevantes en el ámbito académico, sino también en la vida cotidiana; desarrollar habilidades de estudio efectivas y comprender cómo procesamos la información nos beneficia en cualquier contexto.

Marco Teórico

Comúnmente definimos a las familias como un grupo de personas unidas por el parentesco, dicha unión se puede conformar por vínculos consanguíneos o por un vínculo constituido y reconocido legal y socialmente, como es el matrimonio o la adopción. Lo cierto es que las familias en sus distintas expresiones, es la organización social más importante para el ser humano, ya que el pertenecer a una agrupación de este tipo es vital en el desarrollo psicológico y social del individuo.

El concepto de familia ha sufrido transformaciones conforme a los cambios que se presentan en la sociedad, esto según las costumbres, tradiciones, cultura, religión, etc. Durante mucho tiempo, se definió como familia al grupo de personas conformadas por una madre, un padre y los hijos e hijas que nacen fruto de esta relación. Para el sociólogo estructural-funcionalista Talcott Parsons (1955):

La familia es considerada como una institución fundamental en la sociedad, como una unidad que cumple con dos funciones principales: la socialización de los niños y la estabilización de los roles adultos. Parsons consideraba a la sociedad como "un sistema que está conformado por diversos elementos en que cada persona desempeña una función y rol" (p. 31).

La educación ha venido cambiando en función de los cambios sociales, es por ello que, con diferencia de la versión de familia clásica que se desarrolló a lo largo del siglo XIX y XX, actualmente se enriqueció; por lo que, la definición de familia como núcleo social, compuesto por un padre, una madre y los hijos, ya no tiene vigencia, ha quedado desactualizada con los tiempos modernos, se reconoce que existen varios modelos de familia. Hoy la familia se entiende ampliamente como el ámbito donde el individuo se siente cuidado, sin necesidad de tener vínculos o relación de parentesco directa.

El acceso al divorcio, feminismo, los cambios legales y sociales, así como la reciente legalización del matrimonio entre personas del mismo sexo en algunos países, dieron lugar a un importante cambio en la composición de este grupo social. Las familias monoparentales, las familias ensambladas y las familias homoparentales son nuevos tipos de familia que cada vez van tomando mayor importancia social y que han obligado a que la definición de familia cambie.

Actualmente, se muestra que la familia ya no es aquella unidad meramente biológica o vinculada por un contrato social, sino como una institución que acepta a otros miembros, aunque no sean parte de esa consanguinidad. Si bien existen muchas clasificaciones sobre los tipos de familia, sujetas a distintos criterios o puntos de vista, al presente conviven tres grandes grupos de familias: familia tradicional o nuclear; familia monoparental o uniparental; familia moderna.

Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos y fisiológicos que utilizamos cada uno para aprender, es decir, las condiciones educativas bajo las cuales un estudiante es más probable que aprenda. Por lo tanto, los estilos de aprendizaje no se refieren realmente a lo que aprenden los estudiantes, sino cómo aprenden y, en muchas ocasiones, cómo les resulta más fácil aprender.

Alonso y Gallego (2004) adoptan como definición de estilo de aprendizaje que “son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 127). Al igual que otros autores, marcan la diferencia entre el estilo de aprendizaje que se constituye por el estilo cognitivo y las estrategias de aprendizaje, en donde está ligado a la fisiología y no varía a lo largo de los años.

Alonso, Gallego y Home (1997) señalan que de acuerdo con la teoría del aprendizaje experiencial se pueden clasificar cuatro estilos de aprendizaje diferentes según la preferencia individual de acceso al conocimiento, es decir, los indicadores del instrumento de evaluación:

- **Estilo Activo de aprendizaje:** basado en la experiencia directa, en el cual los involucrados se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias.
- **Estilo Reflexivo de aprendizaje:** basado en la observación y en la recogida de datos.
- **Estilo Teórico de aprendizaje:** basado en la conceptualización abstracta y en la formación de conclusiones, en el cual los participantes adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas.
- **Estilo Pragmático de aprendizaje:** basado en la experimentación activa y la búsqueda de aplicaciones prácticas (Alonso, Gallego y Home, 1997, p. 128).

Comprender los diferentes tipos de estilos de aprendizaje es crucial dentro del aula para adaptar las estrategias y metodologías de enseñanza y proporcionar un ambiente de aprendizaje efectivo y completo para todos los estudiantes. Así mismo se debe tener en cuenta que algunas personas pueden tener combinaciones de estilos de aprendizaje, el cual también influye en su forma de procesar la información, el ritmo de aprendizajes y por ende, la creación de hábitos.

Hábitos

Un hábito es una conducta llevada a cabo con regularidad, por lo cual, una vez adquiridos se realizan de modo automático por lo que no requieren de la participación de procesos mentales superiores como la atención, el procesamiento de la información, la intervención consciente, etc.

Aspe y López (1999), definen los hábitos como “el resultado del ejercicio de actividades para poseer un bien o para lograr un fin determinado” (p. 5). Es decir, son acciones que una persona adquiere a medida que ejerce su libertad, siendo el ser humano el único capaz de adquirirlos. Los hábitos no son los mismo que costumbres, ya que las costumbres son una repetición de actos que no necesariamente se hacen de modo consciente y libre. Los hábitos, por el contrario, suponen la decisión libre de cada persona, y son fundamentales para el rendimiento académico de los estudiantes.

Establecer una rutina diaria de estudio, contar con un ambiente adecuado y crear un plan de trabajo son aspectos claves que permiten potenciar su aprendizaje y desarrollar habilidades como la concentración, la memorización y la comprensión. Además, estos pueden ayudar a mejorar la autoestima y la confianza en uno mismo, lo que mejora la calidad del aprendizaje.

Tomás de Aquino (1995) concebía el hábito como “una cualidad; es decir, no como la sustancia misma del hombre, sino como cierta disposición que se añade a ella y la modifica” (p. 665). Lo que caracteriza el hábito entre las demás cualidades es que es una disposición del sujeto por referencia a su propia naturaleza. Un hábito cualquiera no puede describirse sin darle un calificativo de bueno o malo; si los hábitos se acercan al tipo ideal hacia el cual tiende, son buenos o virtudes. Si, por el contrario, lo alejan de él, son malos o vicios. En consecuencia, se les puede definir en general como las disposiciones según las cuales un sujeto está bien o mal dispuesto. Más allá de las calificaciones, pueden ayudar a fomentar el autocontrol, la disciplina y la responsabilidad en los estudiantes, características clave para una vida productiva y exitosa. Así mismo, estos pueden tener un impacto significativo en el futuro desarrollo, los estudiantes que adquieren hábitos de estudio efectivos tienen más probabilidades de experimentar un mayor grado de éxito académico a largo plazo, lo que puede abrirle las puertas a una variedad de oportunidades profesionales y personales.

Ritmos

Los ritmos de aprendizaje son las diferentes velocidades a las que las personas pueden adquirir nuevos conocimientos o habilidades. Cada persona aprende de manera diferente, a diferentes ritmos. Es por ello que, los ritmos de aprendizaje hacen referencia al tiempo en que pueda tardar una persona para adquirir conocimientos; y si bien, los ritmos están muy relacionados con la inteligencia, no tienen por qué conectados en todo momento con este factor, por ejemplo, un individuo muy inteligente puede tener un ritmo de aprendizaje lento o moderado, a pesar de que esto no sea lo más habitual.

Jean Piaget (1977), famoso psicólogo del desarrollo fue uno de los pioneros en el estudio del aprendizaje, y uno de los primeros en tratar de explicar por qué existen diferencias en la velocidad a la que se puede adquirir el conocimiento. Para él, los ritmos de aprendizaje estaban muy relacionados con los tres procesos básicos mediante los cuales los niños cambian sus conocimientos sobre el mundo. Piaget (1977) creía que

“los niños van aumentando sus conocimientos mediante el uso de tres herramientas: la asimilación, la acomodación y la equilibración” (p. 17- 42).

Para Piaget, el proceso de asimilación se trata de la herramienta principal que usan los niños en cada una de las fases del aprendizaje, y que se sigue ocupando aun siendo adultos. Cuando ocurre el proceso de acomodación, el individuo pasa a un nuevo estadio del pensamiento, siendo esta la principal manera en que los niños consiguen su desarrollo cognitivo. Por último, el tercer proceso se encarga de conseguir un balance entre los dos primeros, y es el que más influencia tiene sobre los ritmos de aprendizaje, además, es el principal factor que influye en los ritmos de aprendizaje de cada persona.

El doctor en psicología, Luis Bravo Valdivieso (1990), define los ritmos de aprendizaje como la capacidad que tiene un individuo para aprender de forma rápida o lenta un contenido, estos tienen especial vinculación con factores como: edad del individuo, madurez psicológica, condición neurológica, motivación, preparación previa, dominio cognitivo de estrategias, uso de inteligencias múltiples, estimulación hemisférica cerebral, nutrición. Todos tenemos diferente ritmo de aprendizaje diferentes, los cuales podemos distribuir en tres grupos; aprendizaje lento, moderado y rápido.

- **Ritmo de aprendizaje lento:** Las personas que presentan este ritmo de aprendizaje tienen ciertas dificultades para adquirir conocimientos a una velocidad considerada normal. A menudo, estos individuos presentan problemas como dificultades para memorizar, problemas de atención, concentración, dificultades con la lógica, el razonamiento y otras habilidades relacionadas, sin embargo, no tiene por qué estar relacionado necesariamente con algún tipo de problema cognitivo o del desarrollo.
- **Ritmo de aprendizaje moderado:** Las personas con un ritmo de aprendizaje moderado son capaces de adquirir nuevos conocimientos y habilidades a una velocidad normal, aunque a menudo presentan áreas en las que tienen más destreza que en otras. Normalmente, los individuos tienen que esforzarse de manera consciente para conseguir buenos resultados en el sistema educativo formal.
- **Ritmo de aprendizaje rápido.** Los individuos con ritmo de aprendizaje rápido son capaces de adquirir nuevos conocimientos, actitudes y habilidades con menos esfuerzo y mayor rapidez que el resto. Sin embargo, en muchas ocasiones las personas con este ritmo de aprendizaje presentan otras características que relacionan este fenómeno con altas capacidades cognitivas. Así, en general, aquellos individuos que aprenden muy rápido también suelen tener una serie de rasgos que los señalan como superdotados. (Rodríguez A., 2023).

Como tal, no existe una teoría sobre los ritmos de aprendizajes desarrolladas en su totalidad, por lo cual no existe un modo determinado para medir la capacidad o el ritmo de aprendizaje en la que se encuentra un alumno. En la escuela tradicional, se ha observado que las necesidades individuales del alumno no son del todo comprendidas por los maestros, lo que trae como resultado que en ocasiones surjan frustraciones y experiencias negativas en relación con la concepción de los procesos de aprendizaje.

Metodología

Este proyecto es desarrollado en el periodo 2023-2024. Para ello, es abordado desde el paradigma sociocrítico, de esta forma se pretende dar una propuesta de intervención sobre el diagnóstico aplicado en la escuela primaria, se indaga con atención en los espacios donde interactúan sujetos puesto que, el paradigma sociocrítico es una ciencia social que no es solo empírica ni solo interpretativa, sino el resultado dialéctico de ambos factores, donde el conocimiento surge de los análisis y estudios que se hacen dentro de las comunidades.

Arnal (1992), plantea que:

“la teoría crítica es una ciencia social cuyas aportaciones provienen de estudios comunitarios e investigaciones participativas por lo que no son simples conocimientos empíricos ni interpretativos” (p. 98).

El objetivo que persigue este paradigma es determinar los problemas específicos presentes en una comunidad e incentivar la transformación social de la misma, con la participación de los miembros de la comunidad.

El paradigma sociocrítico está en la crítica auto reflexiva de lo social y considera que la construcción del conocimiento proviene de las necesidades que enfrentan las comunidades, incentivando la toma de conciencia sobre el rol que cada uno debe asumir dentro del grupo, para lo cual propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis para comprender a cada individuo. La propuesta establece la implementación de talleres, entrega de trípticos, con pautas de actuación al respecto de la fomentación de hábitos, ritmos y estilos de aprendizaje en los estudiantes de primer grado grupo “A” de la escuela primaria Niños Héroes de Chapultepec, en Cd. Ixtepec, Oaxaca con CCT.: 20DPR4258J de manera conjunta con los padres de familia y tutores. Algunas estrategias de intervención se desarrollarán en conjunto con especialistas del área en psicología educativa y educación.

Método

La investigación acción es una metodología de investigación que permite indagar, sobre una comunidad y los problemas que esta sufre, pero de un modo activo. Los miembros de la comunidad, mediante determinadas estrategias, estudian las situaciones que hay que mejorar y proponen diversas soluciones para los problemas planteados. Es una estrategia que busca encontrar soluciones realistas a los desafíos y problemas que enfrentan, basándose en el principio de aprender haciendo.

Según Creswell (2014), la investigación acción “se asemeja a los métodos de investigación mixtos, dado que utiliza una colección de datos de tipo cuantitativo, cualitativo o de ambos, sólo que difiere de éstos al centrarse en la solución de un problema específico y práctico” (p. 577). El mismo autor clasifica dos tipos de investigación acción: práctica y participativa. Donde la investigación práctica estudia las prácticas locales, involucrando la indagación individual o en equipo centrándose en el desarrollo y aprendizaje de los participantes; así mismo, implementa un plan de acción para resolver el problema, introducir la mejora o generar el cambio. Por el contrario, la investigación participativa estudia temas sociales que aquejan las vidas de las personas de un grupo o comunidad, resaltando la colaboración equitativa de todo el grupo o comunidad y enfocándose en los cambios para mejorar el nivel de vida y desarrollo humano de los individuos; este enfoque emancipa a los participantes y al investigador.

El proceso de la investigación necesita de indicadores, como lo es la metodología, que le ayuden a ser guiada, es por eso que para el análisis y reflexión de las estrategias que se llevaron a cabo se necesitó una guía, un sustento que sirviera de apoyo para la interpretación; es así como surgió la necesidad de utilizar una metodología que se basará en la interpretación de resultados arrojados después de la aplicación de una estrategia, es por eso que se utilizó el ciclo reflexivo de Smith.

Discusión y Conclusiones

El tema de la propuesta de mejora para el desarrollo de hábitos, ritmos y estilos de aprendizajes desde la familia, se comprenden que existen aspectos importantes en la educación que, de ser abordadas desde edades tempranas, tiene un resultado favorable para la vida académica, social y personal de los educandos que se verá reflejado no solo en la educación básica, sino en la futura etapa laboral. Se propuso elaborar una propuesta didáctica efectiva que pudiese potenciar el trabajo con padres de familia y tutores sobre la importancia del involucramiento de estos en los procesos educativos de sus hijos e hijas, enfocándonos en cuatro ejes, tales como, la familia, los hábitos, ritmos y estilos de aprendizaje. De esta manera se afirma la posibilidad de la creación de una propuesta de taller y más aún se recalca la importancia a favor de educar a las futuras generaciones.

La presente propuesta ha permitido demostrar la importancia que tienen las familias en la educación, así como conocer los estilos de aprendizaje de cada alumno puede propiciar mejores resultados académicos y favorecer la implementación de hábitos educativos respetando los ritmos de aprendizaje. Se ha evidenciado cómo el acompañamiento y el uso de actividades basadas en la manera de aprender de cada uno favorece y motiva a los alumnos en su proceso de aprendizaje, esto permite optimizar los aprendizajes esperados en cada ciclo escolar, mejorar la comunicación con sus padres y aumentar la productividad dentro y fuera del aula. De tal suerte, la propuesta en general queda de la siguiente manera:

Diagrama 1: Estructura del taller de estilos, hábitos y ritmos de aprendizaje una propuesta de trabajo.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Tabla 3. Taller de estilos, hábitos y ritmos de aprendizaje una propuesta de trabajo.

Ejes	Nombre del taller	Sugerencias para el/ la guía	Objetivo
LA FAMILIA	TALLER 1: ACOMPAÑANDO A NUESTROS HIJOS EN SU ESCOLARIDAD	Se recomienda dialogar con los padres de familia o tutores sobre la importancia del involucramiento de las familias en los procesos educativos en los primeros años de vida y sus consecuencias en caso contrario.	Contribuir a la formación de los padres y madres, para fortalecer el papel de la familia y el sano desarrollo de los hijos e hijas.
HÁBITOS	TALLER 2: LA IMPORTANCIA DE LOS HÁBITOS EN LA EDUCACIÓN	Revisar con anterioridad la página web “qué son los hábitos de estudio y porque son importantes”. Así mismo, preparar una presentación PowerPoint con la importancia de los hábitos en la educación, ejemplos, ventajas y desventajas.	Transmitir información de manera concisa y organizada para ampliar conocimientos sobre los hábitos en la educación.
RITMOS	TALLER 3: RITMOS DE APRENDIZAJE	Se recomienda dialogar con los padres de familia o tutores sobre cual creen ellos que es el ritmo en que aprenden sus hijos. Así mismo, revisar la infografía sobre los ritmos de aprendizaje.	Atraer la atención de los padres de familia mediante el uso de imágenes y gráficos, sintetizando información y facilitando su comprensión.
ESTILOS DE APRENDIZAJE	TALLER 4: LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	Se recomienda para una mayor eficacia preparar una presentación PowerPoint con los diferentes estilos de aprendizajes.	Transmitir información de manera verbal y visual, para lograr una mayor retención de información sobre el tema.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Referências

- Alonso y Gallego (2004). Estilos y estrategias de aprendizaje. Redalyc: Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1997). Los estilos de aprendizaje. Procedimiento de diagnóstico y mejora. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Amal (1992). El paradigma crítico social. <https://library.co/article/el-paradigma-cr%C3%ADtico-social-el-marco-te%C3%B3rico.rz3jxvey>
- Aspe y López (1999). Hacia un desarrollo humano: valores, actitudes y hábitos. México, D.F. Limusa
- Creswell J. (2014). Investigación educativa: planeación, conducción y evaluación en investigación cuantitativa y cualitativa. <https://goo.gl/tNzcbu>
- Luis Bravo Valdivieso (1990). Los ritmos de aprendizaje y su importancia en la educación. Recuperado en <https://www.lifeder.com/ritmos-de-aprendizaje/>
- Piaget, J. (1977). The role of action in the development of thinking. In Knowledge and development. Springer US. <https://www.lifeder.com/ritmos-de-aprendizaje/>.
- Rodríguez A., (26 de octubre de 2023). Estilos de aprendizaje. Lifeder. <https://www.lifeder.com/ritmos-de-aprendizaje/>
- Talcott Parsons (1995). Proceso familiar de socialización e interacción. <http://www.innatia.com/s/c-organizacion-familiar/a-definicion-de-familia.html>
- Tomás de Aquino (1995). La esencia del hábito según Tomás de Aquino y Aristóteles. <https://dadun.unavedu/bitstream/10171/4020/3/107.pdf>
- Zubiria Samper (1997). Los modelos pedagógicos. Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Bogotá, D.C. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.



34. Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI). Profesora de la escuela primaria. Líneas de investigación: error educativo, sensibilización en educación y género, formación docente. Correo electrónico: marisolsaynes205@gmail.com

35. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor e investigador de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI). Líneas de investigación: violencia en las escuelas, formación docente, escuelas normales. Correo electrónico: ubiidxa03@gmail.com



8

Percepciones sobre el error en la educación primaria. Una aproximación desde la mirada de niños y niñas de primer grado

Marisol Martínez Saynes ³⁴

Julio Ubiidxa Ríos Peña ³⁵

Percepciones sobre el error en la educación primaria. Una aproximación desde la mirada de niños y niñas de primer grado

Resumen

El error es un elemento inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, durante muchos años fue considerado como un aspecto que debía ser corregido y castigado. Se trata de una concepción que en las recientes reformas educativas ha sido sustituida por un enfoque pedagógico que reconoce el carácter formativo del error. En este escenario, el presente trabajo explora las percepciones que, actualmente, existen sobre el error en la educación primaria, para lograr esto se realizó una investigación con un grupo de primer grado de una institución ubicada en la región del Istmo de Tehuantepec, en el estado de Oaxaca. La aproximación metodológica utilizada fue la fenomenología, con base en ella se recuperaron las experiencias que niños y niñas tienen, en torno al error, en su cotidianidad escolar. Particularmente, la información recabada destaca la persistencia de una percepción en la que el error se asocia al miedo, la vergüenza y el enojo. Esto es resultado, principalmente, de la utilización del castigo como medio de corrección ante los errores cometidos por los y las estudiantes durante el proceso educativo.

