



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ANTONIO CARRILLO AVELAR, ANDREA OLMOS ROA,
ROSANI MOREIRA LEITÃO Y MÓNICA VELOSO BORGES (Coordinadores)

La *escritura* como proyecto en la sociedad del conocimiento

Horizontes
Educativos

Este texto busca recuperar algunas reflexiones que se han realizado sobre la escritura. Los enfoques incluidos aquí se seleccionaron en virtud de la construcción teórico-metodológica que efectúa cada uno de los autores, respecto a lo formativo y su relación educativa en los contextos del aula en particular y de la escuela en general. Sin embargo, se consideró necesario destacar otras perspectivas de trabajos que se proponen romper con esta ritualidad y complejidad, ya que también se enfocó en desarrollar otro tipo de escritura, como los dibujos escolares, con lo cual se trató de mostrar que este campo como narrativa también puede reflejar la esencia de los sujetos con una identidad cultural o construcción social que permite analizarlos como objetos pedagógicos, lo que con frecuencia no es común estudiar en este campo.

La escritura como proyecto en la sociedad del conocimiento

Antonio Carrillo Avelar

Andrea Olmos Roa

Rosani Moreira Leitão

Mônica Veloso Borges

(Coordinadores)

***La escritura como proyecto en la sociedad
del conocimiento***

Antonio Carrillo Avelar, Andrea Olmos Roa, Rosani Moreira Leitão y Mônica Veloso Borges
(Coordinadores)

Primera edición, 7 de mayo de 2024

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional. Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, Colonia Héroes de Padierna, CP 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-526-8

LB1028.43

E73 La escritura como proyecto en la sociedad del conocimiento /
2022 Antonio Carrillo Avelar, Andrea Olmos Roa, Rosani Moreira
 Leitão, Mônica Veloso Borges, coordinadores. – Ciudad de
 México : UPN, 2024.
 1 archivo electrónico (201 p.) ; 1.7 Mb ; archivo PDF : tablas,
 gráficas. – (Horizontes educativos)
 ISBN 978-607-413-526-8

1. Escritura – Discursos, ensayos, conferencias, etcétera.
2. Maestros – Formación profesional I. Carrillo Avelar,
Antonio, coordinador II. Olmos Roa, Andrea, coordinadora
III. Leitão, Rosani Moreira, coordinadora IV. Borges, Mônica
Veloso, coordinadora V. Serie

Queda prohibida la reproducción total o parcial en cualquier medio sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Hecho en México.

ÍNDICE

PRÓLOGO

Gerardo Ortiz Moncada11

INTRODUCCIÓN

Antonio Carrillo Avelar

Andrea Olmos Roa

Rosani Moreira Leitão

Mônica Veloso Borges15

PRIMERA PARTE

LOS GIROS DE LA ESCRITURA EN LOS CONTEXTOS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

CAPÍTULO I

HACIA LA RECONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA ESCRITA COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN ACADÉMICA

Miguel Martínez Curiel

Jesús García Badillo25

CAPÍTULO 2

RELATOS DE EXPERIENCIA, RECONOCIMIENTO MUTUO Y ESCRITURA CRÍTICA. CONSTRUYENDO VEREDAS PARA LA JUSTICIA EDUCATIVA

Andrea Olmos Roa

Antonio Carrillo Avelar

Laura María del Carmen Arias Vera.....49

CAPÍTULO 3

AL RESCATE DE LA NARRATIVA COMO UN RECURSO PARA FORMAR INVESTIGADORES INDÍGENAS. EL CASO DE UN POSGRADO EN EDUCACIÓN EN MÉXICO

Antonio Carrillo Avelar

Edith Gutiérrez Álvarez

Esteban Rodríguez Bustos77

CAPÍTULO 4

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN CON ESTUDIANTES INDÍGENAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Amalia Nivón Bolán99

SEGUNDA PARTE

LA INTERCULTURALIDAD Y LA RECONSTRUCCIÓN DE LA ESCRITURA EN EL AULA

CAPÍTULO 5

INTERCULTURALIDAD DESDE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA COTIDIANA. ¿INFANCIAS COLONIZADAS EN EL AULA?

Fabiola Hernández Aguirre.....121

CAPÍTULO 6

LA ESCRITURA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN CONOCIMIENTO REFLEXIVO, CRÍTICO E INCLUYENTE

Martha Sánchez Dettmer

Andrea Olmos Roa.....137

CAPÍTULO 7

LA TRANSFORMACIÓN DEL PSICÓLOGO EN FORMACIÓN A TRAVÉS DEL RELATO ESCRITO DE SUS EXPERIENCIAS

Reyna María Nieves Valencia

Magdalena Hernández Rodríguez

Daniel Rosas Álvarez.....151

CAPÍTULO 8

LOS RESÚMENES ESCOLARES: PERSPECTIVAS, SENTIDO Y UTILIDAD. EL CASO DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS DE MÉXICO

Antonio Carrillo Avelar

Alicia Rivera Morales163

CAPÍTULO 9

LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EL MARCO DE LA LECTOESCRITURA Y LOS DERECHOS CULTURALES Y LINGÜÍSTICOS DE LOS NIÑOS MAYAS

José G. Mayo Rosado

Antonio Carrillo Avelar179

*A la profesora Dra. Helena Esser Dos Reis, por su entrega y
disposición para favorecer cambios educativos a favor
de los derechos humanos; a través de sus esfuerzos
académicos y administrativos, durante su gestión
se logró una gran vinculación formativa
de recursos humanos entre México y Brasil.*

PRÓLOGO

Gerardo Ortiz Moncada¹

En una sociedad constituida por lo efímero, lo líquido y lo volátil, cuyo sistema educativo está anegado por reformas que no reforman y normas que poco regulan, resulta cada vez más necesario contar con propuestas de largo aliento. Estas propuestas bien pueden romper con el asistencialismo y la inmediatez llevándonos a una sustentabilidad social y educativa que a su vez nos permita mirar hacia horizontes sembrados de utopía. Mas no una utopía de lo irrealizable, sino como un paisaje prometedor que nos invita a buscar, a indagar, a cuestionar, a reflexionar y a seguir avanzando. De eso precisamente trata esta inigualable recopilación de escritos, necesaria dada la vorágine de los tiempos (post)modernos.

La colección de experiencias que el lector está a punto de conocer transita desde un pasado en el que nos hemos desarrollado hasta un futuro incierto y plagado de interrogantes, que deja en suspenso un presente lleno de tensiones por los cambios constantes que conlleva la sociedad del conocimiento. Esta sociedad del conocimiento nos ofrece relaciones humanas anteriormente inimaginables con los

¹ Doctor en Pedagogía por la UNAM. Adscrito y responsable del Área Académica 3 Aprendizaje y enseñanza en ciencias, humanidades y artes de la UPN Ajusco.

enormes riesgos de diluirnos como personas en la urdimbre de un mundo globalizado y de llevarnos a la invisibilización de los más variados movimientos sociales y educativos que se gestan desde la resistencia. Sin embargo, también resulta ser una sociedad desde la cual podemos globalizar la comprensión de lo diverso y de lo intercultural —que son irrefrenables—, para revelar las voces silenciadas y así resignificar todo proceso educativo como práctica transformadora.

Esta colección de experiencias integrada en un libro recurre a dos grandes ejes conceptuales y metodológicos: por un lado, los giros de la escritura en los contextos de la sociedad del conocimiento y, por otro, la interculturalidad y la reconstrucción de la escritura en el aula.

En el primer eje, los autores nos presentan diversas propuestas en torno a la cultura escrita, la cual va más allá de solo generar ideas sueltas o textos sin remitente, sino socialmente dirigirlos a un lector, hacer de lo privado algo público, suprimir la invisibilidad y recuperar el pensamiento de diversos agentes educativos, trasladándolo a un espacio de mayor reflexión de sí mismo en los más diversos escenarios sociales y educativos.

En esta conformación de una cultura escrita, los autores nos llevan de la mano para identificar los escenarios donde los juegos de memoria individual y colectiva construyen los más diversos marcajes identitarios, donde los olvidos y omisiones aparentes en realidad implican un deseo de reivindicar o confirmar los cambios entre generaciones y, con ello, mantener una cultura.

En el segundo eje, encontramos cómo la escritura de sí, la internacionalización y la movilidad académica, contribuyen a la transformación de uno mismo, y ayudan a entender que la interculturalidad se traduce en un conjunto de condiciones de resistencia, lucha y movilización social. Los autores nos presentan una mirada descolonial que disloca, fragmenta y rompe con el *status quo* eurocéntrico imperante a través del énfasis que se pone en las voces de actores interculturales y no de especulaciones conceptuales de escritorio.

En resumen, esta obra recupera —a través de sus distintos capítulos— el detalle excluido: las voces de los participantes, de los agentes, de quienes constituyen los espacios educativos. Estas voces van más allá de la finitud temporal y espacial, y trasladan al lector a un universo de significados, sentidos, representaciones e imaginarios.

El resultado es una obra que enfatiza las relaciones humanas como constructoras de conocimiento y saber, saltando de la objetividad a un juego de subjetividades y subjetivaciones que se reconfiguran en el aula, la escuela y la comunidad, las cuales a su vez nos brindan la oportunidad de mirar hacia otras dimensiones de la sociedad del conocimiento. Así, este libro nos permite apreciar que el conocimiento no es moneda de cambio, ni implica un fin utilitario, sino que teje puentes para pensarnos y repensarnos desde las nuevas prácticas sociales y culturales que la sociedad del conocimiento demanda.

INTRODUCCIÓN

*Antonio Carrillo Avelar*¹

*Andrea Olmos Roa*²

*Rosani Moreira Leitão*³

*Mônica Veloso Borges*⁴

Las universidades públicas en América Latina están siendo objeto de diversas estrategias políticas tendientes a incursionar en la órbita de los grandes cambios que plantea la sociedad del conocimiento (Marrero, 2007) y la dinámica económica mundial. Es decir, el conocimiento hoy se convierte en un factor clave para el desarrollo, las formulaciones teóricas previas que buscan, desde distintos paradigmas,

¹ Posdoctorado en Educación por la Universidad de São Paulo, Brasil, y doctorado en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Profesor e investigador del Programa de Posgrado de la UPN y del Posgrado en Pedagogía de la UNAM, y profesor invitado del Programa de Pos-graduación Interdisciplinar en Derechos Humanos, de la Universidad Federal de Goiás, Brasil.

² Profesora de la FES Zaragoza y de la FES Aragón de la UNAM.

³ Posgrado en Derechos Humanos y Museo Antropológico de la Universidade Federal de Goiás; doctora en Antropología por la Universidade de Brasília; Máster en Educación y graduada en Ciencias Sociales por la Universidade Federal de Goiás.

⁴ Profesora del Posgrado en Letras y Lingüística y del Núcleo Takinahaky de Formación Superior Indígena de la Universidade Federal de Goiás; doctora en Lingüística (Lenguas Indígenas) por la Universidade Estadual de Campinas; Máster en Estudios Lingüísticos, y graduada en Letras por la Universidade Federal de Goiás.

explicar y mostrar la posible transformación de la sociedad actual en el momento en que este comienza a tener un lugar privilegiado en las economías y en los sistemas políticos de los países centrales. Los conflictos derivados de la apropiación privada del conocimiento, y sus efectos en la reproducción de la desigualdad social, aunque están presentes en algunas de las perspectivas teóricas de las ciencias sociales, la realidad es que se hace poco para promover prácticas de igualdad en la reproducción y producción del conocimiento.

La sociedad del conocimiento es un factor central para el crecimiento económico y para el desarrollo social de las naciones. Aunque la centralidad de la ciencia y de la tecnología es, en buena medida, un tópico moderno, se puede encontrar ya en los clásicos de la Sociología del s. XIX, la idea de que existe algo así como “una sociedad del conocimiento” con una peculiar relación entre saber teórico, sociedad y política no aparece sino hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. Recordemos, a propósito de esto, que la primera mitad del siglo pasado se cierra con cuestionamientos a la razón instrumental, provenientes de la crítica intelectual de la Escuela de Frankfurt y de otras corrientes críticas, relacionados también al impacto que generó en la opinión pública mundial el desarrollo tecnológico de la ciencia con fines de exterminio humano masivo (Marrero, 2007, pp. 63-64).

Estas políticas, a su vez, se encuentran atravesadas por múltiples interpelaciones, tanto de iniciativas privadas y públicas que buscan responder a las demandas de las macro políticas y que actúan “desde arriba”, como de intervenciones concretas que tienen origen también en su propio seno institucional. Se trata de mediaciones orientadas a contrarrestar los efectos de su matriz elitista de origen, la pérdida de relevancia de la cultura académica escolar instituida y el desarrollo de su añeja propuesta formativa, sus patrones de socialización asimétricos que tienden a acentuar la autoridad del docente, así como sus mecanismos disciplinarios en las prácticas de enseñanza mediante la evaluación numérica selectiva, entre otras “fallas” ancestrales que evidencia el formato del estudiante actual.

Es decir, hace falta reorientar el papel del estudiante que se apoya en una cultura intelectual que silencia las diferencias sociales y culturales, que atiende sola a las necesidades del mercado ocupacional y se moldea en función de los requerimientos de una sociedad empresarial.

Dentro de las aulas es preciso cambiar la hegemonía de la concepción enciclopedista del saber escolarizado y superar las condiciones que existen entre el desacoplamiento que se vive entre el programa institucional (Dubet, 2007) y el nuevo clima sociocultural cultural y académico que introduce la condición contemporánea de la sociedad del conocimiento y los requerimientos contextuales. En este argumento se ubican las instituciones educativas en una búsqueda de una nueva identidad, y se impone la necesidad de redefinirse a la luz de las exigencias del presente y de las nuevas condiciones a las que se incorporarán los jóvenes que transitan por ella a fin de prepararse para el presente y el futuro. Las distintas instituciones realizan esa búsqueda para dar respuesta al escenario que configura la contemporaneidad de una sociedad globalizada. Es decir, hoy cada institución educativa despliega distintas estrategias y pone el acento en diferentes aspectos de innovación.

En este libro nos detendremos a analizar una de las principales competencias para el trabajo intelectual llamada escritura y la manera como la conciben los estudiantes y sus docentes en el contexto de la diversidad e interculturalidad, que consiste en una apuesta de desconstrucción y reconstrucción (Derrida, 1998) de este recurso académico, como un proceso formativo que permite ver la producción intelectual desde otro lugar, a través de diferentes miradas, que se analizaron y reflexionaron en el marco del tercer Congreso de Formadores en Educación Intercultural de la red FEIAL, celebrada en el seno de la Universidad Federal de Goiás Brasil del 19 al 24 de julio de 2017.⁵

⁵ Con el interés de promover este trabajo de intercambio académico entre México y Brasil, se consideró necesario organizar un congreso en el que no solo se convocaran a otras universidades de América Latina, sino también se llegaran a acuerdos que permitieran ir consolidando más el campo.

En la línea temática denominada “Docencia intercultural, decolonialidad y cultura escrita” se intentan sostener y exigir cambios concretos sobre la cultura escrita, en contextos de interculturalidad mediante trabajos precisos que buscan hacer una lectura particular y diferente del problema en la era de la sociedad del conocimiento, en el contexto de las instituciones educativas.

En las conclusiones de las mesas y en cada uno de los trabajos presentados se destacó la importancia de cambiar la cultura instituida de la escritura por otra instituyente más creativa, que recupere el quehacer compartido y el sentido de la misma, como un recurso de reflexión y transformación del sujeto social comprometido con su realidad, a través de la desconstrucción de sus hábitos académicos y epistemológicos de aquello que fomenta la escuela tradicional. Es decir, una de las características de los diferentes trabajos se centró en poner a reflexionar a los estudiantes y docentes en sus procesos de construcción como objeto de investigación, articulada con una concepción más innovadora de la escritura como objeto de formación que luche por la resignificación del quehacer de la cultura escrita como una práctica descolonizante.