Palabras clave: Error, enseñanza, aprendizaje, educación básica





**Percepciones sobre el error en la educación primaria.
Una aproximación desde la mirada de niños y niñas de primer grado**



A B C D E F G H I J K L M Ñ O P



ACTORES
escolares

... su función principal es gestión
... planificar el trabajo, supervisión y
... del currículo, relaciones con la
... escolar y autoridades municipales
... les. Enseñar a los alumnos de edad
... ar, lecciones, actividades diseñadas
... de fomentar el desarrollo social,
... intelectual, que sean autónomos y





Introducción

La educación primaria es una etapa crucial en la que los alumnos desarrollan conceptos y habilidades fundamentales como parte de su proceso formativo. En este contexto, la percepción que tienen sobre el error juega un papel significativo en cómo enfrentan y superan los desafíos que se les presentan.

El error ha sido tradicionalmente concebido como un indicador de fracaso, lo cual tiene implicaciones profundas en la autopercepción del sujeto al representar una "fuente de angustia y de estrés" (Astolfi, 2004, p. 7). El resultado de esta perspectiva ha sido el miedo a equivocarse, eliminando la posibilidad de utilizar dicha situación como una oportunidad natural de aprendizaje dentro del proceso formativo del alumnado. Particularmente, Astolfi (2004) pone como ejemplo la utilización del rotulador rojo en la educación, el cual es "el reflejo casi pavloviano, es subrayar, tachar, materializar la falta en el cuaderno o en el control" (p. 8), una práctica que evidencia a los y las estudiantes, sin tener una utilidad educativa. El síndrome del rotulador rojo aborda un conjunto de hechos que se encadenan entre sí, ya que la identificación de los errores en los y las estudiantes da lugar a que exista una concepción compartida de fracaso escolar. "Los errores de los alumnos hacen que los profesores duden de sí mismos y que piensen en lo ineficaz de la enseñanza impartida" (Astolfi, 2004, p. 8). Ante este fenómeno, se defiende el hecho de que los niños no se equivocan, ellos tienen una percepción particular desde la cual se aproximan y entienden las cosas en función de su contexto. En este sentido, los y las estudiantes aprenden "[...] más cuando intentan algo en lo que pueden equivocarse" (Astolfi, 2004, p. 9); el error es un potenciador del desarrollo que, encauzado adecuadamente, motiva al alumno a indagar sobre su propio proceso de aprendizaje.

El enfoque pedagógico moderno considera al error como un elemento inherente al aprendizaje, es un punto de partida para la generación de habilidades y el desarrollo del pensamiento crítico. El error es una base sustancial para la reflexión, la discusión y la autoevaluación de niños y niñas, facilitándoles la corrección de sus propios fallos. A pesar de ello, la implementación de esta visión en las escuelas enfrenta fuertes desafíos ya que en muchos lugares el error sigue siendo estigmatizado y visto como una señal de fracaso; esto se debe a la presión por cumplir con ciertos estándares académicos, la cual incrementa la idea de que hay que evitar a toda costa equivocarse.

Las implicaciones que tiene el tema del error adquieren especial relevancia al acercarnos a la educación básica. Específicamente, los niños y las niñas de primer año de educación primaria se encuentran en una etapa de desarrollo cognitivo donde la retroalimentación y el apoyo emocional son cruciales, por lo que la forma en que el error es abordado, por parte de los docentes, puede influir en la actitud que se tiene hacia el aprendizaje. Particularmente, al recibir una reacción negativa hacia los errores cometidos, se pueden generar emociones de rechazo o miedo ante las equivocaciones en la escuela primaria. En este sentido, la presente investigación se generó a partir de la pregunta: ¿Cómo perciben el error los niños y las niñas como parte del proceso educativo en la educación primaria?

Con base en el cuestionamiento anterior, el objetivo central de este trabajo consistió en identificar las percepciones que niños y niñas de primer grado tienen respecto al error en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje en una escuela primaria ubicada en la Heroica Ciudad de Juchitán de Zaragoza, en el estado de Oaxaca, México. Particularmente, se enfatizó la realización de una caracterización de las actitudes y respuestas que tienen ante el error.

Para alcanzar el objetivo establecido se utilizó un enfoque metodológico fenomenológico con la finalidad de capturar las vivencias de los y las estudiantes. Los principales hallazgos de la investigación son presentados en este texto a través de un trazado analítico que entrelaza la concepción que se tiene del error en el entorno familiar y escolar de niños y niñas y los significados sobre el error que estos últimos construyen como parte de sus vivencias cotidianas.

Este trabajo respeta la perspectiva de los niños y las niñas que participaron en la investigación, recuperando su forma de comprender el error en el marco de su proceso de aprendizaje. El tratamiento metodológico de este estudio tuvo en cuenta en todo momento un cuidado ético adecuado a la población participante, además del convencimiento pedagógico de que la educación es un soporte para afrontar los futuros desafíos de la vida, por lo que la escuela debe ser un espacio en el que niños y niñas puedan equivocarse libremente como parte de su crecimiento.

El error en la educación. La aceptación del error el proceso de enseñanza y aprendizaje

Hoy día, el error es concebido cada vez más como un elemento inherente al aprendizaje, resaltando el hecho de que si alguien aprende es inevitable que se equivoque como parte de este proceso. Esta perspectiva se encuentra particularmente presente en la implementación de las políticas educativas actuales en México. La reflexión sobre las implicaciones educativas del error no es reciente (aunque si escasa al revisar diferentes fuentes de consulta como Google académico o Redalyc). Autores como Briceño (2009, p. 22), sostenía ya, años atrás, que

“desde la perspectiva constructivista y cognitivista, el error es una importante fuente de aprendizaje en tanto sirva como catalizador de la duda, la autocrítica, la reflexión, el desequilibrio cognitivo y la toma de conciencia acerca de las contradicciones.”

La postura de abordar el error no como un problema del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino como un elemento implícito en la educación, ha dado lugar a trabajos como el de Macho-González et al. (2021), donde se sostiene el planteamiento de que

“la inclusión de errores en algunos temas por parte del profesor induce a los alumnos a buscarlos, localizarlos, discutirlos y conocerlos, llevando a un mejor conocimiento de la asignatura y por tanto a adquirir las competencias” (p. 1049).

Por su parte, Mera también (2020) destaca que la presencia del error en el proceso de enseñanza y aprendizaje se traduce en efectos beneficiosos para el alumnado.

Siguiendo la línea de reflexión anterior, Álvarez-Herrero (2019) delimita al error como una estrategia pedagógica para generar un aprendizaje eficaz. Con base en esta idea, el autor propone la importancia de un Aprendizaje Basado en el Error (ABE), estrategia que surge como respuesta a una educación que se ha caracterizado por criticar

[...] los errores y los fallos de los alumnos por encima de valorar los aciertos y lo que sí saben” (2019, p. 4);

en este escenario el error es sinónimo de miedo y terror, el maestro se ha convertido en un sujeto que enjuicia al alumno.

En el caso particular de México, es necesario destacar el importante impulso que, dentro de las propuestas educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha tenido la concepción del error como un elemento inherente al proceso educativo. Así, en la reforma educativa del año 2018 se establecía la importancia de que los docentes contaran con las herramientas necesarias para

“[...] hacer de los errores de los estudiantes verdaderas oportunidades de aprendizaje (SEP, 2018, p. 108).

De esta forma, en las directrices educativas emanadas de la SEP se aceptó explícitamente al error como una fuente de aprendizaje, un elemento para fomentar la confianza de los estudiantes en sí, promoviendo el desarrollo de su carácter mediante la solución de problemas dentro y fuera del aula. Dicha tendencia se mantuvo con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el año 2021.

La NEM se caracteriza por promover el hecho de que "cada niña y niño tiene una manifestación singular de su proceso de aprendizaje, que no hay quien lo hizo bien y quien lo hizo mal sino que todos hicieron su esfuerzo por aprender." (SEP, 2022, p. 66). Desde este planteamiento se destaca la relevancia que tiene la creación de un vínculo de confianza y seguridad entre los actores educativos, una relación en la que el error no debe usarse para categorizar a niños y niñas, su funcionalidad es la de promover el análisis, la reflexión y el desarrollo de estrategias de solución.

El contexto y la metodología de la investigación

La investigación se desarrolló en una escuela primaria de la Heroica Ciudad de Juchitán de Zaragoza, en la región del Istmo de Tehuantepec del estado de Oaxaca. La institución escolar está conformada por 299 alumnos, distribuidos en 12 grupos, de primero a sexto grado. El personal educativo está constituido por 12 docentes frente a grupo, un profesor de educación física, un asistente técnico pedagógico, una secretaria, un director y cuatro asistentes de servicio.

El grupo en el que se desarrolló la investigación fue el primer grado grupo "A", conformado por 27 alumnos (11 hombres y 16 mujeres), su edad ronda en promedio entre los 6 y 7 años, el idioma hablado es el español ya que ninguno domina una lengua indígena. El nivel de escolaridad de sus familias es el de la educación básica, muchos padres, madres y tutores se dedican a una serie de oficios, predominando el comercio. Es en este escenario, señalado de forma general, en donde se llevó a cabo la investigación desde una mirada metodológica fenomenológica, la cual

"es una estrategia de indagación en la cual el investigador identifica la esencia de las experiencias humanas acerca de un fenómeno descrito por los participantes" (Creswell, 2009, p. 21).

Como señala Guerrero-Castañeda (2017, p. 2),

"la fenomenología busca aprehender del fenómeno, no sobre el fenómeno", no es una exploración de la conciencia actual de las vivencias de una persona, sino la vivencia misma. Esta aproximación permite recuperar las percepciones que los individuos tienen sobre sus propias vivencias. Van Manen (2003) refiere que "la fenomenología es una ciencia humana y se deslinda como ciencia natural, debido que el objeto de estudio son las estructuras de significado del mundo vivido" (p. 30).

Un elemento específico de la fenomenología es su capacidad interpretativa para acercarse a la perspectiva subjetiva de las personas sobre su mundo social,

"no existe una realidad social única, más bien, variadas realidades construidas desde la óptica personal de cada uno de los individuos" (Trujillo, 2019, p. 23).

La intención del estudio desarrollado, con los estudiantes de primer grado, fue conocer sus percepciones sobre el error a partir de su cotidianidad escolar. Respecto a la fenomenología, Vargas (2007, p. 33) señala que:

Este es un método más adecuado para abordar investigaciones que tienen que ver con el mundo interior de las personas. Se centra en la interpretación de los "fenómenos" tal y como se le presentan a la persona en su fuero interno. Para este método, la realidad no está fuera de manera objetiva, sino que se constituye subjetivamente de aquello que sucede en el interior de las personas como consecuencia del vivir y al margen de toda teoría. Así, el método observa, analiza y reflexiona percepciones, sensaciones, sentimientos, imaginaciones, sueños, pensamientos, procesos cognitivos, recuerdos, afectos, pasiones, etc., poniendo entre paréntesis, es decir, tomando distancia de toda preconcepción conceptual o teórica.

La recolección de la información, durante el trabajo de campo, se realizó con base en: a) el relato autobiográfico, instrumento usado para conocer la perspectiva que los estudiantes han construido sobre el error; b) las descripciones personales anecdóticas, para hacer emerger sus ideas sobre el error,

"la anécdota simboliza a una de las herramientas con la cual se pone al descubierto los significados ocultos" (Manen, 2003, p. 132);

c) la entrevista semiestructurada, para recuperar desde la voz de niños y niñas sus nociones sobre el error y; d) la observación, para aproximarse a las vivencias que los y las estudiantes tienen en torno al error en su día a día.

El trabajo de campo se implementó a lo largo de aproximadamente un año (de octubre de 2023 a mayo de 2024), periodo en el que la recogida de información se entrelazó de forma permanente con una categorización e interpretación de los datos para capturar

"la esencia pedagógica de una determinada experiencia" (Manen, 2003, p. 96).

Es importante resaltar que los resultados obtenidos derivaron de la experiencia y las expresiones de los niños y las niñas, fueron sus percepciones las que guiaron las respuestas que se le otorgaron a la pregunta de este trabajo de indagación.

Resultados

El análisis y la interpretación de los datos recopilados, mediante el enfoque metodológico propuesto, permitió la elaboración de una serie de categorías a través de las que se evidenció lo que el error significa para niños y niñas. Una primera categorización relevante que emergió, a partir del trabajo de campo, fue la manera en que el fallo es vivido por el alumnado, una situación que se traduce en una serie de expresiones corporales-emocionales.

A partir de las observaciones realizadas, conjuntamente con las entrevistas, las descripciones anecdóticas y los relatos autobiográficos, se le dio sentido a una serie de gestos, movimientos y posturas mediante los que el alumnado expresa una serie de significados sobre sus equivocaciones: una situación que muestra ser particularmente detonante, de las respuestas de niños y niñas, es el llamado de atención que se les realiza cuando cometen un error en una actividad. Sobre ello, uno de los estudiantes afirmó lo siguiente:

***“la verdad aquí en la escuela si me llevo a desesperar, he llorado, pero supongo que es porque me están viendo mis compañeros”
(R. V. Comunicación personal, 22 de abril de 2024).***

El sentimiento de desesperación y vergüenza por el error orilla a niños y niñas a utilizar su pupitre como refugio y esconderse detrás de él hasta que estas emociones disminuyen. En el proceso de enseñanza y aprendizaje que se da en la escuela primaria, estas reacciones son recurrentes en el aula, tal como se muestra a continuación:

Maestra de base (Mb): Tus respuestas están mal, el procedimiento no es correcto (procede a tacharle con bolígrafo color rojo sus actividades).

Alumno 1 (Ao1): Maestra, pero no sé qué es lo no entiendo, ya lo hice varias veces (pataleando y protestando)

Mb: Regresa a corregir (sentada en el escritorio, con cara seria).

***Ao1: Es que no puedo, ya me desesperé, es tarde y no me va a dar tiempo de terminar, no me va a calificar y mis papás me van a regañar (llorando, tapándose la cara y desesperado)
(Saynes, observación, 10/03/2024).***

Niños y niñas visualizan el error como algo negativo que les hará recibir un castigo y expresan esta percepción mediante su cuerpo, a través de formas no aprobadas por lo demás, por lo que las ocultan. Los casos en que externalizan su incomodidad ante la desaprobación recibida son escasos, esto limita la construcción de una mirada en torno al error como un acontecimiento para el aprendizaje. Un estudiante ejemplificó esta situación al afirmar:

***“cuando me equivoco me voy a la cama y lloro” (L. C.,
Comunicación personal, 22 de abril de 2024).***

En este escenario, la cama es un refugio donde llorar, acto que causa una sensación de vergüenza y fragilidad, por lo que es necesario esconderse, tal como ocurre en la escuela.

Astolfi (2004), al hablar del síndrome de color rojo, destaca que esta tonalidad está relacionada con situaciones de peligro o alarma, percepción que se encuentra presente en el salón de clases, donde es utilizado para evidenciar los errores de los alumnos; se implementa para demostrarles sus fallos, pero no para enseñarles una solución. Lo que el error causa en niños y niñas de primer grado es una serie de emociones intensas que repercuten en su bienestar emocional y en la percepción que tienen del proceso educativo.

A lo largo de la investigación, la tristeza se presentó como una respuesta emocional común cuando niños y niñas se enfrentaban al error. Esta tristeza surge tanto en el ámbito escolar como en el familiar, donde la percepción de haber fallado en la realización de una tarea genera una sensación de desánimo.

***En casa, mi familia [mamá o papá] no me ayuda porque todo sigue igual [sic]. Por ejemplo, cuando estoy intentando hacer mi tarea, en vez de ayudarme, me dicen: “no, mejor yo te la hago”, porque prefieren que sea más rápido
(P. E., Comunicación personal, 22 de abril de 2024).***

Las acciones de las personas que los rodean pueden influir negativamente en la capacidad de niños y niñas para aprender de sus errores y desarrollar habilidades para la resolución de problemas. Además, son estas mismas acciones las que conducen a la percepción negativa que se construye en torno al error. Por ello, una de las alumnas comentó:

“no me gusta cómo me demuestran que me equivoqué porque me gritan enfrente de todos” (C. L., Comunicación personal, 22 de abril de 2024).

El llamado de atención que se les realiza incluye el uso de gritos como una medida de corrección que provoca sentimientos de ansiedad y rechazo. Esto no contribuye a su proceso formativo, ya que, como menciona Díaz (2024, p. 6):

Para que la reflexión sobre el error tenga sentido y contribuya a la mejora de los aprendizajes, es importante que las y los estudiantes, con el apoyo de sus docentes, reconozcan con claridad qué proceso de desarrollo de aprendizaje se espera que realicen, cuál es su importancia, y a partir de ello, puedan formarse una imagen más clara de hacia dónde van, dónde están y cómo pueden seguir avanzando.

Tomando en cuenta lo anterior, no es menor el impacto que tiene el surgimiento de una percepción que asocia el error al miedo y al rechazo, no se debe olvidar que las emociones juegan un papel central en el aprendizaje de niños y niñas; los sentimientos de enojo, frustración y soledad afectan su capacidad para aprender y desarrollarse. Pero ¿Por qué no existe una orientación adecuada de los fallos de niños y niñas? Una respuesta ante este cuestionamiento dio lugar, dentro de la investigación, a una segunda categorización respecto al manejo del error por parte de los adultos que se relacionan con los y las estudiantes.

A partir de los relatos de niños y niñas, se observa que las personas adultas con quienes conviven esperan resultados específicos que el alumnado no es capaz de ofrecer; algo que no es su responsabilidad, sino que se deriva de la propia falta de herramientas de las personas adultas para orientar y comprender las necesidades de los niños y las niñas. Estos últimos no saben qué se espera de ellos y terminan comportándose de una manera que provoca regaños y correcciones. La falta de información clara es desmotivadora y genera un ciclo de errores y reprimendas tanto dentro como fuera del salón de clases. No existe aquí un espacio para que emerjan

“oportunidades para dedicarse a algo, aunque sea con titubeos, para recuperarse después de un fracaso, para comprender los errores” (Meirieu, 2022, p. 167).

Cuando los niños no tienen claridad sobre lo que se espera de ellos, o cuando las instrucciones no son lo suficientemente detalladas, es más probable que cometan errores y que estos sean repetidos. El desconocimiento y la falta de información son factores cruciales que contribuyen a los errores en el proceso educativo. Y estos fallos se traducen en una serie de consecuencias que afectan el aprendizaje del alumnado, al trastocar su estado emocional. La frases

“me siento mal” (L. L., Comunicación personal, 22 de abril de 2024), “me pongo triste y me da pena” (P., V., Comunicación personal, 22 de abril de 2024) o “me siento enojado, me hacen sentir como tonto” (Ríos, G., Comunicación personal, 22 de abril de 2024),

son recurrentes entre el alumnado al preguntarles cuál es su reacción cuando cometen un error.

Debe resaltarse que comprender las actitudes de los alumnos hacia el error es fundamental para mejorar su experiencia educativa y su desarrollo emocional. Para fomentar una cultura de aprendizaje y crecimiento se debe promover un tratamiento constructivo del error. De manera particular, la retroalimentación formativa juega un papel crucial en la forma en que los estudiantes interpretan sus equivocaciones y ajustan su comportamiento y estrategias de aprendizaje. No hay que olvidar que, como señalan Simons y Masschelein (2014), la escuela debe ser ese lugar para el estudio, la práctica y el error.

El trabajo de investigación permitió identificar que, ante el error, la retroalimentación que niños y niñas reciben no es formativa. En las respuestas del alumnado se destaca la existencia de una corrección centrada en señalar los errores sin ofrecer una orientación constructiva sobre cómo mejorar. Por ejemplo, P. E. (Comunicación personal, 22 de abril de 2024), expresó:

“En la escuela, cuando me equivoco, solo me regañan y me dicen en qué me equivoqué”.

Al respecto, otro niño comentó:

“En la casa, cuando me equivocó, primero me pegan y me dicen cosas feas (R. G., Comunicación personal, 22 de abril de 2024).”

En estas vivencias destaca la presencia de un enfoque disciplinario que combina el castigo físico y verbal. Esta postura es ineficaz para promover el aprendizaje, ya que asocia el error con el dolor y la humillación. Todo lo contrario a lo propuesto por Meirieu (2020, p. 126), al afirmar que el alumno:

Necesita involucrarse en proyectos que sean accesibles y difíciles, donde encuentre obstáculos que superar que le permitan reconfigurar sus representaciones de las cosas. Al descubrir lo que vence su deseo de éxito inmediato, lo llevan a analizar sus errores y a darse nuevos marcos interpretativos.

En cambio, lo que ocurre entre los y las estudiantes que participaron en este trabajo, es que su error da siempre lugar a la humillación y el castigo. Por ejemplo, se puede señalar como una estrategia predominante la imposición de más tareas para tratar de corregir el fallo identificado. En una de las entrevistas, uno de los niños mencionó:

“no me gusta equivocarme, está mal, porque cuando me equivoco me dejan mucha tarea y por eso no hago nada” (O. B., Comunicación personal, 22 de abril de 2024).

En torno a la recurrencia del uso del castigo ante el error, Guerrero et al. (2013, p. 369) explican que:

El castigo por el error, se encarnizó desde muy temprana edad de las actuales generaciones de educadores, es muy difícil de erradicar dentro de la programación mental que traen y la involuntariedad ha superado en algunos casos las capacitaciones recibidas en el asunto, lo que ha llegado a permearse a los estudiantes y estos últimos deben superar el estigma que tiene el error en su desempeño educacional para trascender como la experiencia que se debe materializar para gestar el concepto de la oportunidad; es decir errar le da la oportunidad de ser mejor, de acertar mejor y superarse.

A pesar de que niños y niñas expresan un rechazo hacia las formas en que son tratados cuando cometen un error, las personas adultas involucradas en su proceso de enseñanza y aprendizaje no muestran modificar su actuar. Es así como, en las vivencias de los y las estudiantes, se subraya la manera en que el tipo de retroalimentación que reciben impacta negativamente en la percepción que construyen sobre el error.

Las estrategias correctivas disciplinarias, sin orientación pedagógica, pueden llevar a una disminución de la autoestima y una menor disposición a intentar realizar las actividades por miedo a las posibles repercusiones. En contraparte, una retroalimentación pedagógica efectiva debe ser constructiva, específica y orientada al crecimiento, debe proporcionar a los alumnos una comprensión clara de sus errores, junto con estrategias concretas para mejorar. Además, es crucial que esta retroalimentación se ofrezca en un contexto de apoyo emocional donde los niños se sientan seguros para equivocarse y aprender sin temor a ser castigados.

Para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y productivo, es esencial que los agentes educativos adopten un enfoque constructivista, humano y empático. Al hacerlo, pueden desarrollar en niños y niñas una relación saludable con el error, viendo cada fallo como una oportunidad para aprender y crecer, en lugar de una fuente de vergüenza o castigo.

Reflexiones finales

El primer paso para realizar un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje radica en comprender que niños y niñas crecen a ritmos y estilos diferentes, este desarrollo evolutivo integra cambios físicos, sociales, intelectuales y emocionales que son influenciados por el contexto en el que se sitúan. En este contexto, la presencia de equivocaciones es natural como parte del proceso de desarrollo. A pesar de esto, la recuperación realizada en esta investigación de las percepciones de niños y niñas sobre sus errores demuestra un acompañamiento educativo que castiga el error.

Los y las estudiantes no están fallando, están aprendiendo. Sin embargo, la respuesta que reciben ante sus errores es la utilización de métodos rígidos y poco flexibles que crean ambientes de aprendizajes de miedo, vergüenza, pena, etc. Como destaca González et al. (2014) "el bienestar personal, el desempeño académico, el logro de metas y las relaciones interpersonales sanas, y es la base de la salud mental" (p. 8), y para lograr esto es necesario un tacto pedagógico pertinente que sea respetuoso de los procesos de aprendizaje de niños y niñas

En la institución educativa donde se realizó la investigación, el síndrome del color rojo se manifiesta a través de la utilización de la tinta roja en los cuadernos para señalar las equivocaciones. El error no es un medio para aprender, es más bien sinónimo de fracaso. Esto tiene consecuencias en niños y niñas, deja marcas que normalizan prácticas inadecuadas para una formación integral. Los y las estudiantes perciben el error en función de las consecuencias que este conlleva: la tinta roja en las tareas, el llamado de atención frente a los compañeros o las notas en las libretas, son acciones que se vinculan con el respectivo castigo que recibirán en casa.

Aunque hoy día las orientaciones educativas compartidas por la SEP, a través de la NEM, proponen un aprendizaje humano y constructivo, lo que ocurre en la cotidianidad de la institución escolar estudiada es diferente. La forma en que el error es percibida por niños y niñas es moldeada por un entorno escolar en el que, administrativamente, se exigen resultados escolares que deben darse en tiempos fijos y determinados; lo que importa es la calificación obtenida. De igual forma, el uso del castigo ante el error es una actividad que tiene el respaldo de las familias de los y las estudiantes. Se trata de un conjunto de prácticas que es difícil cambiar debido a que están instaladas como parte de la cotidianidad de la escuela primaria.

Ante lo mencionado previamente, es necesario construir una educación congruente con las necesidades y las aptitudes de cada estudiante. Es verdad que lograr este objetivo no es sencillo, es un proceso largo que conlleva el trabajo de los diversos actores escolares para alcanzar una educación que respeta las características de las infancias y permite que se descubran y conozcan a partir del ensayo y el error. Un proceso educativo en el que "el manejo de emociones no implica reprimirlas, eliminarlas o ignorarlas, sino reconocerlas, aceptarlas como parte de nuestra vida y aprender estrategias" (SEP, 2024, p. 7).

Finalmente, se espera que esta investigación promueva una profundización en el análisis de la forma en que el error está siendo abordado en las escuelas de educación básica. La intención es también continuar promoviendo la utilización pedagógica del error como un potenciador del proceso de enseñanza y aprendizaje, porque equivocarse es parte de la educación.

Referencias

- Álvarez-Herrero, J.F. (2019). El error como estrategia pedagógica para generar un aprendizaje eficaz. En REDINE, 3rd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation (pp. 166-169). <https://www.civinedu.org/wp-content/uploads/2019/12/CIVINEDU2019.pdf>
- Astolfi, J.P. (2004). El error, un medio para enseñar. Diada, SEP.
- Briceño, M.T. (2009). El uso del error en los ambientes de aprendizaje: Una visión transdisciplinaria. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 9-28. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65213214002.pdf>
- Creswell, J. (2009). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto*. Sage.
- Díaz, A. (2024). Quinta Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes La evaluación formativa es un reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente. SEP.
- González, Y.M., Bestard, C.M., Vergara, V.V., Bermúdez, G.I.M., & Bermúdez, R.E.M. (2009). Algunas consideraciones teóricas acerca del modelo epigenético de Erik Erickson. *Revista Información Científica*, 62(2). <https://www.redalyc.org/pdf/5517/551757314015.pdf>
- Guerrero, J.I., Sigifredo, E. J., Chamorro, H.G. y Isaza de Gil, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. 12(2). 361-381. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativaj/issue/view/31>
- Guerrero-Castañeda, R.F., Menezes, T.M., y Ojeda-Vargas, M.G. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Revista Gaúcha de enfermagem*, 38(2), 1-5. https://www.researchgate.net/publication/318279095_Caracteristicas_de_la_entrevista_fenomenologica_en_investigacion_en_enfermeria
- Macho-González, A., Bastida, S., Sarriá R., B., y Sánchez Muniz, F.J. (2021). Aprendizaje basado en errores. Una propuesta como nueva estrategia didáctica. *Journal of Negative and No Positive Results*, 6(8), 1049-1063. <https://scielo.isciii.es/pdf/jonnp/v6n8/2529-850X-jonnp-06-08-1049.pdf>
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. UNAE.
- Meirieu, P. (2022). *Pedagogía: el deber de resistir (10 años después)*. Nueva edición revisada y aumentada. UNIPE.
- Mera, E., Y. (2020). Condiciones de aparición del Aprendizaje Basado en Errores: Relación semántica del material y recuperación del error [Tesis de licenciatura]. Facultad de Psicología de la UPV/EHU. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/45466/TFG%20Definitivo_Mera_Veray.pdf?sequence=1
- SEP (2018). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral México*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2022). *Plan de Estudios de la educación básica. La Nueva Escuela Mexicana*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2024). *Manual manejo de emociones*. Secretaría de Educación Pública.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Vargas, X. (2007). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?*. Etbeta.

9

Condiciones que influyen en el interés por la actividad investigativa en los docentes universitarios



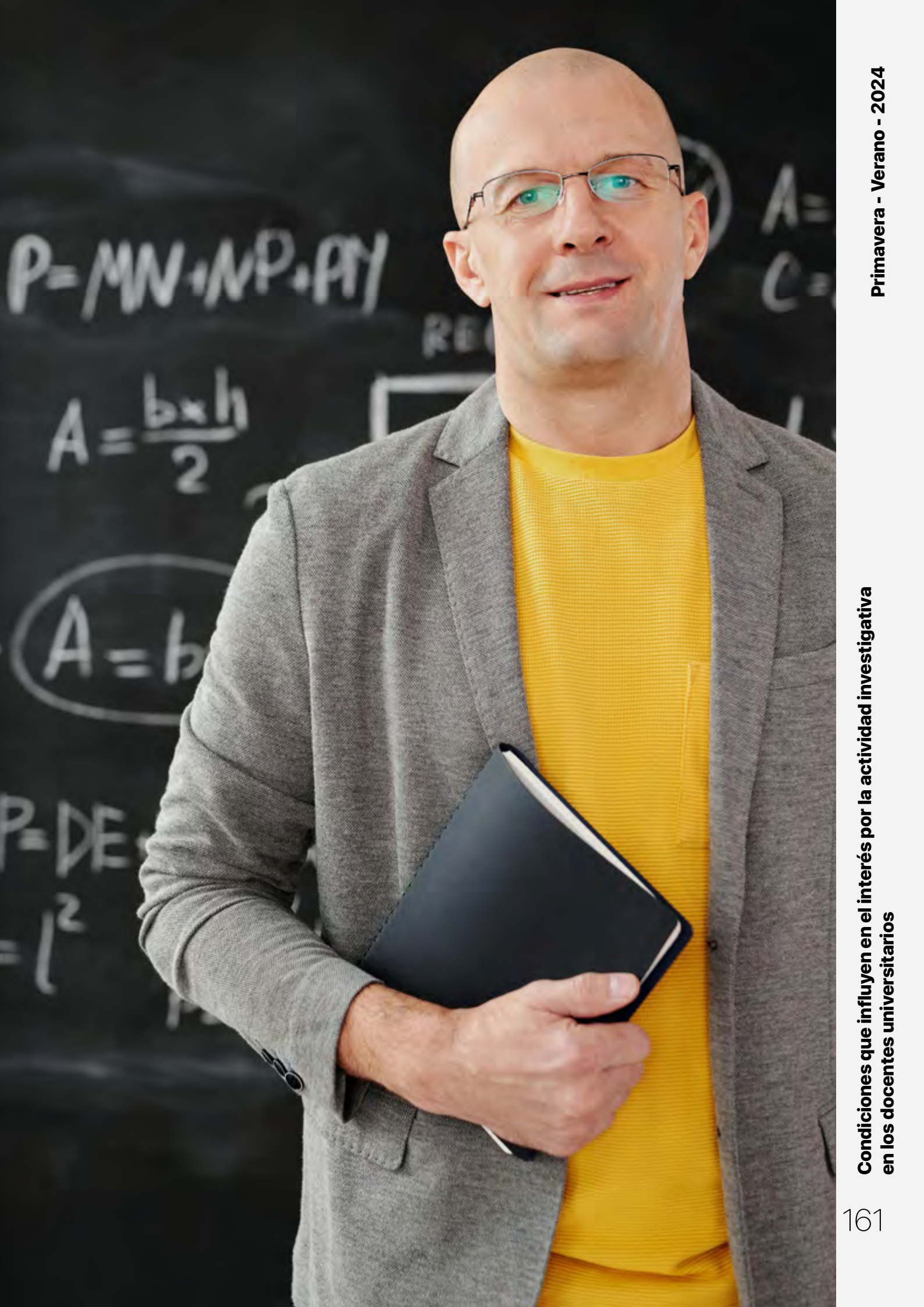
36. *Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Nariño – Colombia*
Docente Corporación Universitaria Minuto de Dios – Colombia.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8275-3396>. Email: afrojas21B@udenar.edu.co

Condiciones que influyen en el interés por la actividad investigativa en los docentes universitarios

Resumen

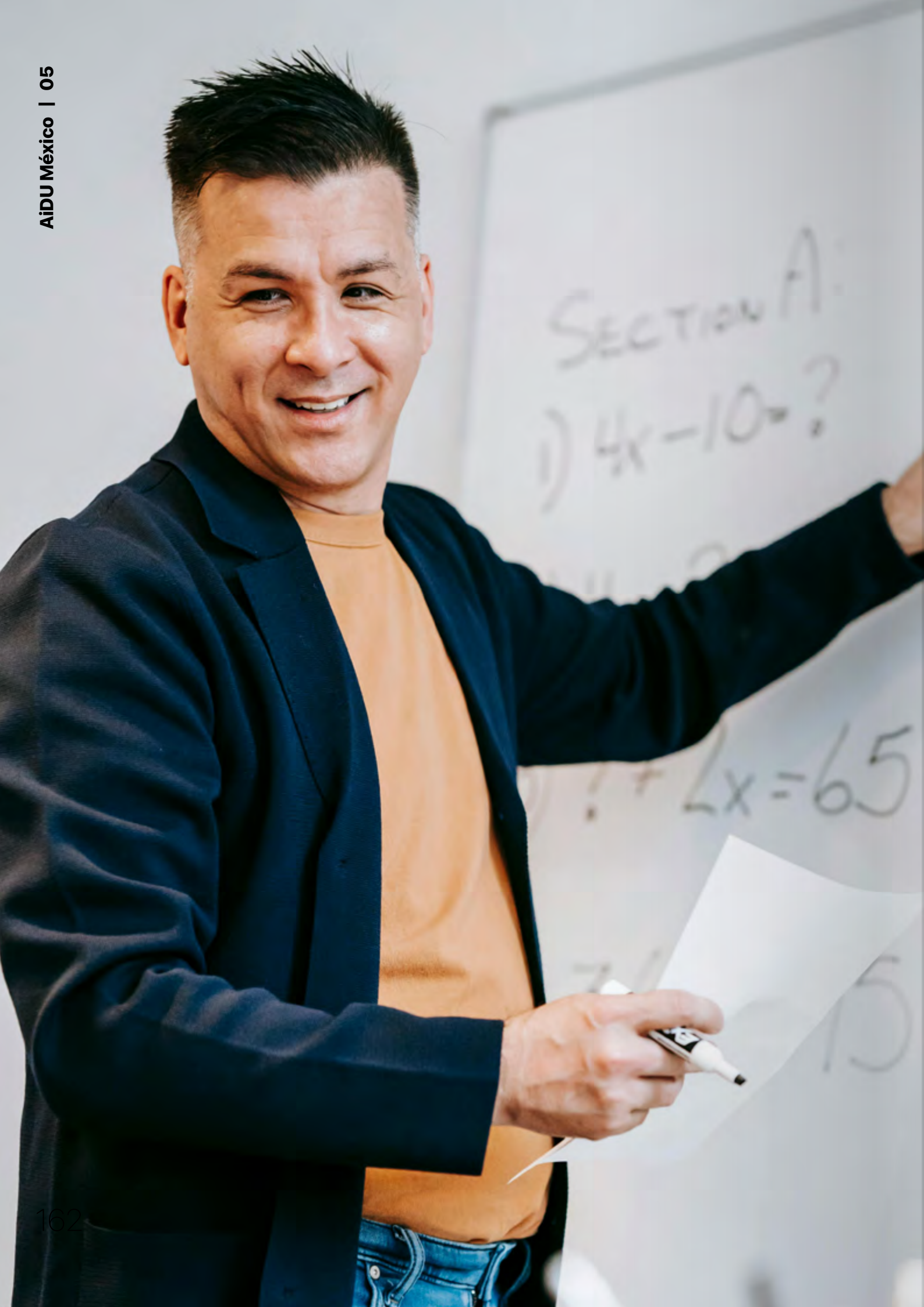
El presente estudio se deriva de la tesis doctoral "Condiciones que influyen en el desarrollo de competencias investigativas en docentes universitarios" Su objetivo es describir, desde la experiencia de docentes investigadores, las condiciones que influyen en el interés por la actividad investigativa en los profesores universitarios. Para tal fin se empleó el método cualitativo de investigación y se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de información, la cual se aplicó a seis docentes investigadores vinculados a la Universidad Pedagógica Nacional (Ciudad de México) en el periodo comprendido entre el 12 de agosto al 6 de septiembre de 2024. Los resultados permiten identificar cuatro tipos de condiciones que influyen en el interés por la investigación: personales, educativas, laborales y sociales. Se concluye que los aspectos más determinantes son las cualidades personales, el interés por el entorno, un tutor adecuado en investigación, y la estabilidad laboral y salarial.

Palabras clave: Docencia, Competencias Investigativas, Investigación, Educación Superior



Condiciones que influyen en el interés por la actividad investigativa en los docentes universitarios

Primavera - Verano - 2024



Introducción

El ejercicio investigativo del profesorado universitario es esencial para la evolución del conocimiento y la transformación del contexto educativo y social. Según Rojas et al. (2019), estas competencias investigativas permiten a los docentes observar y reflexionar sobre la realidad desde una perspectiva epistemológica, facilitando así la comprensión y abordaje de los problemas sociales y los mecanismos que los generan.

No obstante, estudios recientes evidencian que muchos docentes universitarios no desarrollan adecuadamente sus competencias investigativas. González-Díaz et al. (2022) encontraron que una alta proporción de docentes en Latinoamérica han recibido formación investigativa de manera ocasional y presenta deficiencias en el uso de paradigmas cualitativos y cuantitativos, así como en la publicación en revistas científicas indexadas. De manera similar, Pacori et al. (2022) concluyeron que la mayoría de los profesores en Perú carecen de habilidades adecuadas en investigación y formación metodológica, con diferencias significativas entre instituciones públicas y privadas.

Las causas de estas deficiencias a menudo se atribuyen a la percepción de la investigación como una actividad aislada y no integrada en la práctica docente. Díaz et al. (2015) sugieren que los docentes ven la investigación como una tarea personal sin el respaldo del liderazgo institucional, mientras que Gutiérrez-Rico et al. (2019) observan que falta una cultura de investigación y un interés por innovar y contribuir al conocimiento, con la actividad investigativa percibida como exclusiva para aquellos con habilidades especiales.

A pesar de que se evidencia en los anteriores estudios la existencia de barreras para hacer investigación, lo que conlleva a que muchos docentes presenten bajos niveles de desempeño en esta área, existen otros que, a pesar de enfrentar dificultades similares en sus contextos, logran dedicarse a la investigación y alcanzar niveles elevados de esta competencia. Esto sugiere que existen ciertas condiciones a lo largo de la vida de una persona que pueden llevarlo a dedicarse a la investigación científica. En este contexto, el presente estudio tuvo por objetivo describir, desde la experiencia de docentes investigadores, las condiciones que influyen en el interés por la actividad investigativa.

Metodología

El estudio se llevó a cabo siguiendo los lineamientos del paradigma cualitativo de investigación que tiene como propósito explorar, comprender e interpretar los fenómenos sociales y humanos de manera profunda y detallada, buscando describir la realidad a partir de las experiencias de las personas y los significados que atribuyen a éstas (Hernández y Mendoza, 2018).