En estos trabajos se pretendió mostrar cómo esta era del conocimiento ha posibilitado poner en práctica diferentes acciones para transformar la cultura escrita como propuesta académica escolarizada, que requiere ser repensada. Así, los diferentes trabajos que integran este libro tienen como intención principal mostrar que muchas instituciones de educación participantes se interesan por sustituir necesidades de corte enciclopedista centradas en el magisterio por el fomento de competencias para el trabajo intelectual centrado en la escritura y, cuando hay más formas de expresión académica, la actividades de expresión artística que también contribuyen a la sensación de realización del individuo.

Uno de los cuestionamientos constantes en las discusiones promovidas por este Congreso de la red FEIAL fue lamentar que todavía existen instituciones de educación superior que consideran que la escritura es la única forma de expresión y que los estudiantes ya

poseen en gran medida esta habilidad académica desde la educación básica, lo que la reviste, por lo tanto, de un valor menor, cuando no de un valor negativo. Su enseñanza-aprendizaje se cristaliza a modo de remedio, ya que este tipo de competencia no está incluido en los planes y programas de estudio ni se fomenta en el quehacer cotidiano de las aulas. En este gesto de rectificación de esas “fallas” formativas al que aludimos, en este libro aparece la escritura y la expresión artística como un recurso académico muy importante que genera placer, pasión, libertad, creatividad, realización individual y colectiva. La horizontalidad en su proceso de construcción es un recurso muy importante. En síntesis, esa tensión entre la cultura académica instituida e instituyente en el contexto de la expresión humana es lo que debatiremos a continuación, a través de las contribuciones de los autores, participantes del congreso y colaboradores.

En el primer trabajo, “Hacia la reconstrucción de una cultura escrita como estrategia de formación académica”, Miguel Martínez Curiel y Jesús García Badillo partieron de una amplia recopilación bibliográfica, de la cual se privilegió aquella que a través de sus investigaciones permitía establecer la necesidad de repensar el sentido de la cultura escrita en el contexto del fomento de la titulación y graduación en los espacios formativos de educación superior.

En el segundo texto, denominado “Relatos de experiencia, reconocimiento mutuo y escritura crítica. Construyendo veredas para la justicia educativa”, de Andrea Olmos Roa, Antonio Carrillo Avelar y Laura María del Carmen Arias Vera, se proporcionan elementos para reflexionar sobre la función formativa de la escritura, situación que muestra el camino de explicar los diferentes sistemas y procesos que intervienen en el proceso de realización personal de la escritura. Asimismo se muestra una secuencia de desarrollo reflexivo que, aunque no está fundamentada desde una sola postura teórica, sí pretendió respetar una linealidad teórica que se encuentra acorde con los principios del desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

En el trabajo que lleva por nombre “Al rescate de la narrativa como un recurso para formar investigadores indígenas: el caso de un posgrado en educación en México”, de los autores Antonio Carrillo Avelar, Edith Gutiérrez Álvarez y Esteban Rodríguez Bustos, como estudiantes indígenas mexicanos participantes de un proceso de vinculación académica internacional, relatan sus experiencias de salir del país y reunirse con estudiantes indígenas de otra universidad, concretamente en Brasil. Aquí mostraron la importancia de producir incentivos para escribir con mayor facilidad, ya que se tiene el pretexto y el texto para redactar académicamente sin mayor problema. Muestra también cómo, mediante la escritura, se puede originar conocimiento individual y colectivo de una manera significativa. Para ello, el Núcleo Takinahaky de Formación Superior de Profesores Indígenas de la UFG les permitió discutir con otros estudiantes indígenas sus condiciones de vida sociocultural y de trabajo profesional. En su opinión, los viajes de intercambio académico al extranjero deberían ser prácticas permanentes y constantes para que el estudiante comparta experiencias en México con todos sus compañeros de trabajo, directivos y supervisores, que al mismo tiempo le ayuden a innovar y llegar a acuerdos de beneficio mutuo. Todo esto en el contexto de escribir una relatoría y organizar muestras culturales que lo hacen tomar conciencia y reflexionar sobre su experiencia profesional y al mismo tiempo lo motivan para realizar diversos cambios en su práctica y en la de los demás.

El capítulo de Amalia Nivón Bolán, titulado “Experiencias de formación con estudiantes indígenas de educación superior”, lleva a cabo una reflexión crítica acerca de la producción escrita y otras acciones académicas de estudiantes indígenas. El texto se organizó en dos fases: 1) la escritura autobiográfica como un proceso de realización del individuo, y 2) las actividades artísticas, como una forma de compartir expresiones con otros. El trabajo es muy importante, porque permite a los estudiantes indígenas descubrirse como individuos capaces de expresarse y perder el miedo para compartir sus ideas, sentimientos y emociones, y en general transformarse a sí mismos mientras se produce conocimiento.

El trabajo de Fabiola Hernández Aguirre sobre la “Interculturalidad desde la experiencia estética cotidiana. ¿Infancias colonizadas en el aula?” aporta elementos significativos sobre el poder que puede tener esta política centrada en la interculturalidad, como un recurso de respeto y ayuda mutua que los alumnos encuentran en ellos mismos para crearse junto a otros y comprender su realidad social (Freire, 1993). Mediante el uso del diálogo se generó un ambiente muy significativo que a través de la estética hacía conscientes a los alumnos del contexto donde estaban insertos. Para esta autora es muy importante el proceso de aprender, reflexionar y escribir las experiencias vividas, porque estas nos ayudan a convertirnos en personas.

La reflexión crítica es uno de los recursos que plantean Reyna María Nieves Valencia, Magdalena Hernández Rodríguez y Daniel Rosas Álvarez en su trabajo titulado “La transformación del psicólogo en formación a través del relato escrito de sus experiencias”. Los autores destacan que el aula es un excelente espacio que puede posibilitar la eliminación de una forma de enajenación del pensamiento creada por el sistema, el cual hace necesaria una fase de desconstrucción y construcción (Derrida, 1998), a través de la escritura, que conduzca, una vez finalizada su intervención como trabajo académico, al fomento de competencias para la vida donde el estudiante también haya crecido como persona. En este capítulo se plantea, además, que una formación emergente en el campo de la educación es aquella que promueve la transformación humana y social a partir de las experiencias de vida; que la escritura autobiográfica es un recurso de reconstrucción biográfica, y que la palabra y el diálogo permiten a los estudiantes ser dueños de su propia voz, como lo reitera Freire, (1982, 1993), en sus textos. El trabajo concluye que una educación puramente académica, sin una formación humanista complementaria, no forma personas ni seres reflexivos, sino ejecutores de funciones mecánicas y seres acríticos.

El capítulo “Los resúmenes escolares: perspectivas, sentido y utilidad. El caso de la formación de profesores indígenas”, de Antonio

Carrillo Avelar y Alicia Rivera Morales, destaca que los estudiantes indígenas, de licenciatura, en su condición de futuros intelectuales, recomendaron a través de su texto la revisión y la regularización de su situación como transformadores. Además plantearon, a través de los resultados de este trabajo, a quienes ejercen las políticas educativas y la coordinación del referido programa de licenciatura, así como a sus docentes, la necesidad de poner más atención en el fomento de competencias para el trabajo intelectual.

El último trabajo, denominado “La formación de maestros en el marco de la lectoescritura y los derechos culturales y lingüísticos de los niños mayas”, de José G. Mayo Rosado y Antonio Carrillo Avelar, documenta una reconstrucción académica institucional de docentes indígenas que, a partir de promover la alfabetización primero en lengua y cultura maya, se atreven a poner en práctica esta enmienda constitucional. Los autores del texto destacan que los niños que tuvieron esa experiencia emergieron como personas con un sentido de realización personal y de identificación con el proyecto académico propio, instituido. En este caso, la palabra escrita en lengua maya se convirtió en un recurso muy importante que lograba que “cada niño maya fuera dueño de su propia voz”.

REFERENCIAS

- Derrida, J. (1998). La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas. En *La escritura y la diferencia*, Barcelona, España: Anthropos.
- Dubet, F. (2007). *La experiencia sociológica*, Barcelona, España: Gedisa.
- Freire, P. (1982). *A importância ato de ler*, São Paulo, Brasil: Cortez, Autores Asociados.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Marrero, A. (diciembre, 2007). La sociedad del conocimiento: una revisión teórica de un modelo de desarrollo posible para América Latina. *ARXIOUS* (17), 63-73.

PRIMERA PARTE
LOS GIROS DE LA ESCRITURA EN LOS CONTEXTOS DE LA
SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

CAPÍTULO I
HACIA LA RECONSTRUCCIÓN
DE UNA CULTURA ESCRITA
COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN
ACADÉMICA

Miguel Martínez Curiel¹

Jesús García Badillo²

INTRODUCCIÓN

Como se ha visto, la alfabetización o cultura escrita es un componente esencial de la educación y desarrollo de la escritura académica. Lograr una educación universal implica alcanzar la alfabetización universal. Por lo tanto, alfabetización y educación no deben verse como campos aislados, sino integrados en un gran objetivo: el saber significativo.

¹ Profesor de la licenciatura en Comunicación y Periodismo de Facultad de Estudios Profesionales (FES) Aragón, y doctor en Pedagogía por la UNAM. Profesor del Programa de Posgrado de la Universidad YMCA y Universidad Insurgentes. Columnista del periódico en línea *Debatemx*.

² Doctor en Pedagogía por la UNAM, Coordinador del Programa de Doctorado de la Universidad YMCA. Profesor de la licenciatura de Comunicación y Periodismo, FES Aragón, UNAM; profesor de licenciatura en la Universidad ULA.

Asimismo, ha sido una constante, desde hace algún tiempo, el clamor de los docentes en cuanto a que los estudiantes en niveles académicos como el posgrado presentan problemas para la construcción de sus discursos escritos; es decir, no producen textos de acuerdo con las exigencias del entorno académico. Dicho reclamo ha motivado diversos estudios y nuevas propuestas de enseñanza y producción de material didáctico.

Casi siempre se busca la explicación de este hecho en el tipo de educación lingüística que se imparte en los niveles previos de escolaridad. Por esta razón, los estudios rara vez se han referido a la extracción social y cultural de los alumnos. La propuesta, sin negar las formas y condiciones de la enseñanza de la lengua que siguen un modelo normativo, busca presentar otra línea de pensamiento relacionada mucho más con los conceptos y modos de acceso social y cultural que con los métodos de alfabetización tradicional.

La escritura académica, en sus formas científica o literaria, es una de las maneras socialmente reconocidas de lengua legítima, por lo que

apropiarse de ella posibilita no solo el éxito escolar, sino da a los miembros de los grupos marginados el poder de articular una voz propia, de construir el valor y la seguridad para atrever a expresarse en situaciones comunicativas monopolizadas por quienes detentan las formas legítimas del lenguaje, oral, escrito o multimodal (Hull y Hernández, 2008, p. 48).

En ese sentido, los mismos autores, Hull y Hernández (2008), mencionan que “la alfabetización implica, entonces, apropiarse de las formas más sofisticadas, elocuentes y poderosas del lenguaje escrito”. Y esta apropiación significa pasar de simplemente usar el lenguaje a desarrollar un control voluntario del mismo. La escritura académica es una alfabetización que implica dominio de un tipo de lengua escrita legítima: sus formas, sus prácticas, sus recursos expresivos, rebuscados y elocuentes, su función directamente ligada a la producción y legitimación del conocimiento académico.

Al respecto, cabe señalar que, por mucho tiempo, la literatura especializada ha reconocido la existencia de varios niveles de alfabetización, así como competencias y usos diferenciados de la escritura entre las personas. Esto desafía y vuelve obsoleta la persistente distinción binaria entre analfabetos/alfabetizados, iletrados/letrados, analfabetismo absoluto (o puro)/analfabetismo funcional, y alfabetización/alfabetización funcional.

A estas alturas está claro que el analfabetismo y la deficiente alfabetización son resultado no solo de la falta de acceso a la escuela sino también de la mala escuela, pero principalmente del concepto errado de cultura escrita entre los estudiantes de maestría. La alfabetización es, además de una práctica social, herramienta de transformación social.

Los enfoques constructivistas en torno a la adquisición de la escritura, ampliamente diseminados en la región mexicana en las dos últimas décadas, agregan una dimensión epistemológica y cognitiva que reconoce la alfabetización como un proceso de conocimiento —y no de mero adiestramiento en una técnica de cifrado y descifrado—, y quienes aprenden como personas inteligentes que merecen respeto son capaces de aprender, poseen y construyen activamente conocimiento que manifiestan en su producción escrita.

Las primeras discusiones académicas sobre la cultura escrita la vinculaban con la escritura, mediante el argumento de que el principio alfabético de “una letra-un sonido” era más económico que otras formas de escribir, y por lo tanto superior en la escala social evolutiva (Goody y Watt, 1968; Havelock, 1952). No obstante, esta noción de escritura alfabética fue cuestionada al considerarla etnocentrista y excluyente por las limitaciones y restricciones que implican para aquellos idiomas que son tonales o cuyos sistemas fonéticos se resisten a la representación alfabética.

De igual forma, en inglés el término *literacy* se emplea para referirse a los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura tales como decodificar textos escritos y codificar el habla (Graff, 2008), o a la habilidad de manipular deliberadamente el lenguaje (Dyson,

1997). De manera más general, el término se usa para designar conocimientos de alfabetización informática, mediática, médica, matemática y demás (Pattison, 1982).

En la actualidad la cultura escrita se debe asociar, como se explicó antes, con una noción más compleja, como la obtenida de las teorías de Paulo Freire sobre el desarrollo de la conciencia, y dirigir los esfuerzos hacia la construcción de una población social y políticamente más consciente de sus prácticas académicas (Freire, 1970). Por consiguiente, las perspectivas socioculturales del aprendizaje miran a la comunidad y las situaciones colectivas para entender las oportunidades y los contextos para el aprendizaje de la cultura escrita. Esta postura conceptual busca el aprendizaje en el exterior del individuo y lo ubica en espacios sociales donde los participantes comparten su conocimiento y pensamiento por medio de la interacción (John-Steiner y Meehan, 1999).

Con esta perspectiva, escribir requiere de la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores, platicar sobre textos escritos, reinsertar su uso en situaciones y contextos múltiples, y usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y políticas. Sobre todo, exige el acceso a discursos sociales, representaciones de significado y formas de significar y de diseñar respuestas apropiadas (Gee, 1990; Kress, 2003; Brice Heath y Street, 2008).

Así, escribir es parte de una praxis social, de modo que puede describirse como una construcción social fruto de las circunstancias y de los entornos culturales de cada época. La historia de la cultura se ha configurado como una disciplina que trata de describir estos procesos a partir de una metodología sistemática. La orientación que adoptan hoy buena parte de las investigaciones sobre alfabetismo es sociocultural, por oposición a otros enfoques que ponen el acento en los aspectos lingüísticos (enfoque lingüístico) o psicológicos (enfoque psicolingüístico). Dentro de esta corriente sociocultural podemos situar líneas de investigación más específicas, como las siguientes:

1. Cualquier escrito está “situado” en un contexto concreto.
2. El lector no está solo. Vivimos en comunidad: interpretación plural.
3. Cada comunidad tiene sus formas particulares de leer y escribir. El uso del lenguaje varía con el espacio y el tiempo.
4. El significado se origina en la comunidad. Las palabras solo transmiten rasgos muy esquemáticos, que deben completarse en cada comunidad.
5. El alfabetismo tiene origen social.
6. El alfabetismo es un fenómeno cultural e históricamente situado.

Ahora bien, la escuela se ha promovido como la institución responsable de la educación de nuevos lectores y escritores, que una vez alfabetizados, aprenderán las capacidades básicas necesarias para entrar en la fuerza laboral, la capacitación vocacional o profesional y, eventualmente, acceder al mercado laboral. Se ha asumido que saber leer y escribir es consonante con el desarrollo económico, social y político, inalcanzable mediante otros métodos (Graff, 2008).