En consideración a los lineamientos de este enfoque metodológico, para la población bajo estudio se buscó contar con la participación de docentes universitarios que tuvieran amplia experiencia en la investigación científica, puesto que su experiencia en esta área permitiría indagar sobre las diferentes condiciones que pueden influir en el interés de una persona por involucrarse en actividades de tipo investigativo. En efecto se logró contar con la participación de siete profesores de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de México. En la Tabla 1. se presenta el código de Docente Investigador (DI#), de cada participante se incluye su nivel de formación y sus años de experiencia investigativa:

Tabla 1. Características de la población participante del estudio

Código	Nivel de formación académica	Años de experiencia investigativa
DI-1	Doctorado	43
DI-2	Doctorado	30
DI-3	Maestría	18
DI-4	Doctorado	45
DI-5	Doctorado	11
DI-6	Maestría	40

Fuente: Elaboración propia

Como técnica de recolección de información se empleó la entrevista cualitativa, que se caracteriza por ser flexible, en cuanto a que las preguntas que emplea son abiertas y tienen un carácter exploratorio y descriptivo, de tal modo que la información de interés para el estudio emerge desde la subjetividad del participante, para lo cual es necesario que se genere una charla de confianza entre el investigador y el entrevistado. Además, si bien este tipo de entrevista puede poseer preguntas como base, estas no necesariamente deben presentarse en un orden determinado o ser las únicas que se realicen, sino que se pueden formular nuevas conforme se desarrolla la conversación lo que brinda la posibilidad al entrevistador de presentar un amplio margen de interrogantes (González-Vega et al., 2022). En relación con esta definición, durante el periodo comprendido entre el 12 de agosto al 6 de septiembre de 2024 se realizó una entrevista individual con cada participante del estudio, la cual tuvo como pregunta orientadora

“desde su experiencia personal y profesional ¿cuáles son las condiciones que considera influyen en la motivación de un docente universitario para realizar actividades investigativas y alcanzar un alto nivel de competencias en esta área?”

Para la organización de los resultados, se siguieron las recomendaciones de Hernández et al. (2014), quienes refieren que la información cualitativa implica la transcripción de los datos verbales a texto para su revisión exhaustiva con el fin de buscar similitudes, diferencias, patrones y relaciones que den lugar a la construcción de categorías que se constituirán en la base para la interpretación de los resultados

Resultados

A continuación, se presentan los principales hallazgos que fueron obtenidos durante las entrevistas frente a las condiciones que los docentes investigadores consideran influyen en el interés por la actividad investigativa

Tabla 2. Condiciones que influyen en el interés hacia la investigación

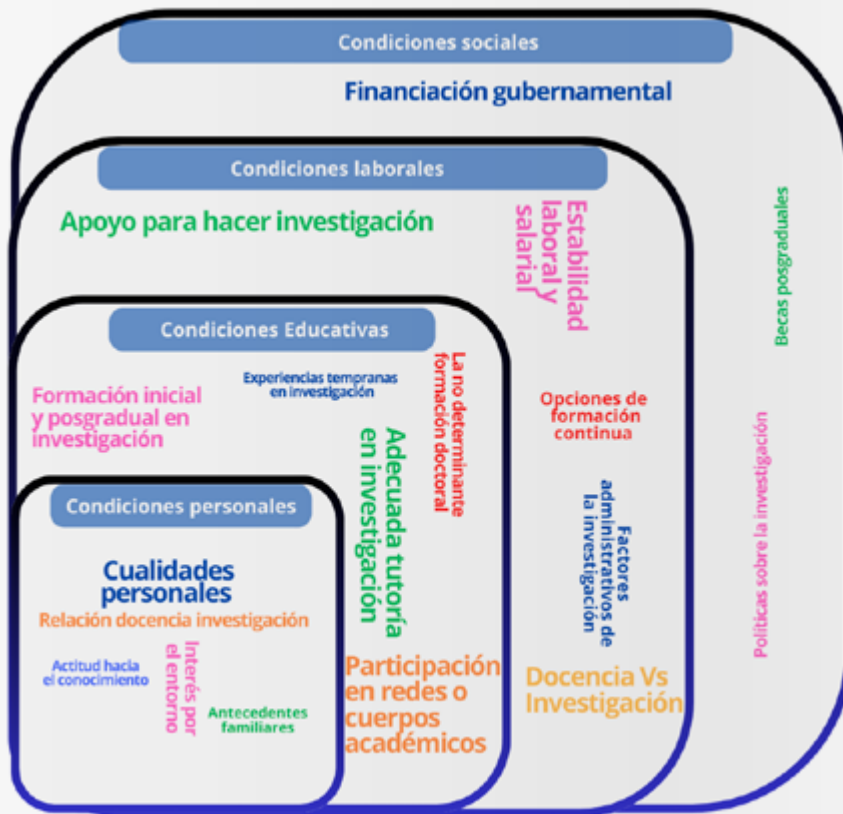
Participante	Condiciones referidas
DOCENTE INVESTIGADOR 1	<ul style="list-style-type: none"> • Relación docencia - investigación • Formación doctoral • Becas o financiamiento • Apoyo de la universidad para estudiar • Ser autodidacta • Interés por impactar en la sociedad • Apoyo de la universidad para desarrollar ideas de investigación • Pasión por hacer investigación • Viene desde la familia • Admiración por algunos profesores • Las condiciones políticas no fomentan el deseo por el conocimiento • El escalafón docente y salarial • Primacía institucional por la docencia sobre la investigación
DOCENTE INVESTIGADOR 2	<ul style="list-style-type: none"> • No hay condiciones políticas que permitan hacer investigación • Prioridad institucional por la enseñanza y poco espacio para la reflexión que permita hacer investigación • El valor que le da a la investigación • La crianza familiar • Cualidades personales como: disciplina, paciencia, persistencia • Una trayectoria desde la formación temprana en investigación • Las normas administrativas para hacer investigación • La colaboración con otros investigadores en grupos y redes • La capacidad de discutir de manera heurística más que erística • Becas posgraduales • La experiencia haciendo la tesis de licenciatura o de maestría • Admiración hacia profesores o investigadores • La seguridad o estabilidad laboral • Opciones de formación continua posteriores a la formación doctoral • Descarga laboral para hacer investigación
DOCENTE INVESTIGADOR 3	<ul style="list-style-type: none"> • La formación de maestría en la que aprendió sobre la importancia de tener un método para hacer investigación • Orientación en la formación posgradual para publicar • Pertenecer a cuerpos académicos • Financiación institucional y gubernamental para desarrollar proyectos de investigación • Se investiga se cuente o no con financiamiento • La enseñanza por parte de otros investigadores • Cualidades personales como disciplina, organización y autorregulación • El tipo de contratación con la que cuente el docente • Horas en el plan de trabajo para hacer investigación • Falta de becas gubernamentales para posgrados

<p>DOCENTE INVESTIGADOR 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relación docencia - investigación • Cursos de actualización • Intercambio de experiencias con otros investigadores • Reconocer lo que no se sabe • El acompañamiento de mentores • La estabilidad laboral • La formación doctoral no es determinante
<p>DOCENTE INVESTIGADOR 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por lo que sucede en el entorno o tener compromiso social • La relación docencia - investigación • Existencia de dependencias de publicación en la institución en que se labora • Descarga de horas laborales para hacer investigación • Exceso de carga docente • El nivel salarial • Estímulos por hacer investigación • Interés por transformar el mundo • Apoyo gubernamental para financiar proyectos de investigación • Permisos para salir a participar en eventos académicos • Apoyos de viáticos para salir a actividades investigativas • Existencia de redes de investigación o conformación de cuerpos académicos • Actividades para continuar la formación en investigación • Experiencias negativas con la actividad investigativa • Adecuado acompañamiento por parte del tutor de investigación • Formación en investigación en los diferentes niveles formativos • La formación doctoral no es determinante • Cualidades personales de autocontrol, responsabilidad, creatividad y trabajo en equipo
<p>DOCENTE INVESTIGADOR 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relación docencia investigación • La formación en temas de investigación tanto en pregrado como posgrado • Compromiso ético, resolver problemas del entorno • Horas laborales para hacer investigación • Participación en asociaciones con otros investigadores • Contar con apoyo financiero gubernamental e institucional • Disciplina para cumplir con los tiempos administrativos que demanda la investigación • Reconocimiento institucional por hacer investigación • Sobrecarga de trabajo docente • Permisos para hacer actividades investigativas

Fuente: Elaboración propia, 2024.

A partir de las condiciones señaladas por los entrevistados, se han delineado cuatro categorías emergentes: condiciones personales, condiciones educativas, condiciones laborales y condiciones sociales. Dentro de cada categoría, se han agrupado los temas correspondientes, de tal manera que los más peso son aquellos que fueron mencionados de manera más reiterada o que a decir de los investigadores son los más influyentes en el interés por la investigación.

Figura 1. Condiciones que influyen en el interés por la actividad investigativa y temáticas que las componen



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Discusión

En el siguiente apartado, se interpretan las diversas condiciones que los docentes investigadores consideran influyen en el interés por la investigación, de modo que se describe la contribución que realiza cada una de ellas a partir de la experiencia de los participantes del estudio y la teoría consultada sobre el tema.

Condiciones personales

La mayoría de los docentes investigadores entrevistados coinciden en que, para llevar a cabo investigaciones de manera efectiva, es esencial que la persona posea una serie de cualidades y habilidades personales, tales como autodidactismo, disciplina, paciencia, persistencia, organización, autorregulación, autocontrol, creatividad y responsabilidad. Estas cualidades son fundamentales debido a la naturaleza exigente de la investigación, que requiere una considerable dedicación de tiempo y enfrenta diversos desafíos. Moscoso-Ramírez y Carpio-Cordero (2022) denominan estas habilidades como "competencias cardinales", las cuales se relacionan con la búsqueda de innovación y mejora continua en la generación de conocimiento y aprendizaje, así como con la perseverancia en la consecución de objetivos, esta perseverancia se entiende como la capacidad de mantener una actitud positiva ante las dificultades, insistir a pesar de los rechazos y buscar soluciones alternativas.

Además, se destaca la curiosidad como una cualidad esencial. Según los docentes, esta se manifiesta en el interés por el entorno y en la preocupación por los problemas del contexto en el que se encuentra, lo que impulsa al educador a comprenderlos y proponer estrategias para resolverlos, contribuyendo así al bienestar de las comunidades. Este hallazgo coincide con la opinión de Gisbert y Chaparro (2020), quienes argumentan que la actividad investigativa requiere un espíritu constante de curiosidad e indagación, que motiva a observar la naturaleza y cuestionar lo que sucede, ya que la ciencia no solo implica razón, sino también pasión.

En relación con lo anterior, los entrevistados concuerdan en que existe una estrecha relación entre la docencia y la investigación. Investigar para mejorar los entornos también enriquece el conocimiento científico en la disciplina, además permite mejorar la calidad de la orientación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Como señala uno de los participantes:

“Estoy convencido de que la docencia y la investigación van de la mano. Un factor que puede despertar el interés en la investigación es que el docente sea consciente de que ésta enriquece su actividad docente, pues se convierte en especialista en el tema, lo cual se refleja en la docencia” (DI-5).

Diversos autores, como Palencia (2020), Flores et al. (2020), Aburto (2021), Ruiz-Guanipa (2020) y Reis-Jorge et al. (2020), subrayan el valor de la actividad investigativa del docente universitario. Estos autores concluyen que la investigación permite al profesor analizar situaciones en el aula, contribuir al saber pedagógico y profesional, y acercarse a las comunidades para estudiar sus problemas, lo que también tiene implicaciones en la relación con sus estudiantes. El docente del siglo XXI ya no es solo un transmisor de conocimientos, sino un orientador del saber, y enseñar a investigar a los estudiantes les permite adoptar un rol activo en la construcción de conocimientos.

Otro factor que fue referido, aunque de manera menos frecuente, pero igualmente relevante, es la influencia que tiene la familia en la vocación profesional. Los entrevistados mencionan:

“Vengo de una familia con este tipo de intereses, describir las cosas, saber más sobre ellas, entenderlas... y eso fue muy común en mi infancia” (DI-1); “Cuando en una familia hay personas con estudios universitarios y posgrados, y que valoran la lectura y el estudio, eso favorece la construcción de aspiraciones académicas” (DI-2).

Estos resultados coinciden con lo señalado por Aranciabía et al. (2008) y Cárdenas et al. (2021), quienes afirman que la familia nuclear es una influencia principal en la elección profesional, y que aquellos que provienen de hogares con altos niveles de escolaridad valoran más el estudio y tienen mayores probabilidades de enfocarse en la vida académica.

Por otra parte, los investigadores destacan que una actitud abierta hacia el conocimiento es una condición esencial para dedicarse a la investigación. Según los participantes:

“El problema es que para ser investigador uno debe reconocer que no sabe, y esto de no saber le cuesta mucho a los docentes, ya que el docente que se encuentra en la posición de saber tiene dificultades para admitirlo” (DI-4).

Otro participante agrega que esto implica estar dispuesto a debatir sobre los conocimientos y someterlos a juicio:

“La capacidad de discutir correctamente. El debate, desde el punto de vista heurístico, es una disciplina en la que uno debate para aprender. No se trata de convencer al otro de lo que uno sabe, sino de comprobar si tu argumento es realmente mejor que el contraargumento del otro, la heurística es poner a prueba tu argumento contra otros” (DI-2).

Este aspecto es respaldado por Delgado et al. (2020), quienes afirman que el investigador debe adoptar una actitud de humildad hacia el conocimiento, reconociendo tanto lo que se sabe como lo que no se sabe, esta actitud es necesaria para reconocer errores, evitar repeticiones y ser tolerante ante ideas diferentes. Otero y Rosa (2023) destacan que

“un problema de interés en la investigación científica es la identificación de desconocimiento apropiado para poder producir nuevo conocimiento” (p. 5).

Condiciones educativas

Los docentes investigadores consideran que, para llevar a cabo investigaciones efectivas, es fundamental contar con una base sólida de conocimientos teóricos y habilidades técnicas relacionadas con el método de investigación y la elaboración de publicaciones. Esta formación debe desarrollarse durante los estudios de pregrado y posgrado. Koletvinova & Bichurina (2019) coinciden en que una formación temprana en investigación es crucial para que los docentes se dediquen posteriormente a esta actividad y destacan la necesidad de incluir en los procesos formativos aspectos cognitivos, pedagógicos, psicológicos, de producción intelectual, motivación y autorrealización a través de la investigación. Amirova et al. (2020) también recomiendan crear un entorno positivo en el aula, organizar trabajos con objetivos orientados a resolver problemas educativos actuales, implementar tecnologías de aprendizaje y métodos interactivos, y fomentar la colaboración entre docentes y estudiantes durante esta etapa.

Diversos autores, como Castillo-Bustos et al. (2023), Hernández (2020), Palma y Linares (2020), Novoa y Pirela (2021), y Rey (2022), resaltan la importancia de la formación doctoral en el desarrollo de los investigadores, ya que este nivel educativo proporciona los conocimientos necesarios para plantear proyectos de investigación, elaborar divulgaciones científicas y, en última instancia, obtener la identidad de investigador, sin embargo, los entrevistados consideran que este nivel de formación no es indispensable para realizar investigación, aunque puede contribuir a mejorar las habilidades necesarias, es más relevante la pasión del individuo por la actividad investigativa.

En relación con el proceso formativo en investigación, los participantes enfatizan la importancia de las experiencias tempranas en investigación, ya que estas pueden ser placenteras o aversivas. Según uno de los entrevistados:

“Si la experiencia durante la formación es muy negativa, puede llevar a la frustración e incluso a la deserción del posgrado. A veces, se termina el posgrado pero sin el deseo de continuar en la investigación. Es crucial tener un proyecto formativo adecuado, exitoso, riguroso y que también sea disfrutable” (DI-5),

los entrevistados refieren que una experiencia negativa puede surgir si un tutor, aunque sea un excelente investigador, carece de habilidades para guiar a los estudiantes en el campo de la investigación. Garcés et al. (2021) señalan que los estudiantes pueden enfrentar problemas con sus tutores debido a que estos últimos pueden presentar falta de tiempo, dificultades para establecer espacios de asesoría o directamente manifestar apatía para realizar el acompañamiento. Kaçaniku (2020) agrega que, desde la perspectiva de los docentes, la imposibilidad de realizar una tutoría adecuada puede deberse a un alto número de estudiantes o a la falta de capacidades para asesorar un tema específico y proporcionar retroalimentación adecuada, lo que a menudo convierte a las tesis en un mero formalismo en el proceso educativo.

Respecto a los tutores de investigación, los participantes, mencionan que uno de los motivos de su interés por la actividad investigativa fue la admiración por un mentor o la guía adecuada de alguien. Como indica uno de ellos:

“Estudié un posgrado y tuve muchos maestros de alto nivel. Al investigar con estas personas, aprendí a investigar de una manera mucho más intuitiva, que no se enseña en los posgrados” (DI-3).

Otro participante agrega:

“Tuve mucha suerte de contar con el acompañamiento de mentores hasta que me tocó ocupar ese rol” (DI-4).

La importancia de una tutoría adecuada para fomentar el interés en la investigación también está respaldada por la literatura científica, Tenorio-Lopes (2023) señala que un buen acompañamiento del tutor es fundamental para que el proceso investigativo sea placentero, y destaca la necesidad de que las instituciones implementen políticas y estrategias que fortalezcan este proceso.

Por último, todos los entrevistados coinciden en que la posibilidad de participar en redes o cuerpos académicos es una condición educativa crucial, dado que estos espacios permiten el intercambio de experiencias, fomentan el aprendizaje interdisciplinario y amplían las posibilidades de realizar proyectos de investigación con mayor impacto que el que se podría alcanzar de manera individual. Roman-Acosta y Barón (2023) destacan que las redes de investigadores facilitan el acceso inclusivo al conocimiento, promoviendo el acceso a recursos y plataformas de investigación. Además, estas redes favorecen la interdisciplinariedad, la generación de sinergias, el desarrollo del conocimiento, la formación continua de los docentes, la mentoría y la difusión de las investigaciones.

Condiciones laborales

Los participantes exponen que, para que un docente universitario se interese en la investigación, es esencial que la institución en la que labora le proporcione una base adecuada para ello. Esta base incluye, principalmente, estabilidad contractual y salarial, ya que la incertidumbre sobre la situación laboral puede llevar al profesor a buscar ingresos adicionales para subsistir en caso de pérdida de su vinculación con la universidad. De manera similar, un salario insuficiente para satisfacer las necesidades básicas puede desviar el tiempo que el docente podría dedicar a la investigación. Como menciona un entrevistado

“Tienen trabajo eventual haciendo proyectos o clases, pero no tienen la oportunidad que yo tuve de tener un tiempo completo y concentrarme” (DI-4).

Cantillana y Portilla (2019) explican que actualmente existe una “desprofesionalización” de la docencia universitaria, en un estudio con 180 profesores, determinaron que el 84% trabaja bajo condiciones de precariedad laboral, situación que se caracteriza por contratos por horas y a término fijo, lo que lleva a que se les denomine “profesores taxi” debido a la necesidad de múltiples empleos para completar sus horas laborales, esto impacta negativamente en la calidad de la enseñanza y en la disponibilidad de líneas de investigación en las universidades, fenómeno que responde a la mercantilización de la educación y a la visión de las instituciones educativas como empresas orientadas al lucro y al cumplimiento de indicadores.

Otra condición laboral considerada fundamental es que el plan de trabajo de los docentes incluya un tiempo adecuado para la investigación. Los participantes opinan que esto no ocurre en muchas universidades, ya que se prioriza la docencia sobre la investigación.

“Podría ponerlo en números: a la universidad le interesa en un 80% que la docencia funcione” (DI-1).

Este hallazgo coincide con los estudios de Baumann & Leišytė (2022) y Floch et al. (2012) quienes determinan que, desde la perspectiva de los docentes, la estructura laboral favorece la función docente en detrimento de la investigativa, por lo que se destaca la necesidad de revisar las condiciones normativas en las instituciones de educación superior para otorgar mayor importancia a la investigación.

Los docentes también subrayan la necesidad de apoyos institucionales específicos para llevar a cabo investigaciones, como un departamento de publicaciones, permisos para trabajos de campo y viáticos para asistir a eventos académicos. Kapaanda & Benedict (2019) manifiestan que debe existir una alineación entre la planificación administrativa y los objetivos estratégicos de investigación en las universidades, de manera que se fomente la contribución de los colaboradores a las metas de investigación institucionales, una adecuada ordenanza promoverá que la actividad investigativa se convierta en una práctica habitual dentro de la institución, contribuyendo así a la producción científica.