Al conceptualizar la cultura escrita como un fenómeno contextualizado y social, los educadores, antropólogos, sociolingüistas y demás la han estudiado en una variedad de contextos: en casa, en la escuela, en el trabajo, en la iglesia, en las organizaciones y en la comunidad. Los trabajos publicados por sociolingüistas como Gumperz (1984), Duranti (1985), Saville (1984) proporcionan elementos sustanciales para comprender cómo la escritura se logra en un contexto de interacción social. Definen el contexto en términos de la situación de uso, la dinámica interactiva que ocurre entre los participantes en un evento comunicativo determinado.

Por ello hay que dirigir la atención hacia las instituciones escolares que alfabetizan (educación, básica, media superior, superior y, en este caso particular, el posgrado de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores [FES] Aragón). Al respecto es conveniente mencionar que muchos de los problemas educativos que existen en

la educación se generan por la errónea conceptualización de la cultura escrita, en detrimento del desarrollo de la escritura académica de los estudiantes.

El argumento central de esta reflexión es que la dificultad para escribir académicamente no se atribuye solo a la “mala alfabetización previa”, ni a la “falta de habilidades de escritura”, ni al desconocimiento de convenciones de escritura (como las partes de un artículo) —aun cuando estos elementos son importantes, resultan insuficientes para entender un problema que va más allá de lo técnico (habilidades) o de lo pedagógico (experiencias previas de enseñanza)—, sino a un enfoque errado de cómo se percibe la cultura escrita en el posgrado.

En consecuencia, es importante investigar el impacto del concepto de cultura escrita en los docentes y alumnos, y por qué solo al visualizar las prácticas que se dan en las aulas se puede entender cómo se concibe la cultura y sus resultados en la escritura académica. Asimismo, se requiere entender que es indispensable transformar nuestra concepción, ya que “si cambiamos nuestra percepción sobre lo que es cultura escrita, también cambiará la manera de fomentar el aprendizaje” (Cassany, 1995, p. 23).

Los textos son la forma en que materializamos las ideas y las hacemos comprensibles para nosotros mismos y para los demás. Por eso es imposible producir un texto sin una amplísima cantidad de conocimiento sobre el lenguaje, el discurso, la comunicación, el contexto actual, así como, más generalmente, sobre el “mundo”. Por lo tanto, el lenguaje, el discurso y el conocimiento son esencialmente sociales y, de manera predominante, culturales.

La escritura es un medio de comunicación entre las personas, que trasciende el tiempo y el espacio. Entre otras cosas, puede servir para orientar la atención mutuamente, alinear los pensamientos, coordinar acciones, acordar negocios entre personas que no están físicamente presentes, así como entre aquellas que sí lo están.

El éxito de estas interacciones sociales depende de que el texto induzca los significados apropiados en las mentes de los receptores.

Esto se debe a que la alfabetización activa los mecanismos psicológicos mediante los cuales construimos significados y nos alineamos con las formas que los demás utilizan para comunicarse.

Estas operaciones psicológicas, activadas por las prácticas de escritura, pueden inducir placeres por sí mismos y centrar la atención en nuestros propios procesos interiores de sentimientos y pensamientos de modo tal, que podemos afirmar que pensar y leer son fines en sí mismos. Sin embargo, la lectura y la escritura se consideran procesos profundamente sociales que conectan los pensamientos, percepciones, experiencias y proyectos de las personas, y así se conforman colectividades más amplias de acción y creencia organizadas.

Para Paulo Freire la acción educativa está siempre situada en la cultura del alumno (Gadotti, 1998). La relación pedagógica expresada en el diálogo permanente entre maestro y alumno se basa en el respeto, en el saber y la experiencia de este último: entrar en contacto con la realidad del que aprende, ayudarlo a descifrar, “descodificar” su propia realidad para superarla y construir un conocimiento más riguroso de ella.

Romper con la concepción tradicional de cultura escrita implica partir de otra idea de la ciencia y del conocimiento y cuestionar a fondo la formación actual de los profesores, quienes generalmente pasan por alto el componente cultural del aprendizaje. El profesor ha de entender que no se trata de sustituir el lenguaje natural o de sentido común por el académico, sino de aprender a discernir en qué contexto se emplea uno y otro, a usarlos adecuadamente y, por último, a enriquecer sus “códigos” o repertorios lingüísticos.

Tal objetivo significa desarrollar el lenguaje a lo largo de todo el currículo escolar, educar para el pensamiento, crear significados, enseñar por medio de la conversación o diálogo y fomentar el desarrollo de competencias relacionadas con el lenguaje, como la expresión oral y escrita, la conversación, el significado de los conceptos de sentido común, académicos y técnicos.

De esta forma se llega al eje nodal de esta investigación: la perspectiva de la cultura escrita para el desarrollo de la escritura

académica. Es una cualidad esencial de un estudiante de todos los niveles para reenfocar el concepto de cultura escrita, a fin de aplicar estrategias lingüísticas y culturales para la construcción no solo de ponencias sino de los diferentes géneros académicos. Por lo tanto, el dominio de la comunicación escrita no se reduce a la capacidad lectora, sino que, además, este proceso se complementa cuando el educando está en condiciones de expresar en forma escrita lo que asimiló previamente.

Por ello escribir no solo exige pensar, sino también es un medio para repensar. De hecho, el estudiante que se cuestiona sobre su quehacer científico al escribir pone en práctica una estrategia de solución de problemas que le permite comunicarse y a la vez ser auto-crítico y reflexivo. La alfabetización mediante la reestructuración del contexto social y cultural dentro del cual cada persona actúa, experimenta y piensa con las herramientas culturales y su contexto social.

Componer (acción de redactar) es algo más que poner unas ideas por escrito. Supone intentar resolver algún problema de su interés inicialmente mal definido, mediante un proceso a través del cual el autor debe determinar si el producto que va logrando se ajusta a la presentación que de modo anticipado se va haciendo de los requisitos que debe reunir el producto final. Se trata de un proceso estratégico que puede enseñarse, si bien normalmente no ha sido objeto de una instrucción directa. De hecho, la instrucción en relación con la composición escrita se ha limitado en general a facilitar a los alumnos el logro de las dos primeras etapas de las cinco por las que, según Beretier (1980), pasa el desarrollo de la capacidad de componer, a saber:

1. Asociativa. El sujeto cuenta lo que le viene a la cabeza, diciendo cosas que sabe —no todas— y de un modo no necesariamente coherente.
2. Ejecutiva. Las composiciones son semejantes a las de la etapa anterior, pero con un mejor control de la gramática y la sintaxis.

3. Comunicativa. El sujeto tiene en cuenta el punto de vista del posible lector al escribir.
4. Unificadora. El que escribe se sitúa como lector crítico.
5. Epistémica. La escritura funciona como medio de búsqueda y generación de conocimientos.

En cuanto a estas etapas, se evidencia que el proceso del aprendizaje escrito continúa siendo, en la actualidad, un tema de confrontación que provoca enorme interés dentro de la investigación. Por un lado, para esclarecer la manera en que funciona tal destreza y, por otro, para definir aquellos modelos de enseñanza que buscan un mejor dominio del desarrollo de la habilidad escrita.

Al respecto, Cassany (1995, p. 39) señala: “más allá de los procesos mentales involucrados, existe otra dimensión importante de la escritura que se vincula con lo que la gente hace con los textos en actividades sociales concretas”. Aquí surge la pregunta: ¿qué es lo que hacen los estudiantes de las distintas profesiones con los escritos? La escritura no debería constituir un fin en sí mismo, sino que debe convertirse en un medio que permita establecer relaciones socioculturales de información, persuasión, diálogo, discusión, tolerancia, respeto, en contextos específicos.

Lo que no se suele enseñar es a usar la escritura como herramienta para pensar los temas particulares de cada disciplina, no se enseña a estructurar las ideas por escrito según las particularidades de análisis y organización propias de un determinado dominio disciplinar, no se enseña a planificar ni revisar los borradores, a anticipar el punto de vista del destinatario, a reescribir el propio texto con ojos de lector crítico (Carlino, 2007, p. 65).

Hoy la escritura tiene una función clave porque realiza y cubre necesidades de muy diversa naturaleza y muy diferentes alcances, desde un rol estrictamente informativo hasta ser un instrumento que permite construir y reconstruir el conocimiento (Swales, 1990; Bazerman, 2005; Carlino, 2007). Desde esta perspectiva la escritura,

particularmente la escritura académica, alcanza un papel fundamental, ya que es considerada como una herramienta epistémica de acceso al conocimiento disciplinar, pero, además, es un potente motor de interacción social. No obstante, el desarrollo de la habilidad de escribir no es algo innato ni espontáneo en las personas, sino producto de un proceso social y cultural, que da como resultado la percepción de la escritura.

El tránsito entre las prácticas de escritura que se llevan a cabo en el sistema escolar y aquellas que se realizan en la universidad, pues cada uno de nosotros pasa a formar parte de una comunidad discursiva (Swales, 1990; Bhatia, 1993), donde existen ciertas convenciones comunicativas que cada uno debe conocer para poder pertenecer a ella. El alfabetismo académico es parte de lo que la gente hace, en este caso particular, en el proceso de asumir valores implícitos en la institución a la que se incorpora como estudiante.

La noción de agencia del sujeto es central en este paradigma, ya que la construcción de Identidad tiene que ver con las prácticas, que muchas veces son de resistencia y conflicto en el proceso de aprender a escribir académicamente y participar en las actividades de esa comunidad. El modelo de alfabetismo que propone se ubica epistemológicamente en las prácticas sociales e ideológicamente en un paradigma de transformación.

Esta opción implica no nada más describir los textos reales utilizados por los sujetos, sino centrarse en la práctica social como unidad de análisis, donde el lenguaje es solo una parte de prácticas socioculturales complejas. Tal como plantea Gee (1990), esta opción se enfoca en la participación de los sujetos en la comunidad, donde el lenguaje cumple una función junto con otros comportamientos, como la interacción, lo material, las representaciones y la identidad.

Por ello, al ver cómo la gente puede haber usado el lenguaje escrito en la interacción social y en la organización y estructuración de las actividades en desarrollo y de las instituciones, no necesitamos atribuir esta operación a la alfabetización misma. El poder

de actuar sigue estando en manos de los seres humanos que desarrollan y llevan a cabo las actividades cotidianas del lenguaje escrito, incluso si surgen consecuencias no previstas en sus elecciones, debido a que el lenguaje escrito ha favorecido consecuencias diferentes a las anticipadas.

Si bien las palabras escritas mueven las mentes, estas mueven a las personas, quienes se mueven en mundos sociales y materiales. Los cambios en nuestras vidas comunicativas tienen consecuencias para nuestras vidas en los mundos, y estos, más que los cambios en nuestras mentes, fueron el principal interés explorado por Goody y Watts (1968) en su ensayo germinal “Las consecuencias de la alfabetización”.

El trabajo de los estudiosos, entonces, no es encontrar las consecuencias sociales universales de la alfabetización, sino comprender cómo cada sociedad ha elaborado una forma de vida sobre la matriz de la alfabetización, con la consecuencia de que cada integrante de la sociedad participa, hasta cierto punto, en el sistema de alfabetización particular, aun cuando no sepa ni leer ni escribir.

Como se aprecia, la capacidad de comunicarnos efectivamente con los demás es un proceso en extremo complejo que requiere de un amplio conocimiento, para emitir y construir mensajes tanto escritos como verbales. No obstante, cuando nuestro discurso resulta confuso es porque nuestras ideas no son lo bastante claras, y ocurre algunas veces que el lenguaje llega a entorpecer la exteriorización de nuestras ideas en lugar de ayudarnos a comunicarlas a los demás.

Este escenario, y más específicamente la enseñanza de la cultura escrita, tiene mucho que aportar al estudio e interpretación del enfoque de la escritura académica construida por los estudiantes y docentes. No hay que olvidar que un problema más o menos planteado es un problema medio resuelto. Por tanto, el objetivo de este trabajo fue analizar el desarrollo de la escritura académica, a partir de su concepto de cultura escrita, que se estudia por medio del análisis lingüístico y la incidencia sociocultural en la construcción de sus ponencias.

MIRAR HACIA ADENTRO PARA CONOCER BIEN LO QUE HAY AFUERA

En las últimas décadas se ha presentado un fenómeno muy particular dentro de la Universidad en América Latina, caracterizado por la multiplicación de opciones a nivel de licenciatura y posgrado en varias áreas del conocimiento. Esta situación obedece a la necesidad de que los egresados alcancen un desempeño profesional que responda a los requerimientos del nuevo entorno académico, económico y social. Lo anterior ha impulsado una reflexión, incipiente aún en México y Brasil y en general en América Latina, sobre los objetivos, los alcances, las exigencias y las dificultades de este entorno en la educación superior (por ejemplo Di Stefano, 2003; García de Fanelli, 2001; Kiley, 2003; Kiley y Mullins, 2003).

La problemática básica a que se enfrentan las universidades, así como la mayoría de las opciones educativas de licenciatura y posgrado, es el reducido porcentaje de estudiantes que culminan sus estudios (Martín *et al.*, 2001). Si bien existen múltiples factores y causas de este fenómeno, nos centraremos en un aspecto relacionado con el ámbito educativo, que es el concepto de cultura escrita y, como efecto de la misma acción, las dificultades para desarrollar adecuadamente la escritura académica en los estudiantes universitarios.

En los niveles de licenciatura y posgrado, la presentación de un trabajo escrito de cierta envergadura es un requerimiento obligatorio. Por otra parte, para la conclusión y obtención del pre- y posgrado es necesaria la tesis. Esta se inscribe en una serie de trabajos académicos caracterizados por una marcada complejidad tanto conceptual como discursiva.

Antes de la tesis los estudiantes deben escribir textos no solo producidos para las evaluaciones parciales, sino también para la participación en otras actividades propias de la academia: proyectos de investigación, informes de lectura, ponencias en congresos y artículos. Todas estas exigencias en cuanto a su escritura académica darán como resultado la tesis, y ella a su vez generará, o debería hacerlo,

libros, capítulos de libros colectivos, o artículos científicos que permitan una verdadera difusión de la investigación y sus hallazgos.

En un estudio con 43 estudiantes de posgrado realizado por Carlini (2007), menos de 50% han presentado ponencias en congresos o han publicado artículos relativos a su tesis. Ante tal situación, he realizado un primer acercamiento a lo que es la cultura escrita para los estudiantes de maestría, seleccionados como muestra de esta tesis y mis primeras impresiones son:

1. La escritura académica presenta problemas de calidad lingüística, ya que en la mayoría de los escritos se encontraron problemas de índole gramatical.
2. En cuanto a su estructuración y sintaxis, el problema es menos grave, aunque estuvo presente en algunos de los trabajos.
3. Existen dificultades en el manejo adecuado de la coherencia global y local entre las partes de los textos.
4. La falta de un orden temático canónico: título, tema, desarrollo, provoca la generación de textos con una macroestructura (contenido) incompleta.

De los anteriores puntos se desprende que el breve e incipiente diagnóstico realizado hasta el momento permite reconocer que sí existe un problema en la enseñanza de las normas básicas de la escritura por parte de los profesores. Se percibe una cultura escrita que necesita ser analizada con detenimiento, a fin de buscar soluciones de índole pedagógica que den un giro a esta problemática lingüística y la incidencia sociocultural para mejorar la escritura académica de los estudiantes de la muestra.

Por lo tanto, es importante destacar que esta asidua actividad de escritura que acompaña y sigue a los estudios de licenciatura y posgrado no solo desempeña funciones de evaluación o de comunicación de resultados, sino que resulta crucial para la elaboración del conocimiento particular de la carrera, en tanto la transmisión y

la construcción conceptual se encuentran unidas de modo indisoluble a los instrumentos verbales socialmente diseñados con fines comunicativo-cognitivos específicos (Arnoux, 2004, p. 173).