Por otro lado, las condiciones administrativas que median la actividad investigativa pueden convertirse en un factor estresante para los investigadores, debido a los plazos y productos académicos comprometidos. Como describe un participante:

“Hacemos investigaciones por encargo (...) Te piden que diseñes una propuesta de investigación, la diseñas, perfecto, te contratan e incluso te pagan para llevar a cabo el proyecto. Pero te comprometes a entregarlo en un plazo determinado y no puedes pasarte ni un día. Ahí no hay margen para decir ‘espérame un tantito, ya estoy por concluir’” (DI-6).

López-Torres (2015) afirma que los docentes universitarios enfrentan una presión significativa por publicar, lo cual, junto con la alta tasa de rechazo de las editoriales, puede desalentar su participación en la actividad científica. Esto también puede afectar negativamente la calidad de las disciplinas académicas, dado que, como señala Rebuerto (2018), el sistema de indicadores prioriza la cantidad sobre la calidad de las publicaciones, llevando a algunos investigadores a adoptar malas prácticas para cumplir con los estándares o mantener su posición.

Los docentes también consideran que los programas laborales deben incluir oportunidades para la formación continua. Como sugiere un participante:

“Es importante que la institución apoye con cursos o actividades que fomenten la formación permanente, como talleres, cursos y conferencias dentro de la misma institución” (DI-5).

Ponce et al. (2024) recomiendan proporcionar a los docentes espacios para participar en programas de especialización, seminarios y talleres. También es crucial fortalecer la colaboración entre docentes para compartir conocimientos y experiencias en el campo investigativo, promover la cooperación entre universidades e identificar temas específicos en los que los profesores deseen formarse.

Condiciones sociales

Los investigadores concuerdan en que, para fomentar el interés en la investigación, es esencial que las instituciones implementen políticas que permitan a los profesores plantear y desarrollar proyectos de investigación. Sin embargo, consideran que estas políticas no son suficientemente claras. Barrutia et al. (2019) respaldan esta percepción al informar que, en un estudio realizado en dos universidades peruanas, los docentes indicaron que no existen lineamientos claros para promover la producción científica, la asignación de recursos y la formación de profesores en investigación. Además, se observa una falta de reconocimiento hacia quienes se dedican a la investigación, lo que lleva a los profesores a optar por otras actividades que les ofrezcan una mejor remuneración salarial.

En este contexto, los investigadores también subrayan la importancia de las políticas de financiamiento gubernamental e institucional. Aunque reconocen que es posible realizar investigación sin apoyo financiero, señalan que los impactos alcanzables son limitados sin éste. Acosta y Lovato (2019) destacan que el financiamiento institucional es fundamental para que los profesores puedan llevar a cabo proyectos de alta calidad y abordar problemas de relevancia científica. Sin embargo, González-Díaz et al. (2022) observan que en América Latina la inversión en investigación científica es extremadamente baja, lo que limita significativamente el alcance y el impacto de la investigación en la región.

Por último, los entrevistados consideran que es crucial contar con políticas o programas de becas que cubran los costos de matrícula y manutención en los niveles de formación posgradual. González-Delgado y Groves (2024) afirman que las becas educativas son fundamentales porque ofrecen oportunidades para que los individuos exploren diversos espacios geográficos, culturales e investigativos, lo que enriquece su perspectiva y comprensión del mundo. Además, Gómez y Umaña (2022) señalan que los docentes universitarios que reciben becas posgraduales mejoran sus conocimientos y habilidades en investigación, lo que, a su vez, eleva la calidad de los procesos educativos que imparten.

Conclusiones

El presente estudio permitió explorar las diferentes condiciones que, desde la experiencia tanto personal como profesional de los expertos, influyen en el interés por la investigación en los docentes universitarios, evidenciándose que, si bien las vivencias de cada sujeto son particulares, se presentan puntos en común que revelan que puede haber ciertos aspectos que determinen el desarrollo de la vocación hacia la investigación científica.

Sobre estos, se establece que las condiciones personales juegan un papel fundamental en la predisposición hacia la investigación. La autodisciplina, la curiosidad, la creatividad y la resiliencia son esenciales para enfrentar los desafíos inherentes a la investigación por lo que los docentes que demuestran estas cualidades tienden a perseverar en sus esfuerzos investigativos a pesar de las dificultades. De esta dimensión, se resalta que la curiosidad o el interés por el entorno, en particular, emerge como el motor principal que impulsa a los docentes a devenir en investigadores que exploren y cuestionen problemas de su medio socioeducativo y busquen contribuir al conocimiento científico.

En cuanto a las condiciones educativas, los resultados de este estudio permiten afirmar que la formación previa y continua genera bases teóricas y habilidades propias de las competencias investigativas, sin embargo, estos no son determinantes para desarrollar el interés por la investigación, sino que las experiencias positivas en etapas tempranas de formación y el acompañamiento adecuado de mentores tiene un mayor impacto en el deseo por la investigación.

También se destaca que las redes académicas para el intercambio de experiencias y la colaboración interdisciplinaria son un eje fundamental para enriquecer la práctica investigativa de los docentes universitarios, por lo que es altamente recomendable para las instituciones plantear medios que den lugar a este tipo de colaboración.

En cuanto a las condiciones laborales, se destaca que la estabilidad contractual y salarial, así como la inclusión de tiempo dedicado a la investigación en el plan de trabajo de los docentes son aspectos determinantes en el interés por la investigación y que la falta de apoyo administrativo para llevar a cabo las diferentes actividades propias de la investigación, así como las presiones por cumplir con ciertos indicadores pueden desincentivar la participación en la investigación.

Por último, la existencia de financiamiento para hacer investigación ya sea brindado por las universidades o el gobierno, no es imprescindible para que exista el interés por la investigación, puesto que como lo refirió uno de los participantes, un investigador siempre está investigando, aunque no cuente con dinero para hacerlo, sin embargo, el financiamiento sí es indispensable para hacer investigación de calidad.

Referencias

- Aburto, P.A. (2021). El rol del profesor universitario en el siglo XXI, ¿es necesario de cambios en su actuación como docente tutor-investigador? *Revista Compromiso Social*, (3), 59–72. <https://doi.org/10.5377/recoov.2i3.13433>
- Acosta, M., y Lovato, S. (2019). Las competencias investigativas en docentes. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 23(23), 34–42.
- Amirova, A., Iskakova, J.M., Zakaryanovna, T.G., Numakhanovna, Z.T. & Elmira, U. (2020). Creative and research competence as a factor of professional training of future teachers: Perspective of learning technology. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12(4), 278–289. <https://doi.org/10.18844/wjvet.v12i4.5181>
- Arancibia, C., Herrera, P., y Strasser, K. (2008). Manual de psicología educacional. Ediciones Universidad Católica de Chile. <https://bibliotecafrancisco.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/06/manual-de-psicolog3ada-educacional-arancibia-v-herrera-p-strasser-k.pdf>
- Barrutia, I., Acosta, E. R., y Marín, T. D. (2019). Producción científica de profesores en Universidades Peruanas: motivaciones y percepciones. *Revista San Gregorio*, (35), 70–80. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rsgr/n35/2528-7907-rsan-35-00070.pdf>
- Baumann, S., & Leishtë, L. (2022). Changing Research Structures and Academic Staff Competence in the Swiss Non-traditional University Sector. *High Educ Policy*, 35, 750–771. <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00231-3>
- Cantillana, R., y Portilla, I. (2019). Por la senda de los 'profesores taxis': los efectos de la desprofesionalización académica en educación superior. Una aproximación cualitativa desde Chile. *Cultura-hombre-sociedad*, 29(1), 306–330. https://www.scielo.cl/pdf/cuhs/v29n1/0719-2789-cuhs-2019_cuhs_01_a01.pdf
- Cárdenas, S., Hernández, F., y Piña, M. E. (2021). Factores que inciden en la elección de una carrera universitaria. *PsicoEducativa: Reflexiones Y Propuestas*, 7(13), 15–24. <https://psicoeducativa.educol.info/index.php/rpsicoedu/article/view/128>
- Castillo-Bustos, M.R., Rojas-Mesa, J.E., y Yépez-Moreno, A.G. (2023). Perspectivas y retos de la formación doctoral en América Latina. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 7(14), 139–155. <https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/453>
- Delgado, G.M., Vera, E.L., Mendoza, K.L., y Carrasco, D.P. (2020). Competencias esenciales del investigador científico del siglo XXI. *Repalain Internacional*. <https://www.repain.com/wp-content/uploads/2024/06/Competencias-esenciales-del-investigador-cientifico-del-siglo-xxi.pdf>
- Díaz, C., Solar, M.I., Soto, V., y Conejeros, M. (2015). Las percepciones de los docentes respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Revista electrónica 'Actualidades investigativas en educación'*, 15(2), 1–30. <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ai/v15n2/a09v15n2.pdf>
- Floch, M., Castro, D. y Feixas, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *REDU*, 10(1), 343–368. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6135>
- Flores, E.M., Lozano, A.C., y Rojas, G.N. (2020). Rol del docente investigador desde su práctica social. *Revista Científica*, 5(15), 106–128. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563662155006/563662155006.pdf>
- Garcés, R. E., Huerta, A. C., Elizalde, C. E., y Estrella, L. P. (2021). Impacto del aprendizaje colaborativo en las competencias investigativas del estudiante universitario. *Revista Universidad y Sociedad*, 13, 501–512. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2340>
- Gisbert, J.P., y Chaparro, M. (2020). Reglas y consejos para ser un investigador de éxito. *Gastroenterología y Hepatología*, 43(9), 540–550. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S021057052030114X>
- Gómez, M.L., y Umaña, L.P. (2022). Impacto en los ambientes de aprendizaje de los programas de licenciatura debido a la formación posgradual de docentes beneficiados con becas de la Universidad Libre Seccional Socorro 2016–2021 [Trabajo de grado, Universidad Libre]. Repositorio institucional Unilibe. <https://repository.unilibe.edu.co/handle/10901/21802>
- González-Delgado, M. y Groves, T. (2024). "Abrir las puertas a otros mundos": el programa de becas en el extranjero de la UNESCO y la modernización educativa en España (1953–1975). *Historia y Memoria de la Educación*, 19, 285–323. <https://revistas.uned.es/index.php/H-Me/article/view/37691/28767>
- González-Díaz, R., Acevedo, A., Martín, V. y Cachicatari, E. (2022). Cultura investigativa del docente en Latinoamérica en la era digital. *Comunicar*, 30(70), 71–83. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-06>
- González-Vega, A.M., Molina, R., López, A., & López, G.L. (2022). The qualitative interview as a research technique in the study of organizations. *New Trends in Qualitative Research*, 14(571), 1–12. <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>
- Gutiérrez-Rico, D., Almaraz-Rodríguez, O.D., y Bocanegra-Vergara, N. (2019). Concepciones del docente en sus formas de percibir el ejercicio de la investigación desde su práctica. *Rev. investig. Desarro. innov.*, 10(1), 149–161. doi: 10.19053/20278306v10.n1.2019.10019
- Hernández, A. (2020). La investigación, la escritura y la difusión académica en el Doctorado en Pedagogía. En B.J. Sánchez y R. Hinojosa (coords.), *Trazas de la investigación educativa en la experiencia de sus Quijotes. Reflexiones y aportes* (pp. 161–174). Red de Investigadores Educativos Chihuahua. <https://rediech.org/wp-content/uploads/2022/11/Trazas-00-completo.pdf>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGrawhill. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5A2QDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=inv estigacion+mixta&ots=TjZmYY1lI4&sig=aXuBRGr-dtS9FZ2vpAOiOepmF#v=onepage&q&f=false>
- Hernández, R., Fernández, C., y Batista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE CV. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a9fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf
- Kaçanık, F. (2020). Teacher-researcher development? Unpacking the understandings and approaches in initial teacher education in Kosovo. *CEPS Journal*, 10(3), 53–76. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=20779
- Kapaanda, L.N. & Benedict, O.H. (2019). Researching together: Aligning academic employees with the institution's research strategy. *African Educational Research Journal*, 7(4), 220–230. <https://eric.gov/jd=EJ1237514>
- Koletvnova, N.D. & Bichurina, S.U. (2019, 29 al 31 de Mayo). Development of Research Competence of Future Teachers in The Process of Their Professional Training. [conference] V International Forum on Teacher Education, Kazan, Rusia. <https://ap.pensoft.net/article/22055/>
- López-Torres, J. (2015). "Pagar por publicar" en revistas científicas. *REV CLÍN MED FAM*, 8(3), 179–181. <https://dx.doi.org/10.4321/S1699-695X2015000300001>
- Moscoso-Ramírez, M.J., y Carpio-Cordero, L.E. (2022). Estudio de las competencias investigativas del docente investigador de la Universidad del Azuay. *Uda akadem*, (9), 178–209. <https://revistas.uazuay.edu.ec/index.php/udaakadem/article/view/482/734>
- Novoa, A., y Pirela, J. (2021). Sentidos e innovaciones sobre el acompañamiento tutorial en la formación doctoral. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(91), 1123–1142. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n91/1405-6666-rmie-26-91-1123.pdf>
- Otero, J., y Rosa, C.W. (2023). Metacognición en el aprendizaje de las ciencias: Saber lo que no se sabe o no se comprende. *Educação e Pesquisa*, 49(250081), 1–18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250081>
- Pacori, E., Sotelo, S., Pacori, K., Arias, J., Cruz, W., Amaro, C., Bizarro, H., Tito, J., Velásquez, Z., Cáceres, M. & Martel, C. (2022). Research Competencies: A Comparative Study in Public and Private Universities. *Eurasian Journal of Educational Research*, 99, 291–312. <https://ejer.com.tr/manuscript/index.php/journal/article/view/876/140>
- Palencia, V.D. (2020). La investigación en la práctica educativa de los docentes. *Educación y ciudad*, (38), 107–118. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7673506.pdf>
- Palma, O.C., y Linares, M.B. (2020). Competencias investigativas y su pertinencia en el desarrollo de una tesis doctoral. *Red de Investigación Educativa*, 12(1), 44–52. <https://revistas.uclae.org/index.php/redine/article/view/2410/1410>
- Ponce, L., Pérez, R., Armijos, J. y Verduga, H. (2024). El docente investigador en el quehacer educativo: Visión interdisciplinaria. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), 1–27. <http://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/260>
- Rebuelto, M. (2018). "Publicar o perecer": algunas reflexiones. *Revista de medicina veterinaria*, 99(2), 5–7. https://someve.com.ar/images/revista/2018/N2-2018_Articulo-01.pdf
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M.P., Olcina-Sempere, G. (2020). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación*, 44(1), 1–11. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n1/2215-2644-edu-44-01-00509.pdf>
- Rey, M. (2022). El proceso de escritura científica en la formación doctoral: una aproximación narrativa. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (25), 1–22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8211490>
- Rojas, A.F., Luna Hernández, J.A., y Hernández Arteaga, I. (2019). Competencias docentes transversales para el quehacer de profesores de pregrado en Psicología. *Educación Y Educadores*, 21(3), 461–481. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.5>
- Roman-Acosta, D. y Barón, B. (2023). Del conocimiento individual a la sinergia colectiva: potenciando la colaboración en las redes de investigación. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 11(2), 1–19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10085278>
- Ruiz-Guanipa, E.G. (2020). Las competencias investigativas en la formación docente: Reflexiones epistemológicas y pedagógicas. *Domino de las ciencias*, 6(1), 309–322. <https://dominodelasciencias.cqpm/ojs/index.php/es/article/view/1424/2559>
- Tenorio-Lopes, L. (2023). Mentor-mentee relationships in academia: insights toward a fulfilling career. In *Frontiers in Education*, 8(1198094), 1–7. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1198094>



37. Laura Aryadna Adame Alatorre. Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación en la Escuela Superior de Medicina del Instituto Politécnico Nacional, Licenciada en Negocios Internacionales de la ESCA UST con Especialidad en Enseñanza y Aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad Pedagógica Nacional, con Maestría en Educación y Docencia por la UTEL, con un Diplomado en Inteligencia Emocional y Liderazgo Consciente hacia la Transformación, miembro de la RIIED del IPN. Catedrática del idioma inglés en el Centro de Lenguas Extranjeras Unidad Santo Tomás del IPN, Coordinadora Académica del programa virtual de inglés de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura Unidad Zacatenco del IPN. Correo: ladame@ipn.mx - Orcid: 0009-0007-7111-8128.

38. Oscar Barrón Ochoa. Profesor-investigador de la ESCA UST del Instituto Politécnico Nacional, Doctor en Administración, Maestro en Administración de la Escuela Comercial Cámara de Comercio y Licenciado en Informática con especialidad en Redes del Instituto Tecnológico de Tlanepantla, miembro de la RIIED del IPN, catedrático de los programas de licenciatura en el área de informática; participante activo en las investigaciones educativas sobre formación docente, es miembro de las celdas de investigación en la licenciatura de la ESCA UST. Correo: obarron@ipn.mx - Orcid: 0009-0006-6644-0414.

39. Georgette del Pilar Pavía González. Profesora-investigadora de la ESCA UST del Instituto Politécnico Nacional, Contadora Pública y Maestra en Ciencias en Desarrollo de la Educación, presea Lázaro Cárdenas del IPN, con estudios de Maestría en Literatura y Creación Literaria en Casa Lamm, Doctora en Educación por el CEAAMER, Licenciada en Derecho, Especialista en Política y Gestión Educativa por FLACSO México, Enseñanza de la Historia de México por la UNADM y en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la UNAM, candidata en el SNI, miembro de la RIIED del IPN y autora de libros: Narrativa de la Revolución Mexicana, México y los mexicanos entérate de lo que sí pasó; Educación de Emergencia en y por la Comunidad. Tertulias Académicas desde la Virtualidad; Economía Circular para teléfonos móviles, entre otros. Correo: gpaviag@ipn.mx - Orcid: 0000-0002-7955-2697.

40. Julio Ubildxa Ríos Peña. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor e investigador de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUF), coordinador del Área de Investigación Primaria y director de la Revista de difusión y Divulgación "Xquendaxidax" de la ENUF. Miembro de la Red de Innovación e Investigación Educativas del Instituto Politécnico Nacional, Integrante del Seminario educación y usos públicos de la historia (IIISUE-UNAM) y de la Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México (AIEHM), SNI-C. Principales líneas de investigación: escuelas normales, formación inicial docente y violencia en las escuelas. Correo: ubildxa03@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8584-1954>.

41. Isabel Rosalina Vela Espinosa. Maestra en Administración en Gestión de la Educación por el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Cuenta con algunos diplomados como "Uso pedagógico de las TIC en la docencia politécnica" (IPN), "La tutoría y los retos del acompañamiento en la formación integral del estudiante de Educación Superior" (IPN), Diplomado en "Bases didácticas para la docencia en el IPN" (IPN) y "Formación y Actualización docente para un Modelo Educativo por Competencias" (IPN). Formó parte del Departamento de Redes y Proyectos de Investigación Educativa de la DFIE (2010-2016). Fue jefa del Departamento de Innovación Educativa de la ESCA Santo Tomás (mayo 2018 - febrero 2020). Ha impartido diversas acciones de formación como Diplomados, cursos, talleres, dentro y fuera del Instituto. Miembro de la Red de Innovación e Investigación Educativas del Instituto Politécnico Nacional. Actualmente Docente de la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás.

42. Gustavo Eduardo Villanueva Quintanar. Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación por la Escuela Superior de Medicina del Instituto Politécnico Nacional, Licenciado en Derecho por la Universidad (CUGS) plantel Cuauhtémoc, Maestría en Ciencias Penales, por la Universidad de América del Norte, Doctor en Educación por el CEAAMER, Diplomado en Inteligencia Emocional y Liderazgo Consciente hacia la Transformación, Diplomado en Evaluación de políticas y programas públicos 2021 por la SHCP, Jefe del Departamento de Capital Humano de la Escuela Superior de Medicina del IPN (2020 a 2022), miembro de la RIIED del IPN. Correo: gvillanueva@ipn.mx Orcid: 0009-0009-6898-6236.