En algunos casos, los estudiantes han sido introducidos en el manejo de técnicas de redacción en los seminarios de grado y en los trabajos finales de licenciatura. Sin embargo, aun en los casos de una formación de grado que haya promovido este tipo de aprendizajes, los escritos de licenciatura y posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden sortearse por medio de un dominio de escritura difícilmente obtenido en etapas anteriores.

Si la acción de redactar es difícil para quien ha recibido un adiestramiento previo, lo es aún más para la mayoría de los que comienzan su posgrado, quienes deben enfrentarse solos y por primera vez a las diversas y complejas tareas de cultura escrita que se requieren para alcanzar un exitoso desempeño académico. En México, como los formatos genéricos y las orientaciones propias de cada área raramente se enseñan sistemáticamente, los estudiantes deben adquirir esos conocimientos gracias a un esfuerzo personal o al apoyo, en ocasiones errático, de compañeros y profesores. A esto se agrega el hecho de que algunos de los estudiantes de la maestría en Pedagogía en la FES Aragón proceden de diferentes carreras y deben adaptarse en muchos casos a una nueva cultura escrita que no es necesariamente la que han cursado de origen.

En la elaboración de la tesis intervienen, además de los conocimientos genéricos asociados con prácticas de escritura previas, los criterios acerca de lo que es una investigación en cada área (Bazerman, 1988): en qué consiste la originalidad de un aporte, qué lugar tienen los datos y cuáles son los tipos de información que se consideran relevantes, qué tipos de demostraciones se requieren, qué vínculos se deben entablar con la bibliografía, qué secuencias dominan –descriptivas, narrativas, explicativas o argumentativas–,

qué pruebas se deben suministrar, qué importancia tienen los cuadros, los diagramas, las ilustraciones, entre otros.

Por otra parte, se debe construir otra figura de enunciador (Pereira, 2003), más personal que la de aquel que solo analiza, organiza o manipula conocimientos bibliográficos y contrasta con datos que ha recabado o con áreas discursivas particulares, ya que ahora debe señalar los límites de las investigaciones anteriores y ubicarse como productor de nuevos conocimientos (Carlino, 2007).

El aprendizaje se produce mediante una interacción entre un profesor y un estudiante que va internalizando paulatinamente los conocimientos y las habilidades que son objeto de enseñanza hasta alcanzar la autonomía. Las modalidades de interacción entre docente y alumno que generan situaciones productivas de aprendizaje han sido investigadas abundantemente en el nivel primario (Coll y Edwards, 1996), pero son más escasas a medida que se avanza en el nivel de escolaridad.

El poco interés mostrado en estos temas puede tener su explicación en la presuposición de que los estudiantes de licenciatura y posgrado ya han desarrollado habilidades avanzadas de escritura que les permiten el desempeño autónomo en las tareas requeridas. No obstante, Cooper y Juniper (2002) plantean que, para que este tramo de los estudios pueda completarse adecuadamente, es necesaria también aquí una intervención didáctica que acompañe el proceso de adquisición de nuevas habilidades en respuesta a las demandas cognitivas y discursivas de la licenciatura y posgrado, para lo cual las prácticas de escritura reguladas constituyen un andamiaje fundamental. Estas deben realizarse en un marco de interacciones múltiples: entre compañeros, con intervención de los coordinadores, en el espacio de un taller, o en encuentros tutoriales con los coordinadores o con el tutor de tesis, o mediante varios de estos apoyos, y en forma sostenida.

Como se aprecia, es preciso ayudar a pensar, muchas veces de manera simultánea, en aspectos de cultura, metodología, colaborativos y de escritura. Además, cuando constituye un obstáculo

generalizado, es necesario dar lugar a la reflexión sobre lo que les sucede a los tesisistas en su proceso identitario de transición (Carlino, 2007). Razonar sobre estos temas facilita la adopción de una distancia crítica respecto del propio escrito, el aprovechamiento de las herramientas teórico-conceptuales incorporadas y el reconocimiento de los lugares donde debe concentrarse la atención en el proceso de escritura. Además, entre otras cosas, permite definir la figura del destinatario, los rasgos del enunciador y las partes y estilo que exige el género, aspectos fundamentales para encontrar el registro adecuado y determinar los límites del discurso textual.

En el marco interactivo entre estudiante (investigador), tutor y comité tutorial es donde se construye progresivamente el discurso de la investigación y de la escritura de tesis, que sostendrá la selección, la jerarquización, el ordenamiento, la estructuración del cuerpo del texto y la definición de anexos. Dichas tareas obligan a la generación de un nuevo posicionamiento enunciativo de quien se inicia en la investigación: de consumidor a productor de conocimiento.

Este cambio de enfoque genera una marcada inseguridad por parte de quien escribe. Dicha inquietud no es homogénea en todos los universitarios, pues por un lado están los estudiantes de algunas de las áreas de las ciencias sociales, quienes cuentan con un entrenamiento autodidacta previo de cultura (se interesan por la lectura, la redacción y la metodología), que se aprecia en la estructura de sus escritos. Son estos estudiantes quienes más conciencia tienen de la importancia del manejo del lenguaje escrito en la producción intelectual.

Por otro lado, están las ciencias duras, en las cuales dominan rígidos formatos establecidos y un lenguaje altamente especializado. Estos estudiantes no reconocen en la escritura su condición de herramienta semiótica que participa en la producción del conocimiento sino un simple instrumento de comunicación entre colegas. Si bien estas diferencias deben considerarse en los espacios que los posgrados destinen al trabajo de tesis, es necesario ofrecer

actividades tendientes a una formación sostenida y regulada en la escritura, en las cuales se atiende la dimensión tanto epistémica como comunicativa y se logre el dominio de la lengua en que se produce el conocimiento.

A partir de Prior y Bilbro (2011) podemos asumir que los estudios socioculturales –más allá de la gran variedad de enfoques teóricos y metodológicos– se centran principalmente en entender las variedades lingüísticas, las prácticas de alfabetismo y las trayectorias y relaciones de poder en la conformación de las identidades disciplinares de los estudiantes y académicos en contextos lingüísticos, culturales e históricos específicos.

Vemos que el estudiante no puede ser un simple repetidor de ideas aisladas y superficiales, que a final de cuentas también están mal presentadas lingüísticamente y que dicha visión deja de lado el concepto creador, innovador, aportador y transformador, primicias esenciales en el desarrollo de un trabajo de investigación y por supuesto en la presentación de sus avances académicos.

ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

El presente trabajo será una investigación de tipo interpretativo, documental, longitudinal y descriptivo que permita ubicar los antecedentes y conocimientos actuales respecto al tema de la cultura escrita (aprendizaje y enseñanza). Por tanto, al ser de corte interpretativo esta investigación puede contribuir a familiarizarse con un objeto relativamente poco trabajado, la cultura escrita en los niveles de educación superior. Aportará información valiosa que posibilite realizar hallazgos más profundos y que sirva en un futuro de punto de partida para estudios más completos. Con la finalidad de dar certidumbre y rigor científico a este documento, se emplearán enfoques de análisis tanto cuantitativos como cualitativos.

Existen algunos criterios que permiten evaluar el rigor y la calidad científica de los estudios cualitativos y sobre los cuales hay

acuerdo parcial. Estos criterios son: las cualidades de ser creíbles, auditables, comprobables y transferibles o aplicables. Los cánones o estándares usuales en la investigación cuantitativa incluyen dos elementos: validez y confiabilidad (Taylor y Bogdan, 1987).

CUIDADO CON LOS MANUALES

Extrapolar estos criterios a la investigación cualitativa es contraproducente, pues se violan los propósitos, los objetivos y la integridad del enfoque cualitativo. Esto no quiere decir que la investigación cualitativa se exima del rigor metodológico que debe tener todo proceso de búsqueda científica. Más bien se refiere a que los criterios usados para juzgar el mérito del trabajo cualitativo también deben ser explícitos.

Los estudios de investigación se realizan en tres etapas que a continuación presento:

1. Investigación documental bibliográfica referente a la alfabetización escolar (cultura escrita).
2. Investigación empírica donde se busca conocer a los diferentes autores involucrados en la realización de estos estudios a través de la triangulación de los siguientes instrumentos:
3. Interpretación y análisis de la información obtenida de los distintos actores y de la información bibliográfica.

Cabe señalar que la investigación cualitativa se caracteriza por dar prioridad a la contextualización de las experiencias estudiadas e interpretarlas teóricamente. No busca la representatividad de los casos con respecto a la población estudiada; su función consiste en encontrar y “establecer las relaciones y los significados de un tema determinado en una sociedad” (Tarrés, 2008, p. 19).

En comparación con la investigación cuantitativa, que recurre al monismo metodológico, la investigación cualitativa busca dar

sentido y significación a los datos por medio de la comprensión y la interpretación (Wittrock, 1989; Zapata, 2005). Este tipo de investigación surge como alternativa de apertura en pensamiento con respecto a los estudios aplicados en las ciencias sociales al considerar que

el problema de las ciencias sociales radica en la especificidad y peculiaridad del objeto de estudio, los fenómenos sociales y, a la vez, para desarrollar una estrategia de investigación que permita recuperar su complejidad a la vez que asumir su naturaleza en sí, sin distorsionarla (Zapata, 2005, pp. 49-50).

Para realizar investigaciones sobre cultura es recomendable analizar los contextos de vida de educandos y educadores mediante un estudio de campo, etnográfico y cualitativo, considerando que las decisiones de política vinculadas a la alfabetización se vienen tomando fundamentalmente con base en información estadística, sin la debida atención al conocimiento teórico y práctico acumulado por medio de la investigación y la experiencia en este campo, en todos los ámbitos: global, regional, nacional y local.

Para los propósitos de la investigación sobre cultura escrita es recomendable llevar a cabo estudios comparativos de base cualitativa a través del estudio de casos concretos sobre el proceso de su producción académica. Esto permitirá analizar sus producciones escritas.

También deberán revisarse los textos generados. Como el propósito del estudio es de tipo cualitativo, se generará una base metodológica fenomenológica que considere la etnografía como herramienta académica, ya que permitirá descubrir detalles de la vida cotidiana y, a partir de ella, derivar interpretaciones y explicaciones sobre el fenómeno en estudio.

Como parte de la investigación sobre los procesos de escritura académica, esta corriente metodológica permite abordar el análisis de las entrevistas desde la perspectiva interpretativa. Además, hace posible recuperar los estilos de escritura académica construidos por

los estudiantes y profesores, e interpretar las significaciones establecidas por los entrevistados en su discurso.

Morse *et al.* (1994) plantean que los conceptos o constructos de confiabilidad y validez deben tomarse en investigación cualitativa como estándares de rigor académico. Asimismo, proponen considerar la importancia de que el estudiante en formación use estrategias de verificación durante el proceso de investigación, pues de esta manera la validez y la confiabilidad se obtienen activamente y no son aspectos evaluados por pares externos al finalizar el proyecto de investigación. Es decir, las estrategias de verificación son parte de esta investigación y así se consideraron las siguientes: la creatividad, la sensibilidad, la flexibilidad y la habilidad del investigador para “responder” a lo que sucedió durante la investigación.

La coherencia metodológica equivale a la congruencia entre la pregunta de investigación y los componentes de la estrategia de estudio empleada. Esta interdependencia característica de la investigación cualitativa demandó que la pregunta coincidiera con el método, que además concordó con la información y el análisis de esta.

En resumen, no solo se busca determinar la escritura académica en el manejo del lenguaje escrito (producto de un proceso de aprendizaje) y de las estructuras metodológicas, sino también establecer la intervención de los saberes tanto individuales como colectivos, en la definición e interpretación de los objetos de estudio. La metodología de análisis para las entrevistas en profundidad se estructuró con el uso de un esquema.

A MANERA DE REFLEXIÓN FINAL

Entender adecuadamente la cultura escrita es apropiarse de la escritura académica como una condición para expresar la verdad de uno mismo, construir (o deconstruir) el ser individual o colectivo, defender o cuestionar ideas, y lograr la entrada en espacios sociales

e institucionales en gran parte controlados por quienes ejercen un poder normativo sobre la lengua, como los cuerpos docentes o los comités editoriales.

Desde este punto de vista, la cultura escrita es parte inseparable de las prácticas culturales y de las identidades sociales de comunidades discursivas particulares (los académicos), a las que los estudiantes aún no pertenecen. Por lo tanto, entrar en una comunidad discursiva de tipo académico no es un asunto solo de “habilidades y competencias académicas” (incluyendo la escritura académica), sino también de poder, legitimidad, acceso e identidad.

REFERENCIAS

- Arnoux, J. (2004). *El discurso latinoamericano*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge*. Londres, Reino Unido: The University of Wisconsin Press.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhatia, V. K., (1993). *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*. Londres, Reino Unido: Longman (Applied Linguistics and Language Study Series).
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. En L. Gregg y E. Steinberg (eds.), *Cognitive process in writing*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bloom, L. (1981). Why graduate students can't write: Implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of Advanced Composition* 2.1 (2).
- Brice, Sh. y Street, B. (2008). *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research. National Conference on Research in Language and Literacy (NCRL)*. Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press, Columbia University.
- Carlino, P. (2007). Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas, *Textura*, 6 (9).
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.
- Coll, C. y Edwards, D. (comp.) (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid, España: Infancia y Aprendizaje.
- Cooper, F. y Juniper, S. (2002). A postgraduate research training programme in generic skills and strategies: Description and evaluation. En *HERDSA Annual*

International Conference. Research and Development in Higher Education 25, Quality Conversations, 136-143, 7-10 de julio de 2002.

- Di Stefano, M. (2003). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado. En *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003.
- Duranti, A. (1985). Sociocultural dimensions of discourse. En T. A. Van Dijk (ed.), *Handbook of Discourse Analysis. Volume I: Disciplines of Discourse* (pp. 193-230). Londres, Reino Unido: Academic Press.
- Dyson, A. (1997). *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. Language and Literacy Series, 2. Londres, Reino Unido y Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.
- Freire, P. (1970). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres, Reino Unido: The Falmer Press.
- Goody, J. y Watt, I. (1968). The consequences of literacy. En J. Goody (ed.), *Literacy in traditional societies* (pp. 54-65). Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Graff, H. (2008). Literacy Myths. En B. V. Street y N.H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. 2ª ed., vol. 2 (pp. 41-52). Nueva York, Estados Unidos: Springer.
- Gumperz, J. (1984). Introduction: Language and the Communication of Social Identity. En J. Gumperz (ed.), *Language and Social Identity*. Cambridge, Estados Unidos: Cambridge University Press (Studies in Interactional Sociolinguistics, 2).
- Havelock, E. A. (1952). Why Was Socrates Tried? En *Studies in Honour of Gilbert Norwood* (pp. 95-109). Toronto, Canadá. University of Toronto Press, Phoenix supl. L 1.
- Hull, G. y Hernández, G. (2008). Literacy. En F. Hult y B. Spolsky (eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 328-340). Oxford, Reino Unido: Blackwell Oxford.
- John-Steiner, V. y Meehan, T. M. (1999). Creativity and collaboration in knowledge construction. En C. D. Lee y P. Smagorinsky (eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research: constructing meaning through collaborative inquiry* (pp. 31-50). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Kiley, M. (2003). Developments in postgraduate education in Australia over the last decade. En *Conferencia Anual de la Higher Education Research and Development Society of Australasia Learning for an Uncertain Future*, University of Canterbury, Christchurch, Nueva Zelanda, 6-9 de julio 2003.

- Kiley, M. y Mullins, G. (2003). Quality in Postgraduate Research: An Overview. Convocatoria de *Quality in Postgraduate Research: Re-Imagining Research Education*. The University of Adelaide, Adelaide, Australia, 22-23 de abril de 2004.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres, Reino Unido: Routledge (Literacies).
- Martin, Y. M., Maclachlan, M. y Karmel, T. (2001). *Postgraduate Completion Rates*. Occasional Paper Series 2001D. Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Morse, G., Calsyn, R., Allen, G. y Kenny, D. (1994, octubre). Helping Homeless Mentally Ill People: What Variables Mediate and Moderate Program Effects? *American Journal of Community Psychology*, 22, 661-683.
- Pattison, R. (1982). *On Literacy. The Politics of the Word from Homer to the Age of Rock*. Oxford, Nueva York, Toronto y Melbourne: Oxford University Press.
- Pereira, C. (2003). Desplazamientos en la posición del sujeto en el dominio del dispositivo enunciativo de trabajos escritos en el nivel de posgrado. En *Congreso Internacional Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura*, Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 5 al 9 de mayo de 2003.
- Prior, P. y Bilbro, R. (2011). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló y C. Donahue (eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (Studies in Writing, volume 24) (pp. 19-31). Londres, Reino Unido: Emerald.
- Saville, T. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement. *TESOL Quarterly*, 17, 199-219.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. Fillion, B. (1981). *Writing for Results: A Sourcebook of Consequential Composing Activities*. Curriculum Series, Ontario Institute for Studies in Education (44).
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research setting*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Tarrés, M. L. (coord.) (2008). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: M. A. Porrúa.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987/1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (1ª ed. 1987, 3ª reimpresión 1996). Barcelona, España/Buenos Aires, Argentina/México: Paidós.
- Wittrock, M. (1989). Procesos de pensamiento de los alumnos. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza III*, Barcelona, España: Paidós.
- Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Editorial Pax.

CAPÍTULO 2

RELATOS DE EXPERIENCIA, RECONOCIMIENTO MUTUO Y ESCRITURA CRÍTICA. CONSTRUYENDO VEREDAS PARA LA JUSTICIA EDUCATIVA

*Andrea Olmos Roa*¹

*Antonio Carrillo Avelar*²

*Laura María del Carmen Arias Vera*³

INTRODUCCIÓN

Como muchos profesores de universidades públicas, hemos enfrentado grandes desafíos, en especial en los momentos actuales. Uno de tantos consiste en intentar contribuir desde la educación universitaria al ideal de justicia educativa que se proclama mundialmente, lo cual dista mucho de lograrse en nuestra región por la cantidad de estudiantes excluidos y algunos tratados injustamente en la educación superior en Latinoamérica. Por ello, cuestionamos

¹ Académica de la Universidad Nacional Autónoma de México. FES Zaragoza y FES Aragón.

² Académico de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México. FES Aragón.

³ Académica de la Universidad Nacional Autónoma de México. FES Zaragoza.

qué papel toca a los docentes y a la universidad para contribuir al logro de tal justicia. Como este, hemos encontrado otros innumerables momentos inciertos, como cuando uno navega sin rumbo, sin brújula, y sin saber qué hacer, pues como dice Santos (2012), nos encontramos en un mundo donde existen grandes preguntas y respuestas débiles. Pero, a la vez, en este contexto de incertidumbre, este mismo autor propone construir subjetividades rebeldes que planteen caminos posibles y, en este sentido, pensamos que la escritura crítica y el reconocimiento mutuo son veredas posibles.

Afortunadamente, al compartir con diversos grupos de colegas, mediante la documentación narrativa de experiencias pedagógicas propuesta por Suárez (2010, 2006), hemos podido reflexionar sobre nuestros desafíos, incertidumbres y proyectos intentando construir acciones y caminos viables. Como puede suponerse, después de cada etapa de este proceso investigativo, han surgido nuevas inquietudes al tratar de dar continuidad a los proyectos y la búsqueda de posibles acciones. Por ello, nos apoyamos en un grupo de pensadores y soñadores que han abierto un camino de opciones ante este desafiante y complejo mundo actual y, de manera particular, el universitario.

JUSTICIA EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD. DESARROLLO DE CAPACIDADES Y RECONOCIMIENTO

Deseamos recuperar las reflexiones de Murillo y Hernández (2014) cuando, al abordar la importancia de la justicia social, se preguntan:

¿El sistema educativo, nuestras escuelas y universidades, son justas? No dedicaremos muchas letras a demostrar lo obvio. Pero entonces, ¿las cerraremos o las reformaremos?

Por otro lado, aun es pertinente preguntarse hasta qué punto la escuela es reproductora de las desigualdades sociales, legitimadora, o el más importante motor

para el cambio social. Y la respuesta seguramente deba ser aceptar las tres alternativas de forma simultánea: las dos primeras como una inevitable realidad, la tercera como un sueño alcanzable (Murillo y Hernández, 2014, p. 14).

Al igual que estos autores pensamos que existen evidencias de que la escuela o la universidad pueden ser el motor del cambio social. Estos autores nos recuerdan las palabras de Paulo Freire: “La educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo”. Así, si deseamos participar en la construcción de una sociedad más justa es importante, primero, identificar qué tan justos somos como seres humanos y, si encontramos que realizamos acciones injustas, tendríamos que “cambiarnos a nosotros mismos, como personas” y como universitarios, para lograr que todos los involucrados en el proceso educativo seamos agentes del cambio social, partiendo de nuestras experiencias, hasta que poco a poco logremos una perspectiva histórica y crítica de lo que nos rodea y posteriormente tomemos acciones que nos lleven al cambio social.

Es importante hacer esto, sin perder de vista que las injusticias tienen un fuerte componente estructural, que puede limitar nuestro actuar; pero, como señalan Murillo y Hernández:

Esta concepción de la injusticia como algo estructural no es incompatible con la responsabilidad personal por la justicia; todos y todas en el ámbito educativo tomamos pequeñas o grandes decisiones que no siempre son justas, o somos testigos de situaciones injustas y las permitimos con mayor o menor indiferencia. Trabajar por la Justicia Social empieza desde las decisiones propias, sigue en la denuncia y trabajo en las situaciones injustas más cercanas, y proyecta la lucha contra las injusticias estructurales (Murillo y Hernández, 2014, p. 17).

JUSTICIA Y EQUIDAD EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD.

¿UN SUEÑO POSIBLE?

Breve recorrido por las propuestas sobre justicia social

Como puede suponerse, no es nuestra intención profundizar sobre el complejo fenómeno de la justicia/injusticia social, el cual rebasa los límites de nuestro principal y modesto objetivo. Solo abordaremos aquellos aspectos de las teorías que hemos recuperado en nuestras reflexiones y acciones docentes.

Con respecto a la justicia educativa en nuestras universidades, y apoyados en la revisión que Bolívar (2012) ha hecho de las teorías relacionadas con la justicia y la equidad educativa, sabemos de la existencia de *diferentes gramáticas de la justicia escolar* con múltiples aristas y sin posibilidad de una concepción que abarque (y explique) todas las dimensiones. Esto ha permitido que seamos conscientes de otras dimensiones de la injusticia, como: la económica, que exige una redistribución; la cultural, que requiere un reconocimiento, y la política, que precisa de la representación (Fraser y Honneth, 2005).

En este sentido, de manera importante tanto Freire (1997, 2002) como Sen (2010), Honneth (2010) y otros más, nos han dado algunas pistas para la comprensión de la justicia/injusticia social en nuestro contexto educativo, así como para reconocer su complejidad y multidimensionalidad. Dichos autores nos han hecho conscientes de que las desigualdades e injusticias sociales actuales tienen una importante base económica; pero, además de dicha dimensión económica, que se ha intentado resolver mediante medidas distributivas, se han configurado otras dimensiones de la justicia social, como el reconocimiento del “otro”, que intenta introducir un conjunto de demandas culturales y morales. Como señala Honneth:

Desde hace algún tiempo, el lugar de esta influyente idea de justicia parece ocuparlo una nueva visión: el objetivo normativo parece no ser ya la eliminación de la desigualdad, sino la prevención de la humillación o del menosprecio; las categorías centrales de esta nueva visión ya no son la distribución equitativa o la igualdad de bienes, sino la dignidad y el respeto. Nancy Fraser describe este proceso de cambio como una transición de la idea de la redistribución a la de la *recognition*: mientras el primer concepto va ligado a una idea de justicia que tiene como objetivo la creación de igualdad social a través de la redistribución de bienes que garantizan la libertad, el segundo concepto define las condiciones para una sociedad justa a través del objetivo del reconocimiento de la dignidad o la integridad individual de todos sus miembros (Honneth, 2010, p. 10).

Aunque este autor reconoce que la justicia requiere a la vez de redistribución y reconocimiento, en virtud de las exigencias de nuestro tiempo son necesarias dos soluciones distintas. Para la injusticia económica, la solución es algún tipo de reestructuración político-social (redistribución), y la respuesta a la injusticia cultural, por el contrario, precisa algún tipo de cambio cultural o simbólico (reconocimiento).

Honneth recupera de Hegel y Mead tres formas de reconocimiento que se dan en la vida social: *la dedicación emocional* en las relaciones de amor o amistad, *el reconocimiento jurídico* a través del derecho y *la adhesión solidaria* a través de la valoración social (Fascioli, 2011, p. 56).

Cada una conforma un estadio o manera en que los seres humanos nos integramos socialmente y somos reconocidos de manera diversa en nuestra identidad personal.

Asociado a dichas formas de reconocimiento, Honneth (en Fascioli, 2011) señala las tres formas de menosprecio o falta de reconocimiento relacionadas con cada uno de los estadios anteriores, que afectan algún aspecto de la identidad personal. El menosprecio en el primer estadio da lugar al *maltrato físico*, relacionado con la esfera de la integridad corporal del sujeto, e incluye formas de

tortura, violencia física, violación o cualquier intento de apoderarse del cuerpo de una persona contra su voluntad. La forma de menosprecio que corresponde al segundo estadio es la privación de derechos o la *exclusión social*. Es importante señalar que la reivindicación de derechos por parte de diversos grupos ha sido un proceso histórico fundamental, tanto para que les sean reconocidos determinados derechos como para que estos se amplíen, incluyendo las garantías políticas de participación y los derechos sociales al bienestar. Por último, un tercer modo de menosprecio lo constituye la *injuria o la deshonra*, es decir, la desvalorización social de ciertos modos de vida individuales o colectivos, dependiente de patrones culturales que determinan el valor y el sentido de las actividades y de las contribuciones individuales o grupales. Hoy observamos en el mundo una lucha por el reconocimiento de ciertos colectivos, como las minorías indígenas, las culturas dominadas, las mujeres, entre otros. En este sentido, Honneth señala la necesidad de transformaciones culturales que amplíen las relaciones de solidaridad, o sea, relaciones que no solo despierten tolerancia pasiva, sino participación. Como ha señalado Fascioli (2018), este enfoque de Honneth ha dejado cuestiones centrales de justicia sin resolver y, por tanto, el enfoque de capacidades de Sen y Nussbaum ha intentado llenar dicho vacío.

Sen propone que el bienestar debe vincularse a los “funcionamientos” valiosos que una persona logra. Dichos funcionamientos son formas de hacer, ser o estar, tales como “estar bien nutrido”, “no sufrir enfermedades”, “estar alfabetizado” o “poder participar en la vida comunitaria”. Este autor señala que el bienestar no es un fundamento suficiente para la justicia y junto a este es posible encontrar otra faceta del sujeto: la agencia.

Sen se ha propuesto ampliar el supuesto del sujeto que ha predominado en la economía del bienestar, reformulando la noción de sujeto prevaleciente en la teoría social crítica, para ampliarlo como agente moral que pretende obtener de la sociedad el reconocimiento de aspectos claves de su identidad personal.

Las aportaciones de Ricoeur (2005) resaltan el reconocimiento como uno de los procesos civilizatorios más importantes de la cultura, el cual ha permitido avanzar en la búsqueda de opciones para construir sociedades más equitativas y justas. Según este autor, el recorrido de la lucha por el reconocimiento en la historia de la humanidad se ha realizado gracias a dos procesos paralelos: la lucha por el reconocimiento recíproco y las solicitudes de reconocimiento mutuo, mediante los cuales el ser humano avanza en la construcción de vínculos y relaciones. El reconocimiento desde su punto de vista es “la capacidad y actividad propia de la persona en la vida social de reconocer al otro y a sí mismo en su humanidad, así como un proceso y una actividad intersubjetiva propia de los vínculos entre las personas” (Ricoeur, 2005, p. 12).

Ahora sabemos, con Ricoeur, que el camino es lento y avanza desde el reconocimiento en el afecto de la familia, de los más cercanos y del prójimo, hacia el del Estado y de la sociedad civil. Este autor reformula el concepto de reconocimiento recíproco de la sociedad civil de Honneth, el cual va reconstruyendo como reconocimiento mutuo, para plantear una diferencia importante entre los dos conceptos (Betancur, 2018). Mientras la reciprocidad consiste en el reconocimiento entre unos y otros mediado por leyes e instituciones, la mutualidad es el reconocimiento interpersonal por la mediación de los valores y los fines. Esto significa que se trata de una correlación mutua basada en el reconocimiento social y moral del otro en su ser como persona, razón por la cual lo construye con base en el concepto de “vida ética” de Hegel (Ricoeur, 2005).

Como podemos suponer, cada situación particular se verá afectada si solo compromete a alguno de estos niveles. Es claro que una única esfera de reconocimiento no es suficiente para garantizar una capacidad.

Es importante mencionar que las personas que han sido objeto de menosprecio y de humillación, denominadas por Ricoeur “los indignados”, en defensa de la “dignificación humana”, han sido clave en el trayecto para alcanzar el reconocimiento, al levantar sus

voces a la sociedad, y conducir a las sociedades para que tanto sus derechos como sus valores sean reconocidos.

Puede afirmarse que, aunque con profundos desaciertos, las sociedades contemporáneas han conquistado avances considerables en el desarrollo de relaciones de reciprocidad; hoy se cuestionan las expresiones de humillación y desprecio que también se sienten con mayor rigor gracias al incremento de la solidaridad, a la ampliación de la conciencia y al empoderamiento de las comunidades marginales discriminadas (Betancur, 2018). Así, nos parece relevante la propuesta de Sen (1995), que no se basa en teorías que surgen de sociedades ideales; por el contrario, a este autor le preocupa hacer más justas las sociedades reales y comprender en qué grado se realiza la justicia. Este economista y Premio Nobel desarrolló el *enfoque de capacidades*, como marco conceptual y normativo para evaluar el bienestar personal y la calidad de vida, así como las políticas más adecuadas para conseguirlo. Así lo manifiesta:

La manera más adecuada de considerar la “verdadera” igualdad de oportunidades tiene que pasar por la igualdad de capacidades. [...] La capacidad es un conjunto de vectores de funcionamientos, que reflejan la libertad del individuo para llevar un tipo de vida u otro (Sen, 1995, p. 20).

Según Bolívar (2012), la *capacidad* es lo que la gente puede hacer o ser, que se concreta en determinadas acciones, como los distintos “funcionamientos” que una persona puede lograr. Estos últimos se definen como las realizaciones y acciones de una persona (hacer, valorar o ser), cuyo conjunto configura su vida. El conjunto de “capacidades de una persona refleja la libertad de la persona para elegir entre posibles modos de vida; [...] sus oportunidades reales para obtener bienestar” (Sen, 1995, p. 54).

Por otro lado, el giro ofrecido por la teoría del reconocimiento nos permite comprender la justicia social como garantía de las condiciones sociales para el reconocimiento mutuo (Fraser y Hooneth, 2005). Considerar la justicia social y en nuestro caso la educativa

implicaría comprender cómo están constituidas las prácticas sociales y la calidad de las formas de reconocimiento presentes en ellas.

Un aspecto fundamental es ser conscientes de que estas diversas formas de no reconocimiento –como las que se presentan en diversas poblaciones, como las encontradas en personas explotadas, marginadas, carentes de poder, o violentadas– afectan negativamente los procesos de subjetivación, autonomía, inclusión social, entre otras.