10

**Miradas, retos e
intereses en torno a
la formación docente
como una experiencia
de vida**

Laura Aryadna Adame Alatorre³⁷

Oscar Barrón Ochoa³⁸

Georgette del Pilar Pavía González³⁹

Julio Ubiidxa Ríos Peña⁴⁰

Isabel Rosalina Vela Espinosa⁴¹

Gustavo Eduardo Villanueva Quintanar⁴²



Introducción

En el siglo XXI, son múltiples las dudas y preguntas que asaltan al docente, la escuela del futuro está llena de incertidumbres y propósitos serios. Ante este desconcierto, se hace necesaria una clarificación urgente de los problemas que se deben abordar en las aulas para confeccionar y potenciar un plan educativo que tenga en cuenta las exigencias actuales. La gran variabilidad de situaciones que se presentan en la vida ordinaria hace aconsejable que los alumnos adquieran un conjunto en común de técnicas o métodos de trabajo, así como una dosis opcional de orientaciones fundamentales o actitudes permanentes, que permitan resolver de forma segura y variada las situaciones cambiantes de forma satisfactoria y creativa. En este sentido, es imprescindible que los docentes se mantengan actualizados y sean capaces de adaptarse a los cambios constantes del entorno educativo. Además, es crucial fomentar en los estudiantes habilidades transversales que les permitan desenvolverse de manera eficiente en una sociedad cada vez más globalizada y digitalizada. La inclusión de las nuevas tecnologías en el aula se presenta como un desafío y una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario aprovechar al máximo las herramientas digitales y las plataformas virtuales para llevar a cabo actividades interactivas y colaborativas que motiven e involucren activamente a los alumnos en su propio proceso de formación. De esta manera, se podrá potenciar su autonomía, creatividad y capacidad de resolución de problemas.

Asimismo, es fundamental desarrollar una pedagogía centrada en el estudiante, que tenga en cuenta sus intereses, habilidades y estilos de aprendizaje. Esto implica promover un ambiente inclusivo y diverso, donde se valore la participación y se fomente el respeto a la diversidad. Los docentes deben ser facilitadores del aprendizaje, brindando apoyo y orientación individualizada a cada estudiante, para que puedan alcanzar su máximo potencial. Además, resulta esencial promover el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes, como la empatía, la resiliencia y la capacidad de trabajar en equipo. Estas habilidades no solo les serán útiles en su vida académica, sino también en su desarrollo personal y profesional. En resumen, el diseño de un plan educativo integral y actualizado es una tarea compleja pero necesaria en el siglo XXI. Los docentes tienen el desafío de preparar a los estudiantes para un mundo en constante cambio, dotándolos de las herramientas, habilidades y actitudes necesarias para enfrentar los desafíos del presente y del futuro con éxito. "Solo de esta manera podremos construir una sociedad más justa, equitativa y próspera para todos" (Burgos, 2023).

El propósito de este escrito es presentar de forma breve y sencilla la misión docente ante los retos presentes y futuros de esta nueva época. La enseñanza imparte un cierto conocimiento a los individuos en función del programa educativo que se sigue. La educación cambia el pasado del sujeto para modificar el futuro y actualiza el potencial que tiene en el momento en que se produce, es decir, la educación es una fuente de vida.

Este artículo es producto tanto de una revisión de la literatura más significativa en torno a la formación docente, como de la recuperación de la experiencia docente de diferentes profesores y profesoras que, desde tiempo atrás, han trabajado este tema dentro de sus aulas e instituciones educativas. A través de esta interrelación se obtuvo un trabajo que, en términos generales, se ubica en el marco de una postura de corte interpretativo en la medida que, como señalan Cohen, Manion y Morrison (2009) y Vargas (2011), a partir de la experiencia de las personas se construyen conjeturas que ofrecen una comprensión de la realidad. De forma específica, la aproximación realizada recupera elementos de las historias de vida para fundamentar las ideas y propuestas plasmadas a lo largo del escrito. En este sentido, es de resaltar la importancia que se le da a la dimensión subjetiva que acompaña las experiencias de las personas (Pujadas, 2002; Rodríguez, Gil y García, 1999). Debe precisarse que este trabajo se plantea desde una mirada alternativa que juega entre los márgenes de un instituido y predominante canon sobre las historias de vida, sin que esta flexibilidad suponga un detrimento respecto a la esencia de aproximarse al objeto de estudio con base en las percepciones de quienes están involucrados en él.

En el caso de este texto, las reflexiones presentadas se derivan de un análisis guiado por las experiencias docentes de un equipo de trabajo conformado por profesores y profesoras de diferentes instituciones de educación superior. La diversidad de vivencias adquiridas de forma individual, y compartida, por este grupo docente constituye el principal referente analítico que articuló la revisión realizada a la literatura sobre la formación docente. Este trabajo tiene sus bases en un sustento empírico nutrido por diferentes vivencias que a lo largo de varios años se han ido entrelazando como parte del trabajo colaborativo impulsado por el equipo docente. La diversidad de experiencias adquiridas en el trabajo cotidiano dentro de las aulas se convierte en el eje reflexivo implícito en las afirmaciones y discusiones sostenidas sobre la formación docente en el siglo XXI.

Retos del Siglo XXI en la labor docente

El ejercicio profesional de la docencia es extremadamente complejo y requiere una gran habilidad y dedicación. El profesor no solo se encarga de impartir conocimientos a sus alumnos, sino que también juega un papel fundamental en la innovación educativa. Aunque esto puede parecer contradictorio, el profesor es capaz de equilibrar ambas responsabilidades de manera exitosa. Establecer vínculos con los estudiantes es una parte fundamental de la labor docente y muchos profesionales consideran esto como un aspecto valioso. Sin embargo, algunos pueden interpretarlo como un agente de distorsión del sistema. Es importante reconocer que cada profesor tiene su propio enfoque pedagógico y métodos de enseñanza, y lo que funciona para unos puede no funcionar para otros.

El profesor se enfrenta constantemente a la presión del desempeño y la normatividad. Trabaja bajo mandatos y restricciones externas que a menudo están asociados con el control coyuntural de las actuaciones. Estas restricciones pueden limitar la libertad del profesor para experimentar y poner en práctica nuevas estrategias de enseñanza. Además, el ideario social y las expectativas de mediocridad también pueden influir en el desempeño del profesor. A pesar de todos estos desafíos, el ejercicio profesional de la docencia es una labor valiosa y gratificante. Los profesores tienen la capacidad de impactar positivamente en la vida de sus alumnos, ayudándoles a adquirir conocimientos y habilidades que serán fundamentales en su desarrollo personal y profesional. Es importante reconocer y valorar el trabajo de los profesores, brindándoles el apoyo necesario para que puedan desempeñar su labor de la mejor manera posible.

El informe temático del Observatorio de la Vida del Docente define la labor docente como

"la actividad educativa fundamental en la cual el profesor, en su rol como formador, desempeña una forma específica de enseñanza con sus alumnos, empleando diversas estrategias pedagógicas con el objetivo de lograr que éstos adquieran los contenidos del currículum académico"
(Esquerre R., L. A., Pérez A., M. A., 2021; García & Muñoz, n.d.).

La labor docente supone establecer relaciones sólidas y significativas con el alumnado que fomenten el aprendizaje, utilizando dicho aprendizaje como una herramienta para evaluar el progreso del estudiante y los métodos empleados por el profesor, así como también la intervención oportuna en casos necesarios. Además, implica la gestión eficiente de recursos, tiempo y sistemas de evaluación que surgen en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El ejercicio profesional de la docencia se desarrolla en un ámbito educativo con características altamente distintivas, por ejemplo, el profesor se encuentra en un constante proceso de toma de decisiones, siendo consciente de lo que le espera en términos generales, pero sin conocer con exactitud los desafíos puntuales que pueden surgir en su camino. Asimismo, cada docente posee su propio estilo de actuación y de gestión de las interacciones con sus estudiantes, lo que influye en su desempeño y en el desarrollo de un ambiente pedagógico adecuado. Es a través de la combinación de todas estas facetas que los docentes logran impactar en la formación integral de sus alumnos, brindándoles herramientas para su desarrollo académico, social y personal.

Retos docentes en Tecnologías de la información y comunicación en la educación

En los últimos años, estamos asistiendo a otra transformación aún más profunda en la sociedad que se puede calibrar por la forma de comportarse frente a los soportes que la definen: TV, prensa, radio, Internet, Tablet o smartphone, pasando de una sociedad tradicional a una sociedad híbrida. Optimizando el tiempo y recursos a un modelo donde el docente se encargaba de seleccionar y transmitir información considerando a sus discípulos como un "contenedor vacío" al contar al final solo con el envío de materiales semanales e impregnado de la metodología "constructivista" y alcanzando un modelo docente caracterizado por la "enseñanza centrada en el aprendizaje", siendo así más significativo motivando a los estudiantes, potenciando la enseñanza individualizada y generando un desarrollo de aprendizajes y su posterior evaluación.

En esta era moderna y digital, la incorporación de la tecnología ha revolucionado la forma en que aprendemos y nos comunicamos. Ya no dependemos únicamente de los métodos tradicionales de enseñanza, donde los maestros eran los únicos responsables de transmitir conocimientos. Ahora, vivimos en una época en la que la pedagogía constructivista ha cobrado protagonismo, permitiendo que los estudiantes sean participantes activos en su propio aprendizaje. La enseñanza se ha vuelto más centrada en el estudiante, buscando motivarlos y brindarles una experiencia educativa significativa. La individualización de la enseñanza se ha convertido en una prioridad, reconociendo que cada estudiante tiene diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje. A través de esta modalidad, se busca estimular el potencial de cada estudiante y fomentar su desarrollo integral. Sin embargo, el cambio no se limita solo al ámbito educativo. La sociedad en general también ha experimentado una transformación profunda en los últimos años. Los medios de comunicación tradicionales, como la televisión, la prensa escrita y la radio, ahora conviven con nuevas formas de comunicación, como: Internet, las tabletas y los teléfonos inteligentes. Esto ha llevado a la aparición de una sociedad híbrida, donde las fronteras entre lo físico y lo virtual se difuminan. Esta nueva sociedad híbrida plantea nuevos desafíos y oportunidades.

La forma en que nos informamos, nos relacionamos y accedemos a la información ha cambiado drásticamente. Ahora tenemos acceso a un océano de conocimiento al alcance de nuestras manos, pero también debemos ser críticos y selectivos en la información que consumimos. En resumen, estamos viviendo en una era de cambios constantes, donde la tecnología ha transformado no solo la forma en que aprendemos, sino también la forma en que nos relacionamos con el mundo que nos rodea. Adaptarse a esta sociedad híbrida requiere de habilidades como el pensamiento crítico, la adaptabilidad y la capacidad de aprendizaje continuo. Debemos asegurarnos de que nuestros docentes estén adecuadamente capacitados y actualizados en el uso de estas herramientas, para poder ofrecer una educación de calidad y preparar a nuestros alumnos para tener éxito en la sociedad digital del siglo XXI.

La formación docente y la Inteligencia Artificial (IA)

La época actual ha cambiado sorprendentemente, dando un giro estruendoso en torno a la vida cotidiana en general y por ende en el área de la educación. Es una realidad que las nuevas generaciones nacieron en un entorno lleno de tecnología, lo cual conlleva que las formas de comunicación hayan sido reformadas y que ahora aspectos como las redes sociales han logrado tener un vuelco estrepitoso. Incluso en el área educativa, podemos observar que cada vez con mayor frecuencia las instituciones educativas utilizan estos medios de comunicación como un vínculo entre los directivos y su alumnado, a través de anuncios importantes, transmisión de información relevante y la comunicación constante en lo que refiere a los eventos relacionados con estas instituciones.

En este inicio de la década de los 2020's hemos podido observar como una nueva herramienta va surgiendo y evolucionando en muchos aspectos en los últimos años, nos estamos refiriendo a la Inteligencia Artificial (IA), la cual ha aparecido como una herramienta útil, pero a la vez se ha transformado en un espacio para que los alumnos creen que todo puede ser emitido por ella, sin tomar en cuenta su uso y aplicación de suma relevancia que tiene en el aspecto educativo.

Sonará sencillo de manejar, sin embargo, los docentes hoy en día se enfrentan a la realidad de que los alumnos han utilizado la Inteligencia Artificial como un medio para salir del paso con sus tareas y trabajos, sucediendo dicha situación con el mismo Internet in situ, en vez de leer la información que arroja dicha aplicación y pudiéndola utilizar como una herramienta que los guía para poder desarrollar con la información vertida sus trabajos, solamente copian y pegan el resultado de la búsqueda, la cual muchas veces no es completa ni mucho menos relevante para lo que se quiere hacer.

Es un hecho, que los docentes se enfrentan cada vez más a este fenómeno, lo que implica que deban de comenzar, tal vez de manera temprana o tardía, eso no podemos asegurarlo debido a que todo se desarrolla de manera acelerada hoy en día, por lo que deben de capacitarse en esta nueva tecnología para que pueda funcionar como una herramienta útil en su quehacer cotidiano y sin lugar a duda sea utilizada con ética en todo momento. Pero ¿qué es la Inteligencia Artificial? y ¿cuál es su uso en el ámbito educativo?

El término "Inteligencia Artificial" es mucho más moderno, pues no se remonta más allá de 1956 cuando fue acuñado en la conferencia de Dartmouth College (Nueva Hampshire, Estados Unidos). Estas tecnologías han ido evolucionando, llegando al punto de que muchas de ellas están en nuestro día a día: por ejemplo, para buscar en Internet, en sistemas de recomendación de películas, música, productos de e-commerce o incluso para reconocimiento de voz con sistemas como Siri de Apple, Cortana de Microsoft, Alexa de Amazon o Google Assistant. La noción de IA ha estado arraigada desde varios años atrás en un significado más especulativo, fuertemente relacionado con los seres impulsados por la tecnología que aparecen en publicaciones como el cine de ficción, cómics o la literatura (Navarro et al., 2023).

A lo largo de los tiempos, hemos podido observar diversas definiciones acerca de la IA, la cuales, se han ido cambiando con base en su propio desarrollo, lo cual nos lleva a varias modificaciones debido a que el estudio de esta disciplina ha variado en muchos aspectos, se han realizados estudios de ésta en diversos campos como los son el intelectual transdisciplinario y multifacético lo que ha hecho que actualmente podemos considerar a la IA como un campo disciplinar

En la actualidad, el ámbito de actuación de la IA también es conocido como "inteligencia computacional", por lo que el estudio e implementación de los sistemas de IA pueden ser clasificados según diferentes criterios en varios grupos de acción y técnicas como el caso de la actuación del sistema, o los paradigmas de resolución; muestra de ello son los sistemas expertos, redes neuronales, algoritmos genéticos, mecanismos de búsqueda o sistemas multi-agente, jerárquico, etcétera (Erazo-Luzuriaga et al., 2023).

Según Paul LeMahieu, existen una serie de ventajas y desafíos que la inteligencia artificial presentan como transformación educacional a diferencia de otros desarrollos tecnológicos, poniendo como ejemplo que el libro es una tecnología muy similar, en términos de portabilidad y disponibilidad, a los eBooks. Así mismo, el autor referido advierte sobre cómo la tecnologización de la educación por parte de la inteligencia artificial nos acercaría peligrosamente a conceptualizaciones acerca de la mente como una máquina procesadora de información (como se cita en Almazán et al., 2023)

Como se puede observar la IA se desarrolló como una herramienta de utilidad y fácil acceso, sin embargo, la tecnologización ha venido a dar un giro al ámbito educativo, lo que implica que los docentes de hoy en día enfrenten el reto de capacitarse y conocer las ventajas y desventajas que conllevan el uso de dichas tecnologías en el aula de clase como un apoyo para el desarrollo académico de los alumnos.

No cabe duda, que la IA se convierte en una aplicación de uso cotidiano a la mano de cualquier usuario de la tecnología y es de suma importancia que en nuestra labor docente se le enseñe al estudiante a utilizarla como un instrumento de apoyo dentro y fuera del aula de clase, y el cual debe de ser utilizado como simplemente un apoyo y no como el creador de ideas que terminen construyendo trabajos que se acrediten como inéditos, esto implica la enseñanza de la ética en todo momento al utilizar la IA.

Educación inclusiva y diversidad en el aula como reto en los docentes

La inclusión y la atención a la diversidad aparecen en el escenario actual como el eje vertebrador de las políticas educativas en muchos países, por diversos motivos: los compromisos para erradicar la desigualdad social y educativa adquiridos en las cumbres sobre seguimiento de los objetivos de desarrollo del milenio, los derechos que le asisten a las personas con discapacidad en virtud de su condición humana merecen ser protegidos y garantizados en igualdad y los procesos de cambio social e ideológico ligados a la promoción de las sociedades inclusivas, en los que la escuela puede ser un agente fundamental (escolares se refieren a niños y niñas en edad escolar).

La escuela del siglo XXI ya no es un mero espacio para transmitir e interiorizar saberes, sino el contexto donde se ponen en juego los requisitos previos para el éxito en la vida: aprender a comunicarse, manejar las emociones, respetar normas, reconocer y valorar la diversidad, resolver problemas, trabajar en equipo, planificar la acción en pos de un objetivo sostenible y compartir valores éticos y morales básicos. La educación enfrenta hoy el desafío permanente de afrontar contextos y perfiles escolares diversificados, llegando incluso a un considerable número de situaciones de desescolarización y en ocasiones directamente de exclusión escolar. La globalización, en sus diversas facetas, no ha alcanzado a todos en idénticas condiciones, sino que ha consolidado, un 'rescate mediante' una inmensa brecha de exclusión e indigencia en todos y cada uno de los ámbitos de la experiencia humana: científica, económica, legal, activista, comunicacional, ética, ecológica, tecnológica, política, ideológica, religiosa y educativa, claro.

Desarrollo de competencias y retos del siglo XXI en el ámbito educativo

Ante la situación señalada, la educación debe promover un enfoque pedagógico basado en el uso de herramientas tecnológicas que fomente el aprendizaje activo, colaborativo y significativo. Además, es necesario impulsar la capacitación y actualización constante de los docentes en el manejo de las TIC y su integración efectiva en el aula. Esto permitirá que los profesores puedan utilizar de manera adecuada los recursos tecnológicos disponibles y aprovechar al máximo las ventajas que estos ofrecen para el aprendizaje. Asimismo, se requiere fomentar la investigación y la innovación en el uso de las tecnologías en el ámbito educativo. Es necesario generar espacios de reflexión y discusión que promuevan la creación y adaptación de nuevas herramientas y metodologías que contribuyan a mejorar la calidad de la educación a través de la incorporación de las TIC. En conclusión, la transformación de la gestión del docente hacia un modelo centrado en el uso de tecnologías es crucial para garantizar una formación de calidad en el siglo XXI. Esto requiere el fortalecimiento de las políticas educativas, la capacitación de los docentes, la promoción de la investigación y la innovación, así como el establecimiento de alianzas estratégicas. Todas las escuelas deben liderar este proceso de cambio, adaptándose y aprovechando las oportunidades que las tecnologías ofrecen para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El reto y la importancia de la motivación en el aprendizaje de los estudiantes

Si se diversifican los medios de acercamiento al programa educativo, de explicación de la materia, de organización de la información, así como de estudio y asimilación de los contenidos fundamentales de la misma, se facilitan las posibilidades de abordar el aprendizaje a los diferentes estilos cognoscitivos o madurativos de los alumnos. Esto a su vez aumenta el interés generado en los estudiantes mediante el uso de una serie de recursos que actúan como estímulos informativos. Todo esto favorece, con creces, el interés y la disposición del alumno al esfuerzo intelectual necesario para dominar una materia, creando así una sinergia positiva. Tanto el interés como el esfuerzo son variables esenciales del binomio causa-efecto, el cual tiene una complejidad y una multideterminación que hay que tomar en cuenta para lograr intervenir de manera efectiva. Es vital comprender la facilidad o dificultad de intervención para maximizar los resultados del proceso educativo.

El alumno, el principal protagonista en la familia educativa, cuya vitalidad o apatía, expectación o hastío, entusiasmo o fastidio determinarán la eficacia o ineficacia educativas de las acciones del profesor. La motivación constituye otra de las grandes preocupaciones en la tarea docente. Las estrategias motivadoras de los profesores deben desencadenar en los alumnos la predisposición para emprender la tarea. Por motivación entendemos las disposiciones cognitiva, afectiva y conductual que caracteriza el estado total de preparación de un organismo: conocer la tarea, interesarse por ella y prepararse para realizarla del modo más satisfactorio posible. La motivación no es algo operante en el alumno en función de las instrucciones del profesor, no se le motiva, se le motiva para que se motive. De ahí que la teoría de la motivación deba establecer los modos de favorecer esta disposición; por ejemplo, creando condiciones que hagan interesante una tarea, ajustando el grado de dificultad a las posibilidades de cada sujeto, promoviendo la percepción de que el éxito es factible.