EDUCACIÓN PARA Y POR LA JUSTICIA SOCIAL. EL CAMBIO DE Y CON LOS UNIVERSITARIOS

La manera como se ha considerado la injusticia en general respecto a cómo se produce y las posibles formas de superarla ha estado dirigida por visiones tanto molares como moleculares, esto es perspectivas que toman en cuenta aspectos macro o micro. En el análisis molar se pueden situar los análisis del sistema-mundo y en la molecular, que considera cómo se configura la subjetividad de los actores, que son quienes incorporan las segmentaciones globales del mundo social y sus prácticas de subjetivación (González, 2014); por ejemplo:

los programas de posgrado y la investigación en Ciencias Sociales estarían regidos por intereses de los organismos internacionales de orden molar que buscarían el desarrollo de políticas a favor del sostenimiento del capitalismo, en tanto que se administra qué debe ser enseñado, qué debe ser evaluado y bajo qué criterios clasificar a la población. Igualmente, a nivel molecular los sistemas de evaluación y divulgación del conocimiento son los que permiten que las políticas de orden molar se incorporen (es decir, que se interioricen en el cuerpo) a partir de las prácticas que los investigadores sociales desarrollan, lo que permite la [re]producción de la segregación epistemológica. La consecuencia directa de estos dos niveles es la agudización de la injusticia epistémica a nivel local, nacional y global. El énfasis que se ha hecho en los últimos

años en la universidad investigadora, en gran parte como se mencionó bajo las directrices de los organismos internacionales, ha venido acompañado de los sistemas de evaluación y divulgación del conocimiento y de los rankings mundiales de jerarquización de las universidades guiados nuevamente por los intereses de los países económicamente más fuertes. La base de datos de referencias bibliográficas y citas SCOPUS, por ejemplo, pertenece a la empresa holandesa Elsevier, la mayor editorial de libros de medicina y literatura científica del mundo (González, 2014, p. 14).

Los planteamientos de los autores revisados nos orientan a una mirada molecular como un camino más factible para lograr condiciones propicias para la justicia global, ya que desde esta propuesta no se ignoran los procesos del sistema mundo (González, 2014), como han mostrado las teorías sobre justicia de Sen y Nussbaum (2007), las teorías decoloniales, y propuestas críticas como las de Santos y Zemelman.

Santos (2008) y Zemelman en Rivas (2005) han señalado la importancia de un cambio epistémico como justicia cognitiva. Así que, pensar el cambio educativo, según Zemelman, implica la lucha contra un contrato social “leonino”, que se fundamenta en la desaparición del sujeto, tanto de manera simbólica como real, como sucedió en las dictaduras de América Latina. Dicha ausencia, según este autor, es uno de los problemas epistémicos más importantes. Por tanto, sugiere la recuperación del sujeto como sujeto “erguido”, esto es, “un sujeto constructor, que se entiende a sí mismo en el ámbito de una realidad dada como ante una realidad construible” (Rivas, 2005, p. 123).

Para Zemelman y Quintar, en una entrevista que les realizó Rivas (2005), la historia no está claramente sometida a leyes y cabe mucho más entenderla como un conjunto de espacios no determinados legalmente. Y estos espacios no determinados son los espacios de construcción del sujeto.

En esta línea de pensamiento, la educación ha sido un elemento primordial, como en el enfoque de capacidades, las cuales

se plantean como esenciales para el logro de otros derechos y libertades fundamentales y como parte del desarrollo de las sociedades (Sen, 2000). De esta manera, dichas capacidades pueden ser esenciales en cuanto a cómo nos relacionamos, en cómo nos miramos mutuamente, en el respeto por el entorno, en nuestra capacidad compasiva y en el desarrollo de nuestra imaginación narrativa al situarnos en los zapatos del otro (Nussbaum, 2007). Por lo tanto, si deseamos participar en la construcción de una sociedad o educación más justa, en primer lugar requerimos “cambiar a las personas, que van a cambiar al mundo”, como Freire sugiere, es decir, lograr de los estudiantes, y de nosotros mismos como profesores, agentes de cambio social. Freire (1989, 1992) argumentaba, para ello, la necesidad de reflexionar sobre lo que somos y sobre nuestra situación, de tal forma que logremos emerger de la realidad para transformarla y de este modo humanizarla.

Consideramos fundamental, por ende, impulsar desde la educación, la potencialización de todas las dimensiones subjetivas de las personas implicadas en el ámbito educativo, esto es, favorecer los aspectos intelectuales, emocionales y volitivos que permitan superar esa formación subjetiva, que minimiza al ser humano, de la que hablan Zemelman y Quintar, en la entrevista que les realizó (Rivas, 2005), que produce “inercia, flojera, comodidad, el no querer cambiar, de seguir haciendo las cosas de la misma manera, el no arriesgarse”, el “ni modo” de los mexicanos, el “no hay de otra”, sin fuerza, sin capacidad de presión, ni demanda, sin capacidad de imaginación, ni de proyecto, capaces simplemente de seguir instrucciones.

En ese sentido, rescatamos el concepto de “sujeto erguido”, esto es, la persona, en nuestro caso, el universitario que se coloca frente a sus circunstancias, y comparte la idea de que el pensamiento es un acto de resistencia, acorde con la idea de potencia de Zemelman (en Rivas, 2005). Este autor se pregunta:

¿Qué es potenciar al sujeto? No es zafarlo totalmente de sus circunstancias, sino crear las condiciones para que pueda reconocerlas, no solamente como

límites o como determinaciones que lo mutilan, sino también, haciendo un analogismo con una idea de Antonio Machado, no ya como muros, sino como puertas abiertas al campo (Rivas, 2005, p. 124).

Esta idea de potenciación, relacionada con la justicia educativa, es fundamental para que, como humanos, podamos enfrentarnos a las injusticias y las contingencias sociales, consistentes en la serie de cambios brutales e imprevistos que la sociedad está provocando constantemente y que obligan a afrontar lo desconocido a lo largo de nuestra vida, así como a colocarnos frente a las circunstancias. En este caso, es preciso potenciar la capacidad para deconstruir y reconstruir tramas y sentidos, favoreciendo prácticas intersubjetivas en las que los sujetos puedan desplegar lo que algunos autores han llamado “subjetividad política” (Rivas, 2005).

NARRATIVA Y RECONOCIMIENTO EN EL ESCENARIO UNIVERSITARIO

De acuerdo con Zemelman y Quintar (Rivas, 2004), el papel del lenguaje es fundamental para que nos reconozcamos y potenciemos como sujetos, de modo que podamos re-apropiarnos de la memoria y rompamos con los conocimientos establecidos y con los límites a fin de transformarlos en posibilidades. Esta potenciación se puede lograr al escribir nuestra historia de vida o narrativa, la cual nos ayuda a leer nuestro presente en relación con la memoria que demanda un futuro, nuestra capacidad de concebir el pensamiento de ser históricos, y podamos lograr una producción colectiva, donde se realice una tarea común en términos de proyecto para ir construyendo un horizonte de sentido.

Esto se relaciona con la idea de la pedagogía de Quintar (en Rivas, 2005), como escenario de recuperación de la memoria, de la historia y del olvido, que nos permita mirar el mundo de otra manera, como lo hacían los pueblos originarios con su Consejo de

Ancianos, al proteger la cultura como espacio comunitario de producción de conocimiento y también de memoria.

En nuestro caso, hemos destacado inicialmente la necesidad de potenciar la promoción del reconocimiento social y la escritura crítica, para que, junto con nuestros estudiantes, podamos comprender el mundo actual y entender a partir de qué condiciones se pueden realizar algunos cambios que incidan en sus decisiones y así lograr una universidad y una vida más justas.

LA ESCRITURA CRÍTICA COMO CAPACIDAD DE REFLEXIÓN, TRANSFORMACIÓN Y RECONOCIMIENTO

Nos ha interesado la escritura crítica debido a que, en el contexto actual de gran producción y difusión del conocimiento, se están perdiendo ciertas funciones de la escritura ligadas a la reflexión y a los debates intelectuales, tanto en docentes como en estudiantes universitarios, pues, aunque leer y escribir son tareas cotidianas por demandas académicas, escribir críticamente y como experiencia no parecen serlo, porque en muchos casos no somos capaces de asumir una posición respecto a lo leído o lo escrito y mucho menos para una transformación personal.

En nuestras universidades y en la sociedad en general, es importante comprender cómo la modificación de ciertos marcos sociales, estructuras y objetivos de los sistemas educativos, debido a intereses que no están ligados necesariamente a la construcción de conocimiento, ha generado el detrimento de posibilidades formativas de los actores educativos.

Como señalan Sotolongo y Delgado (2006) y González (2014), desde hace varias décadas el rumbo de nuestras universidades públicas latinoamericanas ha estado vinculado a ciertos cambios impulsados por políticas neoliberales en la región. La disminución significativa de los recursos públicos para la investigación y la educación universitarias se acompañó de reformas educativas que

favorecieron que nuestras universidades se adaptaran a los requerimientos de rentabilidad impuestos por el mercado.

Estas reformas han tenido un impacto importante en los procesos educativos, de investigación y desde luego en los procesos y usos culturales de la lectura y la escritura. En el caso de las ciencias sociales de nuestra región, se puede observar una tendencia que ha revertido una amplia y reconocida tradición de pensamiento crítico, así como un debilitamiento del desarrollo de investigación de largo plazo y con orientación social, y en su lugar se fue instalando progresivamente la investigación social de corte instrumental y utilitarista que ha naturalizado las relaciones sociales existentes (Sotolongo y Delgado, 2006).

Por lo que toca a la escritura, en nuestras universidades públicas se ha favorecido la escritura académica, es decir, la promoción de prácticas de escritura centradas básicamente en el estudio y el análisis de productos culturales reconocidos y refrendados por el mundo académico, alejados con frecuencia de los problemas sociales.

Una de tantas repercusiones ha sido la señalada por Hernández (2017), en México, quien encontró en la escritura de tesis de varios estudiantes, algunos de posgrado, una experiencia de silenciamiento y sufrimiento al no sentirse reconocidos por ellos mismos, como agentes y sujetos con voz.

Este autor llevó a cabo un estudio cuyos hallazgos mostraron un desencuentro entre docentes y estudiantes universitarios con relación a la escritura académica, en parte debido a que casi siempre los profesores hemos construido, sin ser conscientes de ello, nociones de escritura académica rígidas e inflexibles. Además por lo general no proporcionamos el apoyo necesario para nuestros estudiantes, y desde luego no brindamos el escenario ni los recursos para favorecer nuevas formas de pensar, comprender y expresarnos.

Sabemos que estas tareas no son sencillas en el contexto educativo actual, pero ¿tiene sentido leer, escribir, debatir, pensar en este escenario, como se pregunta Larrosa? (2011, p. 302). ¿O bien hacerlo cuando el alumnado no está habituado a conquistar la

palabra y a ser protagonista de su propio pensamiento? (Martín, 2013). Creemos que sí, y para ello recuperamos de Freire (1997) la crítica que hace de estas prácticas educativas totalmente ajenas a la existencia cotidiana de los estudiantes. La objeción de Freire a estas prácticas academicistas es que producen entre ciertos alumnos identidades y subjetividades que refuerzan la visión de la ideología dominante de que ellos son inferiores y responsables de su condición social. Con este tipo de prácticas se favorece el silenciamiento de las voces de nuestros estudiantes al negarles las herramientas que necesitan para pensar y actuar reflexivamente (Olmos y Carrillo, 2009).

Para ello, siguiendo a Freire (1997) y a Vygotski (1993), proponemos poner en juego el carácter funcional-cultural de la escritura y lectura, mediante un diálogo con los estudiantes acerca de los temas concretos y las experiencias de su vida cotidiana, como herramientas que necesitan para recuperar sus propias vidas, sus historias y sus voces.

Lo relevante, desde estos puntos de vista, es poner en marcha nuevos modos de leer y escribir el pasado como medio de reivindicar el poder, la voz y el sentido de valía de los participantes, recuperando los sueños, las experiencias, las historias y el lenguaje que los estudiantes aportan. La propuesta es que los profesores aprendamos a confirmar las voces y las experiencias de los estudiantes, para que se perciban como agentes, con poder de participación en la producción y la adquisición de su propio aprendizaje y, de ese modo, sean capaces de hablar con una voz enraizada en su sentido de la historia y del lugar. Sabemos que no basta afirmar y dar voz a las experiencias que los diferentes colectivos traen al aula; también es indispensable que examinemos los trasfondos culturales de los estudiantes y sus experiencias sociales.

Comprendemos la escritura como un conjunto de prácticas culturales en las cuales se involucran los individuos, lo cual conlleva reconocer que las personas implicadas en dichas prácticas poseen ciertos tipos de conocimientos y destrezas. Este cambio supone una visión diferente de la enseñanza, ya que, si se concibe como

un conjunto de prácticas culturales, entonces enseñar la escritura crítica es un proceso de socialización, es decir de inducción a una comunidad de práctica, en este caso de la escritura (Resnick, 1987).

COMUNIDADES DE ESCRITURA CRÍTICA Y RECONOCIMIENTO MUTUO. DOCUMENTANDO NARRATIVAS DE EXPERIENCIA

Con respecto al reconocimiento y la potenciación del sujeto para la justicia educativa, hemos construido un espacio colectivo para socializar la escritura crítica, al participar en una comunidad de práctica. La hemos construido mediante un proceso de investigación, acción y transformación con la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, propuesta por Suárez (2010, 2006). Es relevante mencionar que este proceso ha tenido impacto en nuestra propia formación permanente como docentes, así como al compartirlo con nuestros estudiantes. Pensamos que, para que ellos se integraran a una comunidad de escritores reflexivos, era importante construirla, pero en particular el que nosotros como docentes tuviéramos prácticas de escritura crítica para poder compartir en nuestras aulas. Para ello nos hemos apoyado en dos ejes fundamentales: la narrativa y la experiencia.

En este apartado retomamos algunas de las ideas expuestas en otro documento (Olmos, 2016) con relación a la importancia de la experiencia, las cuales ampliaremos para este proceso formativo y para configurarnos como comunidad de escritores y reconocernos como autores.

El documentar narrativamente algunas experiencias como docentes nos ha permitido ver la educación desde otro punto de vista y tal vez configurar otros esquemas de pensamiento. En especial, ha sido útil para el grupo comprender la relación clásica entre la experiencia y la formación:

la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (Larrosa, 2009, p. 7).

Esta relación la hemos vivido los profesores que participamos en este proceso formativo, que tanto hemos reiterado, como podemos ver en algunos fragmentos de escritura que dan cuenta de ello y que publicamos en un libro:

Para mí, ha sido una gran experiencia el conocer a Juan, aprendí a no juzgar por la apariencia externa y corroboré la importancia de implementar herramientas pedagógicas para aproximar al estudiante al conocimiento, aunque lo anterior lo percibo insuficiente y estático si soslayamos el reconocimiento de los sentimientos, de las emociones y de las necesidades afectivas inherentes al ser humano. Mi percepción inicial se ha confirmado solo en parte: Juan estaba lejos de ser un alumno común, pues su tenacidad, su entusiasmo y su transparencia preservados aún en medio de sus difíciles condiciones de vida, lo colocaron ante mis ojos como a un inolvidable maestro (Sánchez, 2016, p. 329)

Y este otro fragmento:

aprendí que, si bien el adherirme a perspectivas filosóficas, epistemológicas y teóricas, me ha brindado la posibilidad de realizar una lectura cada vez más profunda del mundo, y en forma más estricta de mi mundo [...] Porque sólo al reconocer su historia he podido reconstruir la mía, donde el reconocimiento de su voz me ha permitido reconstruirme, y avanzar en mi comprensión como ser social. Después de esta experiencia compartida yo ya no soy igual, porque si bien siempre he tenido un particular interés por los otros, desde esta experiencia me he dado cuenta de que no puedo comprender a los otros si no reflexiono sobre la posición que yo tengo respecto a ellos. Ahora pienso que para que una crítica, elaborada ante una persona o una teoría, sea constructiva,

debo de comprender previamente no sólo los significados y sentidos de los actores involucrados, sino también los míos, porque, a mí parecer, la comprensión y transformación de los otros, con quienes nos relacionamos, no se da sin avanzar simultáneamente en la autocomprensión y transformación de uno mismo (Rosas, 2016, pp. 257-258).

Como puede apreciarse, utilizamos uno de los lenguajes de la experiencia: la narración. Al escribir relatos o narrativas de experiencia lo importante no ha sido el texto que escribimos, sino la relación que hemos establecido con él, con los otros colegas, con otros escritos y con nosotros mismos, como Larrosa (2004) sugiere. Lo decisivo y complicado de este proceso de documentación narrativa ha sido exponer nuestros pensamientos, miedos, angustias, alegrías, esperanzas, temores, al escribir y leer a y con otros. Cuando establecimos esa relación entre el texto y nuestra subjetividad, salimos a su encuentro, con caminos de ida y vuelta a través de la reflexión, para convertirnos poco a poco en escritores que intentan transformarse (Larrosa, 2004). Pero lo más importante de este proceso narrativo es que nos hemos reconocido como autores, sujetos con voz y saberes contruidos de la experiencia y la reflexión colegiada. Así buscamos recuperar nuestras voces, silenciadas por las reglas y las normas establecidas en escritura académica y de políticas neoliberales, como las expuestas.

Hemos trasladado esta experiencia al aula al compartir la escritura de relatos con los estudiantes. Esto ha favorecido comprender la importancia de que leernos a nosotros mismos, a otro colega, compañero de clase, o a un autor (por ejemplo, Freire, Vygotski, Santos, Larrosa, Suárez) pueda ayudarnos a formar o a transformar nuestro propio pensamiento, a pensar por nosotros mismos, en primera persona. Veamos un fragmento de escritura de una estudiante:

En la presente narrativa, describo mi experiencia pedagógica en el primer comité tutorial de la maestría en pedagogía, debo decir, que fue una vivencia fuerte, que me dejó más de una lección de vida en lo personal y en lo académico.

Después de un liberador ejercicio de catarsis, a manera de narrativa compartida y comentada en grupo, en el que pude desahogar mi confusión, molestia, y frustración, luego de ello pude librarme de la carga emocional negativa que tal evento me produjo [...] Tal ejercicio renovó positivamente la impresión que tenía del profesorado del posgrado, conciliando, lo que hasta entonces creí discrepancia entre su discurso y sus actitudes, y más aún, considerando el discurso de los autores, de los contenidos revisados seminario a seminario, y que fueron cuidadosamente seleccionados por ellos. Lo más importante fue poder cerrar este episodio evidenciando el lugar fundamental que tiene la mediación del lenguaje para saber ampliar enfoques, saber del otro, dando derecho de réplica y negociando nuevos significados de un mismo evento, lo cual aclara, enriquece y fortalece mi experiencia pedagógica de dicho evento (Olmos, 2016).

Y mis reflexiones al respecto de la participación del grupo

al parecer todos salimos bien después de una sesión de catarsis y comprensión mutua, pero en especial me sorprendieron positivamente los comentarios surgidos sobre cómo el relato permitió conocer ese lado humano de los participantes [...] y que muchas veces hemos olvidado, pero sobre todo la posibilidad de construir una relación más horizontal entre todos. Pienso llena de alegría: ¡Qué lección en mi vida personal y profesional, me deja todo el grupo! (Olmos, 2016, p. 43).

Es preciso señalar que estas experiencias con los estudiantes, junto con otras parecidas, han ido cambiando paulatinamente nuestra forma de comentar los avances escritos de los estudiantes. Hemos invitado a los estudiantes a leer los textos de sus compañeros, para apoyarse entre sí, pero compartiendo esa forma de lectura, de revisión y sugerencias sobre los escritos de otros, que hemos aprendido en este proceso, donde se señala lo que nos gustó del escrito, las preguntas que haríamos al escrito y finalmente las sugerencias al mismo. Esto ha favorecido el intercambio de ideas, de propuestas, de sueños. Sin embargo, debemos confesar que no todo es color de rosa, pues por lo que me toca a mí, Andrea, me falta mucho para

aprender a ser una lectora antes que correctora, pues por muchos años así lo he practicado, pero les aseguro que lo estoy intentando.

Asimismo, esta comunidad que hemos construido es también de reconocimiento mutuo, pues pensar la escritura y la lectura como formación implica verlas como actividades que tienen que ver con nuestra subjetividad: no solo con lo que cada lector sabe, sino con lo que es. En este sentido la relacionamos con la justicia social antes referida que requiere del reconocimiento. “Se trata de pensar la lectura y escritura como algo que nos forma (o nos de- forma o nos trans- forma) como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquellos que somos” (Larrosa, 2004, p. 16). En dicha comunidad nos hemos reconocido de manera recíproca y, desde luego, hemos iniciado un reconocimiento de nosotros mismos.

Por fortuna, este proceso de escritura narrativa nos ha permitido repensar, volver sobre las ideas anteriores, pensar cómo la vivimos, lo que supone, nos significa, lo que nos da por pensar para vivir nuevos caminos, nuevas posibilidades (Contreras, 2010), que han favorecido cambios en nuestros supuestos, subjetividad y quehacer docente y por ello han fomentado el reconocernos como agentes de posibles cambios. Veamos:

La reflexión que construimos durante esa plática me alentó para atreverme a realizar un último esfuerzo encaminado a recuperar la participación de Arturo durante las siguientes clases. En ellas me esforcé por mostrar mi mayor grado de humildad y honestidad, validando y tratando de comprender sus argumentos, antes de intentar contra- argumentarlos sin intentar comprender sus razones. Recuerdo que ante dichas actitudes inmediatamente recibí respuestas distintas de su parte, mostrando también un mayor grado de flexibilidad y consideración hacia los comentarios de sus compañeros, exponiéndome en algún momento posterior, que el problema que había vivenciado, y que lo había orillado a disminuir su participación, era que sus compañeros [...] no aportaban nada para realizar un buen debate, responsabilizándome, en aquel entonces, de no saber complejizar la dinámica del seminario (Rosas, 2016).

Y este otro fragmento que presentamos:

Mi labor se centró en persuadirlo de la existencia de otras formas de convivencia, a través de un trabajo digno y del respeto, aun conocedora de la compleja realidad circundante. La tarea se extendería a todos mis alumnos los cuales, durante las primeras semanas de iniciado el curso, manifestaban su menosprecio hacia Juan al rehusarse a incluirlo tanto en sus actividades académicas como en sus diversiones. Por tanto, en varias ocasiones tuve que mostrarme molesta con los chicos y exigirles respetar a su compañero [...]. Con el correr de los días, Juan llegaba puntual se esmeraba en investigar sobre las temáticas asignadas y las exponía siempre asesorado de su desvencijado y amarillento cuaderno de notas. Poco a poco, se alejó de sus amigos de la calle, según me comentaba, para dedicar las madrugadas a estudiar las asignaturas más complicadas, pues por las tardes trabajaba en lo que podía [...]. El tiempo transcurría, y si bien la mayoría de sus compañeros de clase continuaban manteniéndose a cierta distancia de Juan, me alegraba el observar la forma como Luis y Pedro, dos jóvenes muy aplicados, le brindaban su apoyo (Sánchez, 2016, p. 327).

En este sentido, en concordancia con Contreras (2010), sabemos que las relaciones educativas y compartir nuestros escritos nos ofrecen la oportunidad de experiencia en torno a los otros, al permitirnos descentrarnos y contribuir a que el otro (colega, estudiante) se *manifieste, se exprese, te toque*, y además te reconozca. Ahora consideramos dicha experiencia como memoria, pero una memoria proyectiva, que se transforma en hipótesis de acción, ya que en dicha experiencia integramos los acontecimientos y logramos una red de disposiciones que circunscribe el campo de lo posible.

Lo central ha sido escribir relatos de experiencia en colaboración, como un contexto que a la vez nos ha motivado y ha dado significado a nuestras prácticas de escritura. Hemos intentado que los procesos subjetivos, generalmente ocultos que un escritor experto realiza, sean abiertos y promuevan la observación y los comentarios por parte de los otros, para permitir que se practique

en colaboración. Asimismo, se pretende que favorezcan su participación en actividades significativas, resultado de compartir los escritos con otros participantes. Lo interesante es que en este proceso hemos resaltado algunas prácticas en el aula socialmente relevantes, para poco a poco ir modificando nuestras prácticas, relaciones, discursos, visiones, valores, es decir la cultura en el aula. El objetivo es contribuir a que el aula sea más justa por medio de pequeños proyectos surgidos del entorno sociocultural, como una oportunidad para comprender la complejidad de la formación universitaria, en un trabajo distribuido a través y entre todos los participantes, al conformar comunidades apoyadas en la experiencia, con opciones para promover objetivos de aprendizaje profundo y duradero.

Al respecto, es necesario hacer uso de la lectura y la escritura como herramientas epistémicas para desarrollar, revisar y transformar el propio saber, pero a la vez para posibilitar nuestra comprensión de la realidad y orientarnos en el mundo. Como nos recuerdan estas palabras de Freire:

Leer no consiste solamente en decodificar la palabra o el lenguaje escrito: antes bien, es un acto precedido por (y entrelazado con) el conocimiento de la realidad. (...) Para resumir, la lectura siempre implica una percepción, una interpretación y una reescritura críticas de aquello que se lee (Freire, 1989, pp. 51-56).

Mediante este tipo de reflexiones en el grupo y las acciones realizadas, vamos asumiendo el compromiso social, reconociendo nuestro papel, para ir descubriendo la importancia de comprender el contexto sociocultural y no centrar la problemática en la persona, que de esta forma podrá apropiarse del saber epistémico construido colectivamente por medio del diálogo. En este contexto, hemos intentado construir relaciones más igualitarias, que permitan dialogar, y analizar y comprender las situaciones problemáticas detectadas en el grupo, para que colectivamente se propongan caminos y se busquen posibles cambios en nuestro entorno inmediato.

Este vínculo con la comunidad de práctica de escritura crítica y como experiencia nos ha conectado como humanos, para aprender a implicarnos, solidarizarnos, respetar nuestra forma de pensar, hacer y sentir, para asimismo ayudarnos a leer ese mundo incierto para y de todos. Para ello hemos extendido nuestro horizonte formativo mediante la documentación narrativa, porque hemos constatado que como narradores universitarios vamos reconstruyendo los hechos vividos, elaborando una serie de representaciones sobre nosotros mismos, nuestra historia, nuestras prácticas y, especialmente las relaciones humanas, a partir de las cuales obtenemos y compartimos elementos significativos para expresar y reconocer la riqueza de voces y saberes, así como nuestros fundamentos teórico-metodológicos y posicionamiento político (Olmos y Figueroa, 2016), en especial para reconocernos, visibilizarnos, escuchar nuestras voces y sentires, para atender la otra dimensión mencionada: el reconocimiento. Este reconocimiento, siguiendo a Santos (2010), lo hemos hecho con su “ecología de los reconocimientos” con la intención de luchar contra la lógica de la descalificación de prácticas y agentes. Desde su propuesta, intentamos partir del reconocimiento recíproco como personas, grupos culturales y sociedades diversas. Pero lo más importante, como sugiere Santos, es que no solo busquemos formas diferentes de considerar la racionalidad occidental, en nuestro caso con una reflexión crítica, sino que estas formas diversas de pensar las podamos articular con la ilusión, porque para él conocer es también imaginar formas de conciencia y de vida, mediante la concreción futura de múltiples posibilidades. Todo ello podrá realizarse, a decir de este autor, a través de la ampliación simbólica de los saberes, las prácticas y los agentes, de modo que se identifiquen en ellos las posibilidades o expectativas. Esto significa atender a procesos colectivos desde esas voces silenciadas, para dar lugar a otras formas de ver la educación, así como modos de resistencia y lucha que aspiren a una sociedad más justa.

Hoy más que nunca es necesario insistir en la co-formación de nuestros estudiantes y de nosotros mismos, como lectores críticos

de los textos y otros productos simbólicos para desarrollar el pensamiento, la ética y la solidaridad. Se requiere tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y la ideología implícita, para reconstruir explicaciones alternativas. Pero lo más importante es propiciar acciones que favorezcan la transformación propia y del entorno, con base en dicha lectura crítica y, desde luego, con una mirada solidaria y justa.

CONSIDERACIONES FINALES

Es importante recordar que la injusticia como algo estructural no nos desliga de la responsabilidad de luchar por la justicia educativa en nuestras universidades. Podemos asumir esta responsabilidad con pequeños cambios, por ejemplo en las situaciones cercanas o propias, o bien con experiencias, a través de relatos, y tratando de realizar cambios mediante la reflexión crítica, en nuestra forma de relacionarnos con los otros, o bien intentado acciones justas.

Es importante impulsar procesos formativos que permitan comprender nuestra realidad y situarnos ante ella, a través del desarrollo de ciertos usos culturales, como la escritura crítica y en especial como experiencia. Es importante que en nuestras universidades se destinen espacios, como la comunidad de práctica de escritura y reconocimiento mutuo, que favorezcan estos procesos, en los que se pueda colaborar con otros profesionales para propiciar el encuentro con ideas y saberes. Todo ello implica cambios profundos en nosotros, en nuestra subjetividad como docentes y en las diversas dimensiones institucionales.

Este esfuerzo colaborativo nos permitirá, en un plazo más amplio, constituir o institucionalizar estas formas colaborativas de pensar y llevar a cabo la educación en nuestra región, en un proceso integral de formación-investigación y de acción pedagógico, así como de la articulación entre todos los actores sociales y la universidad, lo cual consideramos que puede lograrse a través de la

documentación narrativa de las experiencias señaladas antes. En este marco de horizontalidad se posibilitan relaciones simétricas, empáticas y solidarias, para dar lugar a formas alternativas de convivencia y reconocimiento recíproco, necesarias en las relaciones pedagógicas y sociales más justas.

Por fortuna en este camino no estamos solos, nos vinculamos con un movimiento mundial que intenta construir formas alternativas de pensar al escribir la vida en universidades y escuelas, con diversas alternativas, propuestas, estrategias metodológicas para producir saberes pedagógicos sobre la experiencia educativa. De esta manera se pretende participar en la discusión y la reflexión del proceso educativo que apoye la formación de todos los estudiantes, y contribuir así con un granito de arena a la solución del complejo problema de las injusticias, a fin de avanzar hacia la anhelada justicia educativa en nuestra universidad y en la sociedad.

REFERENCIAS

- Betancur, M. C. (2018). Entre el reconocimiento recíproco y el reconocimiento mutuo: sus devenires en las experiencias de paz. *Escritos*, 26 (57), 341-368.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1 (1), 9-45.
- Contreras, J. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid, España: Morata.
- Fascioli, A. (2011). Justicia social en clave de capacidades y reconocimiento. *Areté. Revista de Filosofía*, 23 (1), 53-77.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2005). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.

- González, D. (2014). Ciencias sociales y justicia cognitiva global: reflexiones epistemológicas para una aproximación investigativa. *Pacarina del Sur* [en línea], 5 (21). Recuperado de: <http://pacarinadelsur.com/dossier-13/1016-ciencias-sociales-y-justi...na-aproximacion-investigativa?tmpl=component&print=1&layout=default>, el 21 de junio de 2018.
- Hernández, G. (2017). Agencia, voz y ethos en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento. En S. Espino y C. Barrón (coords.), *La lectura y la escritura en la educación en México: Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro* (pp. 35-60). México: UNAM/IISUE Educación.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid, España: Katz Editores.
- Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ed.
- Larrosa, J. (2011). Fin de partida, leer, escribir (y tal vez pensar) en una Facultad de Educación. En M. Simons, Jacques Rancière, *la educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 253- 304). Alcalá, España: Miño y Dávila.
- Martín, M. (2013). La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior. *Álabe* 8. Recuperado de www.revistaalabe.com, el 15 de abril de 2016.
- Murillo, J. y Hernández, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3 (2), 13-32.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona, España: Paidós.
- Olmos, A. (2016). Formas alternativas de pensar la formación docente y construcción de saberes pedagógicos desde una mirada crítica. En A. Olmos y E. Figueroa (2016). *Reflexiones y transformaciones docentes. Narrativa de experiencias pedagógicas universitarias* (pp. 53-81). México: FES Zaragoza-UNAM.
- Olmos, A. y Carrillo, A. (2009). *Juego y alfabetización. Bases para un diseño educativo cultural vygotskiano*. México: UNAM/Porrúa.
- Olmos, A. y Figueroa, E. (2016). *Reflexiones y transformaciones docentes. Narrativa de experiencias pedagógicas universitarias*. México: FES Zaragoza-UNAM.
- Resnick, L. (1987). Learning in school and out. *Educational Teacher*, 169,13-20.
- Rivas J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27 (1), 113-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545085021> el 17 de noviembre de 2018.