Intereses en la formación

A lo largo de los años la formación de los docentes ha sido una constante debido a los cambios que la sociedad tiene día con día, mismos que se reflejan en las aulas, en el campo profesional, en el mundo laboral, los avances tecnológicos y en todos los aspectos de la vida, por ello, la importancia e interés de los docentes por formarse y actualizarse brindando una educación de calidad.

Los intereses en los docentes por la formación comienzan por las Unidades de Aprendizaje que imparten, ya sea por temáticas específicas que logran en ellos despertar una búsqueda y mejor aprendizaje de los contenidos que se imparten o desde la base pedagógica, para la mejora en la impartición de sus clases, incursionando en la base tecnológica y los nuevos retos o avances pedagógicos, hasta por procesos administrativos como promociones, becas y/o mejores sueldos. Cualquiera que sea la razón, es de suma importancia que los docentes seamos conscientes de las ventajas de una formación continua en nuestra profesión.

La identidad profesional representa en el docente la capacidad de sí mismo de reconocerse en ese ejercicio profesional y de todas las implicaciones que de él demandan, situación que en ocasiones no es fácil de asimilar para muchos docentes que empiezan a ejercer, que son de disciplinas específicas o alejada de las bases pedagógicas, por lo que su único referente son los recuerdos de cómo sus docentes daban sus clases. Como apuntan Muñoz y Ruiz de Miguel (2017), el pensamiento de los docentes es un factor esencial en la investigación sobre la identidad profesional (Masuda, 2012), la cual es un constructo complejo y dinámico sobre el que influyen creencias, características personales, historias de aprendizaje, experiencias y actitudes previas, competencias profesionales, conocimientos y habilidades pedagógicas, entre otros (Pillen, Den Brok y Beijaard, 2013).

Cualquier docente de cualquier nivel educativo, posee ciertas competencias, motivaciones e ideas previas de la labor docente, mismas que con su aplicación día con día van cambiando o modificándose, ya sea por una motivación intrínseca, la vocación o hasta los beneficios que la misma profesión tiene.

También es cierto que la labor docente ha ido evolucionando a lo largo de los años y hoy en día es indispensable la incorporación de las TIC en el aula, para ello, es necesario tener actitud, tiempo, paciencia y voluntad, porque no es una tarea fácil que se logre de la noche a la mañana, sin embargo, ya no hay marcha atrás, es necesario incorporar día a día esos cambios constantes a los cuales se enfrenta la educación. Es así que la capacitación de nuevos saberes, incorporación y adaptación de tecnología es una forma estratégica que el docente debe asumir como herramienta fundamental en los cambios y transformaciones en el área educativa.

Por otro lado, al ser una tarea tan compleja la labor del docente es necesario el dominio de estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica, por lo que el proceso de aprender a enseñar es necesario y fundamental en la capacitación del docente para comprender mejor la enseñanza y para disfrutar de ella. Al final, lo importante es la formación, actualización y capacitación continua del docente en congruencia con los contextos socioculturales de la actualidad, aprovechando el potencial de las tecnologías, eliminando todas aquellas brechas que se presenten a los docentes dentro del aula.

Los docentes y las diferentes modalidades educativas

Para responder a los retos actuales, el desarrollo de las diversas modalidades escolares, por parte del docente, puede llevarse a cabo en cada una con características y enfoques pedagógicos distintos. Estas modalidades incluyen la educación presencial, semipresencial (o híbrida) y en línea (o a distancia).

Cada una de las modalidades educativas presenta ventajas y desafíos específicos. La modalidad presencial ofrece una rica interacción cara a cara y acceso a recursos físicos, pero puede ser menos flexible. La modalidad semipresencial combina lo mejor de ambos mundos, brindando flexibilidad y aprovechando tanto los recursos físicos como los digitales. La modalidad en línea, por su parte, ofrece la máxima flexibilidad y accesibilidad, aunque depende en gran medida de la autodisciplina del estudiante y el acceso a recursos tecnológicos (Allen y Seaman, 2013)

Al realizar un estudio comparativo, es crucial considerar las necesidades y preferencias de los estudiantes, las demandas del mercado laboral y los recursos disponibles. Este enfoque permitirá diseñar programas educativos que maximicen los beneficios de cada modalidad y respondan de manera efectiva a los desafíos educativos contemporáneos. A continuación, se presenta una tabla comparativa que resume las diferencias clave entre las modalidades escolares (Means et al., 2010; Schutte, 1996).

Tabla 1. Comparativa de Modalidades

Aspecto	Presencial	Semipresencial (Híbrida)	En Línea (A Distancia)
ESTRUCTURA Y METODOLOGÍA	CLASES FÍSICAS, HORARIOS FIJOS	Combinación de presencial y en línea, flexibilidad de horarios	Clases completamente en línea, horarios flexibles
INTERACCIÓN	DIRECTA Y CARA A CARA	Mixta: física y virtual	Virtual: foros, videoconferencias
DINÁMICA DE AULA	ALTA PARTICIPACIÓN EN PERSONA	Combinada: presencial y en línea	Actividades colaborativas en línea
EVALUACIÓN	PRESENCIAL	Combinada	En línea
RECURSOS	FÍSICOS (BIBLIOTECAS, LABORATORIOS)	Físicos y digitales	Digitales
FLEXIBILIDAD	BAJA	Media	Alta
ACCESIBILIDAD	LIMITADA POR UBICACIÓN	Media	Alta, independiente de la ubicación
COSTO DE INFRAESTRUCTURA	ALTO (INFRAESTRUCTURA FÍSICA)	Medio (infraestructura física y digital)	Bajo (infraestructura digital)
ADAPTABILIDAD	MENOR	Media	Mayor

Fuente: Elaboración propia a partir de Garrison y Vaughan (2008).

Resultados

Sin duda, la evolución del panorama educativo global demanda una revisión crítica y una reformulación de los modelos educativos y de formación docente tradicionales. La integración de nuevas tecnologías, la diversidad en el aula y las demandas cambiantes de la sociedad exigen enfoques innovadores que mejoren la calidad de la educación y la preparación de los futuros educadores. En este artículo se han explorado las tendencias emergentes en la educación y la formación docente, destacando la necesidad de un modelo educativo adaptativo y basado en competencias. Al respecto, destacamos los siguientes elementos como parte de un nuevo modelo educativo para la formación docente:

Educación Basada en Competencias: el modelo educativo basado en competencias ha ganado reconocimiento por su enfoque en la adquisición de habilidades prácticas y conocimientos aplicables en contextos reales. Según Hattie (2015), la educación efectiva se centra en el aprendizaje de habilidades transferibles y medibles que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Este enfoque se basa en la idea de que el aprendizaje debe ser más que la simple acumulación de conocimientos teóricos; debe preparar a los estudiantes para aplicar sus habilidades en situaciones concretas.

Integración de Tecnología en la Educación: la tecnología ha transformado todos los aspectos de la vida cotidiana, y la educación no es una excepción. La integración de herramientas digitales en el aula permite un aprendizaje más interactivo y personalizado. Según Koehler y Mishra (2009), el concepto de "Tecnología, Pedagogía y Contenidos" (TPACK) resalta la importancia de combinar eficazmente la tecnología con estrategias pedagógicas y contenidos relevantes para maximizar el aprendizaje. Por lo tanto, la formación docente debe incluir una preparación exhaustiva en el uso de tecnologías educativas para que los profesores puedan implementar estos recursos de manera efectiva.

Enfoque en la Diversidad y la Inclusión: los cambios demográficos han llevado a aulas más diversas que requieren enfoques pedagógicos inclusivos. Gay (2010) sostiene que la educación multicultural y la integración de prácticas inclusivas son cruciales para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su origen, tengan acceso a una educación de calidad. La formación docente debe preparar a los educadores para manejar la diversidad en el aula, adaptando las estrategias pedagógicas para atender las necesidades individuales y culturales de los estudiantes.

Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas: el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje basado en problemas (ABP) son metodologías que promueven la participación activa de los estudiantes y el desarrollo de habilidades críticas. Estas metodologías permiten a los estudiantes investigar y resolver problemas reales, fomentando el pensamiento crítico y la colaboración. Thomas (2000) argumenta que el ABP ayuda a los estudiantes a adquirir habilidades para resolver problemas complejos y a trabajar en equipo, habilidades que son esenciales en el entorno laboral contemporáneo.

Desarrollo Profesional Continuo para Docentes: la formación inicial de los docentes es solo una parte del proceso educativo. El desarrollo profesional continuo es crucial para mantener a los educadores actualizados con las últimas metodologías y tecnologías. Darling-Hammond (2017) enfatiza la importancia de la formación continua y del apoyo profesional para que los docentes puedan mejorar sus prácticas y adaptarse a los cambios en el entorno educativo.

Conclusiones

La formación docente en el siglo XXI enfrenta un panorama lleno de retos inherentes a las condiciones en las que actualmente se desarrolla el proceso educativo. Ante este escenario, resulta importante que el profesorado tenga la capacidad de responder a las cambiantes demandas que se gestan a partir de una diversidad de situaciones sociales.

Para aproximarse a una serie de elementos que nutran una futura propuesta de formación para la docencia, este artículo ha entrelazado la experiencia de un colectivo docente enfocado en la investigación en torno a la formación docente, con los avances que en los últimos años se han dado respecto a este tema. Una conclusión general importante es que la inclusión de las tecnologías debe ir de la mano con la utilización de metodologías innovadoras que realmente otorguen un sustento pedagógico de las acciones emprendidas.

La visión hacia un nuevo modelo educativo y de formación docente debe centrarse en la adaptación a las necesidades contemporáneas y futuras de la educación. Un enfoque basado en competencias, la integración de tecnología, la inclusión de la diversidad, el aprendizaje basado en proyectos y la formación continua son componentes esenciales para preparar a los estudiantes y a los docentes para un mundo en constante cambio. Implementar estos enfoques no solo mejorará la calidad educativa, sino que también equipará a los estudiantes con las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Referencias

- Allen, E. & Seaman, J. (2013). *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*. Wellesley, MA: Babson College.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2009). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice. In D. C. Berliner & H. D. Biddle (Eds.), *The politics of education: A critical analysis* (pp. 61-89). Routledge.
- Esquerre R., L. A., Pérez A. M. Á. Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano. (2021, July 7). *Redalyc*. Retrieved September 12, 2024, <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v45n2/2215-2644-edu-45-02-00628.pdf>
- García, D., & Muñoz, B. (n.d.). Gaceta: El papel del docente en el contexto actual. UAEH. Retrieved October 10, 2024, <https://www.uaeh.edu.mx/gaceta/3/numero27/mayo/papel-docente.html>
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: The politics of collaborative expertise*. Pearson.
- Jativa M., D. F.; Romo J., L. E. y Espinoza F., E. E. La formación de profesores de educación básica. (2021, junio 02). *SciELO Cuba*. Retrieved September 12, 2024, http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000300194&script=soci_artext
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 111(6), 1017-1054.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., and Jones, K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. US Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development. Policy and Program Studies Service. ED-04-CO-0040.
- Pujadas, J. J. (2002). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. *CIS*.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. http://www.bie.org/research/study/review_of_project_based_learning_2000
- Vargas, B. X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. Etxeta. <http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/94805617-Xavier-Vargas-B-COMO-HACER-INVESTIGA.pdf>.

11

Identidad, pertenencia y valores en las aulas presenciales y virtuales en la educación superior: Caso IPN

Oscar Barrón Ochoa⁴³
Georgette del Pilar Pavía González⁴⁴



43. Oscar Barrón Ochoa. Profesor-investigador de la ESCA UST del Instituto Politécnico Nacional, Doctor en Administración; Maestro en Administración de la Escuela Comercial Cámara de Comercio y Licenciado en Informática con especialidad en Redes del Instituto Tecnológico de Tlanepantla, miembro de la RIIED del IPN, catedrático de los programas de licenciatura en el área de informática; participante activo en las investigaciones educativas sobre formación docente, es miembro de las celdas de investigación en la licenciatura de la ESCA UST. Correo: obarron@ipn.mx - Orcid: 0009-0006-6644-0414.

44. Georgette del Pilar Pavia González. Profesora-investigadora de la ESCA UST del Instituto Politécnico Nacional, Contadora Pública y Maestra en Ciencias en Desarrollo de la Educación, presea Lázaro Cárdenas del IPN, con estudios de Maestría en Literatura y Creación Literaria en Casa Lamm, Doctora en Educación por el CEAAMER, Licenciada en Derecho, Especialista en: Política y Gestión Educativa por FLACSO México, Enseñanza de la Historia de México por la UNADM, en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la UNAM, candidata en el SNII, miembro de la RIIED del IPN y autora de libros: Narrativa de la Revolución Mexicana, México y los mexicanos entérate de lo que sí pasó; Educación de Emergencia en y por la Comunidad; Tertulias Académicas desde la Virtualidad; Economía Circular para teléfonos móviles, entre otros. Correo: gpavia@ipn.mx - Orcid: 0000-0002-7955-2697.



Introducción

La última década para los sistemas educativos ha representado una serie de retos complejos por atender, como menciona Murcia-Peña & Gamboa-Suárez (2014), la universidad es un escenario social, cultural, político y cognitivo donde se confrontan constantemente ideas, sentimientos y proyectos. En el contexto del Covid-19, se puso al descubierto las fallas y precariedades que existen en las instituciones de educación superior, mostrando que la adaptación imprevista del aula presencial a una virtual requiere también compartir experiencias, teorías y sensibilidades que influyen en el desarrollo de la comunidad de las instituciones de educación superior.

Al trasladar el aula presencial a una virtual, de acuerdo con Garza-Leal & Llanes-Alberdi (2015), se muestra la necesidad de reestructurar el proceso de formación de valores. Es decir, propiciando que la comunidad universitaria se apropie de un cúmulo de conocimientos en forma de conceptos, teorías, ideas y juicios que sostienen el sistema de valores. Por eso, en el proceso contextual pedagógico-cultural de las universidades, bajo las condiciones que el Covid-19 ha transformado, se debe apostar por el componente de identidad grupal, para que, así verdaderamente se desarrolle el sentido de pertenencia de los integrantes, tomando en cuenta que los sentidos de pertenencia e identidad pueden promover sororidad y solidaridad entre los miembros de una comunidad.

Por lo que, en estos tiempos de postpandemia las comunidades estudiantil y académica podrían trasladar al ambiente de aprendizaje virtual la identidad, memoria colectiva y pertenencia social, en la que la actitud es un referente cultural que determina un gesto de respuesta, puesto ella se derivan las experiencias particulares que se han acumulado en estos tiempos de retorno a la normalidad, después de lo que representó el confinamiento debido al Covid-19. No se omite que la colectividad es la base para dar significado a la transición del aula presencial a la virtual en este contexto de postpandemia. Añadiendo, el papel de la comunicación que forma parte del proceso social, que dan una significación, no por la naturaleza, sino que poseen una forma arbitraria y dinámica durante el acto social.

En consecuencia, el paso del aula presencial a la virtual en contextos universitarios ha propiciado la existencia de producciones como estipula Pedraza-Álvarez, Obispo-Salazar & Vásquez-González (2015), las cuales son transformadas por el entorno físico y social, así como por la capacidad tecnológica del grupo, su lenguaje escrito y oral; añadiendo la conducta de los miembros, en la que trastoca los valores los cuales son un referente donde pueden relacionarse los individuos, así como muestran incertidumbre y ansiedad. Además, las consecuencias que se originan al estar tras una pantalla.

En estos tiempos de incertidumbre que exacerbó el COVID-19, el aula virtual nos ha enseñado a reaprender y a darle sentido a las experiencias de la identidad. Molina-Luque (2017) menciona que, estas experiencias son la construcción a partir de la interiorización del acto comunicativo. Porque, como entes sociales se busca una reconstrucción, fomentando cada vez más la conformación de las aulas virtuales; las cuales, han reflejado la construcción de la identidad universitaria, pues, son el medio para reflejar una identidad social, individual y colectiva.

Por lo que discurrir de lo presencial a lo virtual que propició la pandemia, evoca a la memoria sensorial que es una propuesta teórica del sociólogo Simmel (2017), dado que hoy por hoy están expuestos en el contexto universitario la dicotomía entre mente-cuerpo y percepción-sensibilidad, ello remite a distinciones arbitrarias, pues el ser humano por naturaleza siente como una entidad invisible (Sabido-Ramos, 2017). Puesto que las formas de socialización determinan intercambios que impliquen diversos grados y modalidades entre consenso-conflicto, subordinación-resistencia, interés-gratitud, desagrado-placer, sacrificio-goza.

Identidad

Para, el teórico Peter McLaren quien es reconocido como uno de los principales exponentes de la Pedagogía Crítica, establece que la identidad se configura en el lenguaje, este implica procesos lingüísticos como sociopolíticos y socioeconómicos que intervienen en cada ente social. Por lo que, le da una posición al individuo, al mismo tiempo que le da una experiencia personal como una historia individual. Entonces, es la capacidad que posee una persona para integrar su autopercepción e imagen, es decir, reconocerse a sí mismo. Supone tener conocimiento claro y preciso de sus capacidades, intereses, actitudes, objetivos, normas, gustos y valores.

Hacia una aproximación de la Identidad como comunidad

Cabe resaltar, que en estos momentos de postpandemia el constructo de identidad nos conduce también a transportarlo como identidad digital académica que prolifera en las aulas virtuales la cuales son: social, subjetiva, referencial, dinámica, contextual y que produce consecuencias. Por lo que, la autopercepción que se tiene sobre el acto educativo ya sea bajo un ambiente de campus virtual o en un entorno de la tradicional aula presencial. Además, la identidad no es una construcción espontánea, por el contrario, es un constructo que los miembros de la comunidad realizan a partir de la cultura que poseen, en un contexto determinado, que en este caso es el aula virtual y con una participación compartida.

En estos, de retorno a la nueva normalidad luego del tiempo prologado de confinamiento por el Covid-19, la identidad digital académica ha tenido que dar pasos agigantados mostrando que una vez más que tanto los estudiantes como docentes de las instituciones de educación superior (IES) son nómadas digitales⁴⁶, individuos con conciencia ecológica digital dando como resultado que nos adherimos a una determinada identidad. De acuerdo con una tipología de identidades estas pueden ser digitales y variadas como: Mosaico⁴⁷, híbrida⁴⁸, interactiva y distribuida.

Identidad de una comunidad escolar, académica, universitaria

Por consiguiente, la identidad en tiempos postpandemia nos muestra en la identidad mosaico que los universitarios mitifican y reconstruyen el plano online, que les permite continuar su de su vida presente bajo un esquema virtual, pero al mismo tiempo performativa para ambos planos de la realidad presencial y no presencial. Es por eso, que se crean a través de las redes sociales grupos que permitan interacciones comunicativas dentro y fuera de las aulas, ya que se sostiene en el tiempo con los otros.

En consecuencia, esas prácticas que viralizan ciertas situaciones que se revelan en el aula presencial y subirlas, son muestra de la identidad mosaico. La pandemia solamente ha resaltado dichas prácticas, porque, hace más viral lo que se suscita en el aula virtual, denotando cada vez más "un yo en competencia con los otros", donde, para las comunidades estudiantiles es más excitante viralizar los errores de los docentes en tiempo real en las distintas redes sociales.

En lo que corresponde a la identidad híbrida, en las aulas virtuales fomentan la flexibilidad, conciliación, ahorro de costos, mayor autonomía. Aunque hay que subrayar que más que llevar lo híbrido a las aulas virtuales, se está apostando por una educación a distancia de emergencia, ya que más de una institución de educación superior no está aprovechando las ventajas de la educación online y presencial.

45. Es un término que acuñaron Tapia, Gómez Nieto, Herranz de la Casa & Matellanes (2010), que alude a la conducta que se tiene de saltar de una plataforma a otra sin exigencias de fidelidad.

46. Que se genera la sensación de estar conectados con el grupo y se percibe una presencia reconocible en el entorno virtual.

47. En la que a partir de los planteamientos del sociólogo Goffman se da una interacción dramática, donde las redes sociales se integran cada vez más a la vida cotidiana de cada individuo.

48. Es la que se refiere a la proliferación de la formación online con lo más valioso de lo presencial.

Es por eso, que de acuerdo con el teórico Fernández Lamarra (2010), ya con mucha antelación proponía la urgencia en la reelaboración de los modelos educativos. Dado que,

"[...] la innovación tecnológica [...] es considerada como una variable clave de la dinámica industrial."
(Kuri Gaytán, 2012, pág. 253).

Porque, es necesario el acceso a la Educación Superior, debe adaptarse a los constantes cambios que se están suscitando en el campo de la educación y la postmodernidad; que repercuten en lo social. Por lo tanto, el diseño curricular debe tener presente lo individual-colectivo y colectivo-individual, teniendo presente elementos como: disciplina, crítica y creatividad; a través, de dichos elementos se podrá responder a las necesidades de los actores que formamos parte del fenómeno social de la educación del siglo XXI.

Con respecto a la educación online o distancia, surge de las necesidades sociales, una de tantas facilidades es propiciar comodidad y flexibilidad al brindar a los alumnos educación, sin la necesidad de trasladarse a un salón de clases. Es sabido que la educación online es una modalidad que ha desarrollado entornos creativos (aula virtual)⁴⁹, accesible a través de una conexión a internet y las herramientas necesarias para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La identidad interactiva, que se origina en las aulas virtuales a partir de la pandemia por el COVID- 19, es fomentar interacción entre docente-alumno, para no limitarse a tutorías a distancia, ya sea por medio de correo electrónico o mensajería instantánea, sino que se dieran clases a través del Internet, gestionar la intervención de los estudiantes durante la clase, el acceso por medio del control remoto de los materiales didácticos en los que se comparten intereses disciplinarios, personales. Es aquí, donde existe la interiorización, adaptación y la disolución de identidad⁵⁰.

Por lo que se refiere, a la identidad distribuida, en las aulas virtuales es una comunidad con su consecuencia inevitable de compromisos sociales e interpersonales: Se centra en el aprendizaje y en lo social; distribuye y genera nuevo conocimiento y lo sistematiza, valorando los logros previos; se construye a partir de contextos, debe tener criterio distribuido de producción en redes colaborativas, porque el conocimiento se construye entre todos, valorando los procesos y es una herramienta para sostener asociatividades y estimular la creatividad.

Valores Universitarios

La identificación de los valores universitarios en la educación superior, tanto en aulas presenciales como virtuales, es fundamental para fortalecer la formación integral de los estudiantes. En el contexto del Instituto Politécnico Nacional (IPN), estos valores reflejan un compromiso con la ética, la responsabilidad social, el respeto a la diversidad y el sentido de pertenencia institucional. En las aulas presenciales, la interacción cara a cara entre estudiantes y docentes permite que ciertos valores se evidencien de manera más directa, de los valores que se pueden observar, el primero de ellos es el respeto, el cual se promueve mediante el diálogo y la escucha activa en las dinámicas de clase.

El segundo es la existencia de algunos códigos o reglas de convivencia y el respeto a la diversidad de ideas que son esenciales para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo. El tercero es la responsabilidad y Autonomía que los estudiantes deben asumir el compromiso de asistir puntualmente, cumplir con sus tareas y participar activamente en su formación. El cuarto, es la colaboración en las actividades grupales y proyectos conjuntos, los cuales fomentan el trabajo en equipo, un valor central en el IPN, donde se busca desarrollar la capacidad de cooperación para la resolución de problemas tecnológicos y científicos. El quinto y último es la ética Profesional que se adquiere en carreras técnicas y científicas, el compromiso con la ética profesional es un pilar fundamental, fomentado a través de debates, estudios de caso y proyectos aplicados. (Gómez, 2020)

49. Es el entorno digital que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de las TIC. Por tanto, el aula virtual, no tiene límites físicos; más bien sus límites están dados con la disponibilidad de acceso.

50. El universitario encuentra disonancias y diferencias importantes respecto de su ideal institucional (lo que esperaba encontrar).

La modalidad virtual, que ha cobrado mayor relevancia en los últimos años, también ofrece oportunidades para el desarrollo de valores universitarios, aunque a veces de manera más implícita. Algunos valores a considerar como en primer lugar es la Autodisciplina, su aprendizaje en línea exige un alto grado de autodisciplina, ya que los estudiantes deben gestionar su tiempo y responsabilizarse de su propio aprendizaje sin la supervisión física constante de un docente. El segundo es la accesibilidad y flexibilidad en la educación virtual, ya que promueve el valor de la equidad, al permitir el acceso a la educación a estudiantes que no pueden asistir a clases presenciales, contribuyendo así a la democratización del conocimiento. El tercero es la ética en el uso de tecnologías, los estudiantes deben aprender a utilizar los recursos digitales de manera ética, evitando el plagio, respetando la propiedad intelectual y manejando la información con responsabilidad, por último el trabajo colaborativo en entornos digitales a través de herramientas colaborativas como foros y videoconferencias, se sigue fomentando el trabajo en equipo, pero con nuevas dinámicas de interacción digital. (Rodríguez & Martínez, 2021).

Los valores en una comunidad

El enfoque multidimensional permite que los valores universitarios del IPN se manifiesten y fortalezcan tanto en la educación presencial como en la virtual, siendo esenciales para la formación integral de los futuros profesionales. El IPN tiene una tradición histórica en la enseñanza tecnológica y científica, lo que ha forjado una serie de valores que se promueven tanto en la modalidad presencial como en la virtual. En la Identidad Politécnica se construye un valor central en el Instituto que es el sentido de pertenencia y orgullo por formar parte de una institución con una misión clara de servicio a la sociedad, este valor se refuerza a través de actividades institucionales y el contacto constante con la comunidad politécnica. La innovación y la creatividad en la institución pionera en la formación tecnológica como lo es el IPN, fomenta la innovación en sus estudiantes, alentándolos a ser creativos en la resolución de problemas y el desarrollo de nuevas tecnologías, El compromiso social dentro y fuera del IPN se orienta a la formación de profesionales que contribuyan al desarrollo social y económico del país, integrando el valor del compromiso social en sus programas educativos. (IPN, 2020).

Taxonomía de valores

La identificación de los Valores Universitarios en las Aulas Presenciales y Virtuales en la Educación Superior en el caso del Instituto Politécnico Nacional (IPN), con base en la taxonomía de valores, es un sistema que clasifica y organiza los valores humanos en diferentes categorías y niveles, de acuerdo con su naturaleza y propósito. Esta tabla resume los principales valores y los agrupa en categorías clave, basadas en sus características y aplicación.

Tabla 1. Taxonomía de valores de IPN

Categoría de valores	Modalidad Presencial	Modalidad Virtual	Ejemplos en el IPN	Fuente
PERSONALES	Promueve la autodisciplina y responsabilidad al asistir físicamente a clases.	Exige mayor autodisciplina para gestionar el aprendizaje independiente.	La asistencia presencial fomenta la responsabilidad en el cumplimiento de horarios.	Gómez (2020), Rodríguez & Martínez (2021)
SOCIALES	Favorece la interacción cara a cara, fomentando el respeto y la colaboración entre compañeros.	Las dinámicas virtuales requieren respeto y colaboración en entornos digitales.	Actividades grupales en proyectos de investigación. Participación en foros culturales y eventos digitales representando al IPN.	Schwartz (1992), IPN (2020)
CULTURALES	Reforzar la identidad politécnica en eventos y actividades presenciales como conferencias o seminarios.	A través de foros y plataformas digitales se fomenta el orgullo institucional y la identidad politécnica.	Formación en proyectos científicos que requieren prácticas éticas rigurosas.	Gómez (2020), IPN (2020)
ÉTICOS Y MORALES	Discusiones presenciales que fomentan la integridad y ética profesional en los estudiantes.	Los estudiantes aprenden a actuar con ética en el manejo de recursos digitales y el uso responsable de la tecnología.	Proyectos aplicados en ingeniería y ciencias en ambas modalidades.	Rokeach (1973), Rodríguez & Martínez (2021)
PROFESIONALES	Desarrollo de habilidades colaborativas y técnicas en laboratorios y actividades prácticas.	Formación en el uso de herramientas tecnológicas y gestión de proyectos virtuales.	Proyectos relacionados con ingeniería ambiental y desarrollo sostenible en entornos digitales.	Schwartz (1992), IPN (2020)

Categoría de valores	Modalidad Presencial	Modalidad Virtual	Ejemplos en el IPN	Fuente
ECOLÓGICOS	Proyectos y asignaturas que abordan la sostenibilidad ambiental y la conservación de recursos.	Uso eficiente de recursos digitales que disminuyen el impacto ambiental (ahorro de papel, transporte).	Proyectos relacionados con ingeniería ambiental y desarrollo sostenible en entornos digitales.	IPN (2020), Rodríguez & Martínez (2021)
UNIVERSALES	Fomentar la paz, igualdad y libertad a través de la interacción presencial en la comunidad politécnica.	Se impulsa la accesibilidad a la educación, promoviendo igualdad de oportunidades de aprendizaje.	Acceso equitativo a educación de calidad tanto en la modalidad presencial como virtual.	Schwartz (1992), IPN (2020)
ESPIRITUALES O RELIGIOSOS	Fomento de la reflexión y el sentido de comunidad en espacios de debate ético y moral.	En entornos virtuales, se promueven el respeto y la tolerancia hacia creencias y valores diversos.	Formación ética y reflexión sobre valores universales en carreras tecnológicas.	Rokeach (1973), Gómez (2020)

Fuente: Elaboración propia a partir de los materiales consultados sobre el IPN.

Propuesta de valores/principios universitarios

El desarrollo de los valores y principios en la comunidad estudiantil del IPN contribuirá no solo a la formación de profesionales competentes, sino también a ciudadanos comprometidos con el bienestar social y ambiental, algunos valores son igualmente relevantes en el ámbito presencial y virtual, y deben ser reforzados a través de la pedagogía y la interacción en ambos entornos, en la discusión sobre la identificación de valores universitarios en las aulas presenciales y virtuales del Instituto Politécnico Nacional (IPN), se propone una serie de valores y principios clave que se deben fomentar para formar una cultura educativa robusta, lo que conlleva a reforzar el compromiso del IPN con la educación de calidad, la ética profesional y la responsabilidad social.

Propuesta de Valores/Principios Universitarios para el IPN

- Responsabilidad y Autodisciplina.** En ambas modalidades, presencial y virtual, es crucial inculcar el valor de la responsabilidad individual. Los estudiantes deben asumir un papel activo en su propio aprendizaje, cumpliendo con tareas, horarios y compromisos, tanto en la gestión de tiempo presencial como en la autogestión en línea. Rodríguez & Martínez (2021), IPN (2020).
- Respeto y Colaboración.** El respeto hacia compañeros, docentes y el entorno educativo debe ser promovido constantemente. En aulas presenciales, esto se manifiesta en la interacción directa, y en entornos virtuales, en el comportamiento digital respetuoso y la comunicación asertiva. La colaboración en proyectos grupales, ya sea de forma física o mediante plataformas digitales, fomenta la integración de distintas perspectivas y el trabajo en equipo. Schwartz (1992), IPN (2020).
- Ética y Honestidad Académica.** La integridad académica es un principio inquebrantable. El IPN debe continuar desarrollando una cultura de honestidad en la entrega de trabajos y en el uso de fuentes, tanto en contextos físicos como en entornos virtuales, para evitar el plagio y las malas prácticas académicas. Rokeach (1973), Rodríguez & Martínez (2021).
- Innovación y Excelencia.** Promover la innovación tanto en la investigación como en la práctica pedagógica es fundamental para preparar a los estudiantes del IPN para enfrentar los desafíos del mundo laboral y social. La excelencia se convierte en una meta constante, tanto en los laboratorios físicos como en el uso de herramientas digitales. Schwartz (1992), IPN (2020).
- Compromiso con la Sostenibilidad.** Es vital que el IPN fomente la conciencia ecológica en sus estudiantes. En las aulas presenciales, esto se puede materializar a través del uso eficiente de recursos y proyectos orientados a la sostenibilidad. En la modalidad virtual, el enfoque debe estar en la reducción del impacto ambiental mediante la digitalización de procesos. IPN (2020), Rodríguez & Martínez (2021).

6. **Accesibilidad e Inclusión.** Tanto en el aula física como en la virtual, el IPN debe asegurarse de que su entorno educativo sea inclusivo, promoviendo la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. En la educación virtual, esto implica garantizar el acceso a las tecnologías necesarias para el aprendizaje. Schwartz (1992), IPN (2020).
7. **Identidad Institucional y Orgullo Politécnico.** El fomento del sentido de pertenencia y orgullo por formar parte de la comunidad politécnica debe estar presente en todas las actividades académicas. Esto se logra mediante la promoción de la identidad institucional mediante actividades culturales, deportivas y académicas. IPN (2020).

Pertenencia Social

Primeramente, el sentido de pertenencia es un sentimiento individual e íntimo y también colectivo; por eso, se basa en la memoria y simbolismo compartido de una comunidad. Es aquí donde se bifurcan los lazos afectivos, las emociones, la memoria, porque, se sustenta en la identificación de cada individuo con el grupo, con la colectividad formal, cuyos valores y objetivos son conocidos y compartidos. Es por ello que es fundamental el sentido de pertenencia, y en los espacios virtuales no son la excepción.

Por consiguiente, el sentido de pertenencia posee distintas dimensiones las cuales se deben afianzar, más bajo las condiciones que desencadenó la pandemia en las aulas virtuales. La dimensión psicológica-social, en el sentido de pertenencia hace referencia a sentirse identificado y sentirse dentro del grupo. Además, la dimensión afectiva, que es la parte medular para hacer el proceso de vinculación de valores, tomando en cuenta las características del grupo de un determinado lugar como colectivo. También, aflora la dimensión física en el sentido de pertenencia que se ha modificado contundentemente puesto que, la interacción es virtual y la dimensión académica en la que se conjuntan todas las estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pertenencia social de una comunidad escolar

Durante todo el período que duró el confinamiento y la postpandemia, se ha tenido que apostar más por el factor emocional, puesto que, nos permite la construcción del espíritu de permanencia, en el que se entretrejen diferentes variables que corresponden a cada rol de cada uno de los que conforman la comunidad escolar. De esta manera, al fomentar el espíritu de permanencia en los momentos de incertidumbre, en las aulas virtuales existirá mayor compromiso y mejores resultados. Ya que, como entes sociales, desde los estudiantes, académicos, administrativos, padres de familia, se debe fomentar la cohesión a través de la integración como miembros de organización educativa.

Pertenencia social universitaria

En estos tiempos de alta complejidad e incertidumbre, el compromiso de actuar como universitarios por parte las comunidades estudiantiles y los académicos de las diversas dependencias de Educación Superior en México, sin importar que sean públicas o privadas, han venido a refrendar su misión, a honrar los valores que caractericen a cada organización educativa fomentando con esto el orgullo universitario. Por eso, a lo largo del período que duró la pandemia y aun en la postpandemia, se han generado frases como "La UNAM no se detiene [...] trabajamos desde casa" "Ponte PUMA quédate en casa", entre otras frases de otras dependencias de Educación Superior.

En las aulas virtuales, se denota la identidad social universitaria en todo su esplendor, ya que los distintos actores que intervienen en las diversas plataformas digitales muestran cierto afecto, apego y adhesión hacia la IES a la que pertenecen, desde el uso del correo institucional para inscribirse a las plataformas como Classroom, Zoom, Meet, Moodle, entre otros espacios virtuales; cuyo propósito es favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que, como se puntualizó en el apartado anterior, existen diferentes tipos de identidad en las aulas virtuales.

Por lo tanto, el sujeto en su relación con los otros, como del sistema de símbolos y del contexto en el cual se desarrolla, o sea, el individuo y la sociedad se constituyen mutuamente a través del significado, mismos que son vinculados con el grupo o grupos a los que pertenecen, sin importar que exista de por medio una pantalla.

Puesto que a lo largo del tiempo desde que inició el confinamiento y luego el retorno a la nueva normalidad, cada uno de los actores que intervienen en la educación superior han construido experiencias de identidad, y las aulas virtuales no son la excepción. Porque es el constructo que desemboca a partir de la interiorización del acto comunicativo. Por eso, es dinámico, social, que mantiene una relación dialéctica que permite al individuo construirse y reconstruirse a través de una interacción simbólica.

Metodológicamente, para este estudio se utilizó el método documental a través del cual se hizo una revisión minuciosa sobre los Programas Institucionales de Formación de Investigadores (PIFI) para las Universidades e Instituciones de Educación Superior, dado que este programa nació como una necesidad para la investigación. Se analizó la situación del programa, pero con la finalidad de verificar los elementos que tiene para desarrollar la identidad politécnica puesto que a partir del análisis se puede confirmar esta. Se analizó el material con enfoque interpretativo, con los becarios vigentes en su momento.

Resultados y discusión

La investigación identidad, pertinencia y valores en las aulas universitarias y politécnicas ha revelado los siguientes hallazgos:

- Se encontró que las actividades de investigación juegan un papel fundamental en el fortalecimiento de la identidad institucional. Según la teoría de la identidad organizacional, las organizaciones, incluidas las instituciones educativas, desarrollan una identidad distintiva a través de sus prácticas, valores y logros compartidos.
- La participación activa en la investigación promueve la adquisición de competencias metodológicas, la resolución de problemas complejos y el desarrollo de un juicio crítico. Estas competencias son fundamentales para la identidad politécnica de los investigadores, ya que refuerzan su reputación dentro de la comunidad académica y profesional, así como su capacidad para contribuir significativamente al avance del conocimiento en su campo específico.
- El desarrollo de una identidad universitaria y politécnica sólida puede servir como un diferenciador competitivo en un entorno educativo y científico cada vez más globalizado.

Conclusiones

- La Construcción de Identidad de los estudiantes se forma a través de interacciones con compañeros y profesores. Sin embargo, en el ámbito virtual, estas interacciones pueden ser menos inmediatas, lo que puede afectar el sentido de pertenencia.
- La sensación de pertenencia es crucial para el éxito académico. En aulas presenciales, las dinámicas sociales tienden a ser más visibles, mientras que en entornos virtuales es necesario implementar estrategias para fomentar la conexión, como grupos de estudio y foros de discusión.
- Los Valores Compartidos como la colaboración, el respeto y la inclusión son fundamentales en ambos contextos. Sin embargo, la educación virtual puede requerir un enfoque más consciente para inculcar estos valores, dado el distanciamiento físico.
- La diversidad de identidades en el aula puede enriquecer el aprendizaje. En entornos virtuales, es esencial garantizar que todas las voces sean escuchadas y representadas, lo que puede ser un desafío sin la interacción física.
- Las herramientas digitales ofrecen oportunidades para crear comunidades de aprendizaje inclusivas, pero también pueden generar aislamiento. Es importante equilibrar el uso de la tecnología con la interacción humana para fortalecer la identidad y la pertenencia.
- La educación superior debe integrar el desarrollo de la identidad personal y profesional en su currículo, tanto en modalidad presencial como virtual, para preparar a los estudiantes para un entorno laboral diverso y colaborativo.
- La capacidad de adaptarse a diferentes entornos de aprendizaje es esencial. Los estudiantes y educadores deben ser flexibles y abiertos a nuevas formas de interacción que promuevan una cultura de pertenencia y respeto en ambas modalidades.

Referencias

- Fernández Lamarra, N. (2010). Hacia una agenda de la educación superior en América Latina. Situación y perspectivas. México, Temas de Hoy Número 028, ANUIES.
- Gómez, P. (2020). Los valores en la educación superior presencial. El caso de la ética y la responsabilidad. Editorial Académica
- IPN (2020). Manual de identidad politécnica y valores institucionales. Instituto Politécnico Nacional.
- Kuri Gaytán, A. (2012). Los sistemas de innovación para el desarrollo. Consejo Nacional de Universitarios , 253-270.
- Rodríguez, S., & Martínez, A. (2021). La enseñanza de valores en entornos virtuales: Retos y oportunidades. Journal of Online Education.
- Rokeach, M. (1973). The Nature of Human Values. Free Press.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries.

REVISTA

AiDu

Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria

MÉXICO

PRIMAVERA - VERANO / 2024