- Rosas, D. (2016). Intercambiando anteojos. Sobre el reconocimiento y la transformación de uno a través del otro. En A. Olmos y E. Figueroa (coords). *Reflexiones y transformaciones docentes. Narrativa de experiencias pedagógicas universitarias* (pp. 249-257). México: FES Zaragoza-UNAM.
- Sánchez, M. (2016). Juan, un alumno inolvidable... En A. Olmos y E. Figueroa (2016). *Reflexiones y transformaciones docentes. Narrativa de experiencias pedagógicas universitarias*. México: FES Zaragoza-UNAM.
- Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz, Bolivia: Clacso.
- Santos, B. (2008). *Pensando el Estado y la sociedad: desafíos actuales*. La Paz, Bolivia: Muela del Diablo Editores/Comuna/Clacso.
- Santos, B. (2012). *Una epistemología del sur*. México, Siglo XXI.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid, España: Taurus.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. (2013). Ocho cuestiones y dos paréntesis sobre la escritura y la lectura frente al lenguaje perdido en las instituciones. *Revista Educación y Pedagogía*, 25 (65-66), 124-137.
- Sotolongo, P. y Delgado, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Suárez, D. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Entre Maestr@s*, 5 (16), 11-25.
- Suárez, D. (2010). *Los movimientos político-pedagógicos latinoamericanos y la reconstrucción crítica del saber pedagógico: el "horizonte de posibilidad" en América Latina*. Clase 8 del curso virtual "Historia y Prospectiva Crítica del Pensamiento Pedagógico Latinoamericano". Espacio de Formación Virtual de la Red Clacso de Posgrados en Ciencias Sociales. Cátedra Forestan Fernandes.
- Vygotski, L. (1993). Pensamiento y lenguaje. En *Obras escogidas, Vol II. Problemas de Psicología General*. Madrid, España: Visor.

CAPÍTULO 3

AL RESCATE DE LA NARRATIVA COMO UN RECURSO PARA FORMAR INVESTIGADORES INDÍGENAS. EL CASO DE UN POSGRADO EN EDUCACIÓN EN MÉXICO

Antonio Carrillo Avelar¹

Edith Gutiérrez Álvarez²

Esteban Rodríguez Bustos³

INTRODUCCIÓN

El capital intelectual⁴ se considera un recurso principal y clave para el impulso de las economías del mundo y sus sociedades. Es una exigencia actual del mercado internacional que implica un valor generado en parte por las universidades y en parte por las empresas, lo que ha llevado a que se confunda el papel de la universidad en

¹ Académico del Programa de Posgrado de la UPN y de la FES-Aragón, UNAM.

² Académica de la Escuela Normal Superior de México y del Programa de Posgrado en Arquitectura, FES Aragón, UNAM.

³ Académico del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES-Aragón, UNAM.

⁴ Desde hace ya cierto tiempo hemos asistido a una conceptualización cada vez más acusada de las organizaciones educativas como organizaciones de carácter empresarial. Sandoval (2008, p. 1).

pleno siglo XXI. En palabras de Sandoval (2008, p. 1) “Este se valora, principalmente por apearse a los estándares de efectividad e innovación dictados internacionalmente”. Por ello, las escuelas como escenarios socializadores instauran formas particulares de circunscribirse a los reclamos de la empresa marcando una tendencia particular de la educación en los países en desarrollo en expresiones como la formación de mano de obra barata para las empresas; en consecuencia, las expectativas del profesorado se confunden entre dos posicionamientos; el primero obedece a las demandas de los mercados financieros y el segundo tiende a responder a las demandas sociales para el correspondiente desarrollo de las comunidades y el país. Sandoval pone en diálogo y debate ambas opciones de acuerdo con sus experiencias y prácticas, que le han permitido distinguir la esencia competitiva e instrumental que enlaza sus funciones con las empresas. Esto ocasiona que la creación conjunta de planeaciones escolares que generen la atención y el desarrollo potencial para la comunidad a partir de la unidad, la solidaridad, la participación y el diálogo para el reconocimiento del otro y su desarrollo integral, sean tareas por incorporar en los programas formativos.

Desafortunadamente, la primera opción excluye la participación del Estado y hace referencia a la innovación académica y el desarrollo tecnológico en beneficio de la empresa privada y de una posible privatización de la educación superior y, vale decir, las universidades públicas de los países en desarrollo, como el caso de México y Brasil. Estas universidades son las depositarias de dicho pronunciamiento en los procesos educativos del siglo XXI y su tradicional modelo de educación en apego a la modernización. Incluso en la actualidad son atravesadas por el modelo político internacional de evaluación interna y externa, particularmente centradas en el marco de las expectativas que establecen dos instituciones impulsoras del desarrollo de la educación superior en el caso de México: la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones

de Educación Superior (ANUIES)⁵ y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).⁶ Ambas forman parte de los organismos nacionales, que están promoviendo que los programas de las universidades se vayan diversificando a partir de sus propósitos académicos orientados a responder a las nuevas demandas del contexto institucional social, económico, político y cultural. Al respecto, las instituciones educativas se enfrentan a varios desafíos que tendrán que resolver a corto plazo a fin de situar la formación de los estudiantes universitarios desde la racionalidad citada. Gutiérrez (2018, p. 13) afirma:

La economía global es un factor determinante [...] lo que explica que hayan distribuido en los sistemas educativos algunos eslóganes mercantilistas como competencia, productividad, calidad, eficacia, rentabilidad [...] En particular, han puesto mayor énfasis en el dominio de las competencias vinculadas con el manejo o aplicación del conocimiento.

Desde esta visión se desencadenan formas de trabajo académico que trastocan las tareas sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura; pero, además, incluyen la gestión y las prácticas socioeducativas. Estas últimas constituyen un lenguaje casi universal.

En este caso particular que se presenta, los actores del Programa de Posgrado de Pedagogía de la FES-Aragón, UNAM,⁷ se han ocu-

⁵ La ANUIES, asociación no gubernamental conformada por 203 universidades e instituciones de educación superior del país, desde su fundación en 1950 ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, y en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana. ANUIES, 2021. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/anui.es/acerca-de-la-anui.es>

⁶ El Conacyt fue creado en 1970, como un organismo público descentralizado del Estado. Tiene por objeto articular las políticas públicas del gobierno federal y promover el desarrollo de la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación para impulsar la modernización tecnológica del país. Conacyt, 2021. Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/Que-es-conacyt.html>

⁷ La Facultad de Estudios Superiores Aragón es una entidad académica de nivel superior de la UNAM. En esta facultad, docentes y estudiantes trabajan en las áreas

pado de crear proyectos de investigación que enfrenten la dinámica de esos desafíos. Sin embargo, en un intento por no dejar fuera la dimensión subjetiva, han instalado ambientes mediados por la intersubjetividad entre los integrantes del programa, pero desde una perspectiva crítica, donde la trama intersubjetiva recupere la palabra hablada, la palabra escrita, el contexto, y la historia subjetiva de cada una de los integrantes —profesorado y estudiantes— del citado programa de posgrado.

Esa afirmación supone una dinámica que subyace en las interlocuciones de unos con otros. No obstante, en el fortalecimiento del posgrado en pedagogía y su proyección internacional, específicamente en la FES Aragón, se han impulsado experiencias de movilidad nacional e internacional, las cuales tienen el fin de propiciar el desarrollo y la formación del futuro investigador a partir de la comparación de las culturas con sus características propias, con las que se generen diálogos epistémicos desde sus cosmovisiones, para generar los procesos de formación de investigadores de la educación.

En dos contextos diferentes que surgen y son guiados a partir de la vinculación de dos instituciones de educación superior de México-Brasil, el propósito es que dicha experiencia permita el desarrollo y el fortalecimiento de todos los actores involucrados a partir de valorar las interacciones y sus características y particularidades contextuales. Durante la movilización de corte internacional de los estudiantes se busca que el profesorado que forma investigadores descolonice sus prácticas docentes en las que la mayoría radica en territorios urbanos, ajenos al contexto sociocultural de donde provienen sus estudiantes (indígenas), en este caso del estado de Oaxaca.

Los estudiantes indígenas en movilidad de FES Aragón son becarios del Conacyt. Sus ocupaciones se circunscriben a la educación y la realización de producciones académicas. Sin embargo,

humanistas, científicas y tecnológicas para aportar proyectos que ayuden a solucionar problemas sociales y fomenten el desarrollo de nuestro país. FES Aragón, 2021. Recuperado de <https://www.aragon.unam.mx/fes-aragon/#!/nue+stra-facultad/fes-aragon>

el enriquecimiento de sus proyectos y avances de investigación no siempre se logra, quizá por el desarrollo de investigación en la tradición de carácter teórico-metodológico en el contexto de las ciudades y su modernidad, donde se carece de una interacción con otros actores y espacios pertenecientes a un territorio similar al de su origen. Por ello es fundamental el impulso de movibilidades nacionales e internacionales en contextos de culturas diferentes.

Atendiendo a estas contradicciones, se reunieron varios profesores de una misma LGAC del Programa de Posgrado de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM con diferente formación disciplinar y distintas trayectorias profesionales y experiencias disciplinarias,⁸ con el fin de coadyuvar a la solución de los principales problemas a los que se enfrentan en las aulas interculturales y bilingües de las escuelas de los pueblos originarios del estado de Oaxaca, lo que ha dado lugar al inicio de un colectivo interinstitucional e interdisciplinario de investigación. Durante el análisis de las diferencias fundamentales entre los estudiantes de posgrado asentados en las ciudades y los actuales alumnos provenientes de comunidades indígenas, se notó la existencia de algunas variantes. Entonces surgió la posibilidad de utilizar un recurso propio de las comunidades indígenas, el tequio, el cual es un sistema de usos y costumbres que promueve la auto-organización que los involucrados ponen en práctica para dar solución a problemas comunes. Gómez (2005, p. 130) lo describe así: “El tequio es una costumbre muy común en las comunidades indígenas, consiste en la realización de un trabajo totalmente obligatorio para los miembros de la comunidad en obras de uso comunitario como puede ser la construcción de un centro ceremonial”.

Con esta lente se consideró el tequio académico como una herramienta relevante y coyuntural al romper con la práctica instituida de tener programas de tutoría individuales de maestros que tienen

⁸ Los profesores integrantes de esta LGAC eran cuatro: un académico indígena, un antropólogo, un pedagogo y un lingüista.

concepciones muy particulares de la docencia y que, con frecuencia, ven a los alumnos indígenas al margen de su visión cultural. Al respecto de esto último, el tequio académico significa recuperar las formas de vida que han funcionado de manera ancestral en los pueblos originarios, es decir el apoyo mutuo a favor de resolver una tarea de beneficio común, de tal manera que durante el trabajo desarrollado de los proyectos y avances de investigación de los estudiantes indígenas se resalte un esquema de trabajo colectivo con sus pares de Brasil y, al mismo tiempo, se plasme como una experiencia significativa durante la construcción de sus narrativas escritas.

Es conveniente puntualizar que el Programa de Posgrado de Pedagogía de la UNAM tiene recursos económicos para que los estudiantes de este posgrado puedan trasladarse a otros países por motivos académicos. En nuestro caso, algunos tutores recomendaron a los estudiantes una estancia en otro país en aras de compartir y enriquecer sus proyectos o avances de investigación con otros colegas indígenas.

El país elegido fue Brasil, por los vínculos existentes desde 2004 con la Universidad Federal de Goiás y la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM; en concreto los llevaron a que participaran en la vida académica del Núcleo Takinahaky de Formación Superior de Profesores Indígenas de esta universidad brasileña. Como resultado de este encuentro se les pidió que fueran documentando su experiencia a través de un diario de campo que después se convirtiera en un informe narrativo. La estancia en la Universidad Federal de Goiás,⁹ Brasil, se realizó del 16 de julio al 4 de agosto de 2018.

Se consideró que el encuentro entre dos culturas sería una experiencia relevante para los estudiantes indígenas de Oaxaca en cuanto a la recomposición de sus proyectos y avances de investigación; pero

⁹ La Universidad Federal de Goiás se ubica en la ciudad de Goiânia, capital del Estado de Goiás, Brasil. Es una Universidad de enseñanza e investigación de nivel superior vinculada al Ministerio de Educación y fundada en 1960. Se considera una universidad de prestigio nacional e internacional.

también cobró interés para los autores de este estudio al enfocarse en las narrativas escritas como una fuente de investigación y auto-transformación (Suárez, 2004), para proceder al análisis de las experiencias significativas que manifestaron los estudiantes que por primera vez viajaban a otro país. En consecuencia, algunas interrogantes que guiaron este estudio se vincularon con las narrativas escritas que desarrollarían los estudiantes indígenas durante su inserción en la citada universidad. ¿Qué efectos académicos tuvieron en sus avances de investigación? ¿Qué otros aprendizajes y reflexiones significativas tuvieron como investigadores en formación?

METODOLOGÍA

El enfoque narrativo, desde la perspectiva crítica, construye identidades, exalta iconos, valores, creencias. Para McLaren (1984), este enfoque desafía las ideologías dominantes porque implica hacer visibles el lado oscuro de lo que subyace en las voces que pocas veces han sido escuchadas. La redacción de relatos establece conexiones con los otros, persuade, involucra cosmovisiones, y al mismo tiempo desencadena una diversidad de emociones: empatía, contradicciones, aceptaciones, seducciones. En las narrativas escritas se emiten pensamientos que expresan algo del relator, su horizonte, lo que siente, lo que vive, lo que es, lo que representa para él eso que plasma en un trozo de papel. En ese sentido, las estudiantes representantes de los pueblos originarios de Oaxaca impregnarán experiencias personales, caracterizaciones, intereses y emociones, en contextos extraños que en sus trazos convertirán en propios.

En nuestro caso, no podremos tomar distancia del relato escrito, la narrativa tiene un tinte significativo para quien lo construye y quiere hacer visible su mundo de interacciones con los otros. Así entender al otro, pero desde su propio referente, hilvanando los trazos escritos desde su contexto y temporalidad se consideró que esa iba a ser nuestra tarea.

Para Suárez (2004), la idea de esta estrategia se dirige decididamente a construir conocimientos críticos. En nuestro caso, los estudiantes indígenas de posgrado viven, perciben, sienten, interpretan y se expresan mientras llevan adelante su trabajo en el contexto escolar cotidiano.

En lo concerniente a las características del estudio, este se centró en seis informantes mujeres que, como se señaló en apartados anteriores, viajaron a la Universidad Federal de Goiás, Brasil, donde durante tres semanas se vincularon culturalmente con estudiantes indígenas de ese país y vivieron una serie de experiencias que narraron posteriormente. Aquí interesó hilvanar cada una de sus narrativas escritas para reconstruir el objeto social.

Para situar a las estudiantes en la narrativa escrita como informe final, se les solicitó que consideraran las experiencias más significativas que hayan contribuido al enriquecimiento de su proyecto de investigación, particularmente sus expectativas, aprendizajes, reflexiones, y que, si consideraban necesario destacar otros asuntos que hayan sido interesantes para ellas, los plasmaran por escrito.

Los estudiantes que atendieron nuestra petición redactaron sus experiencias en su diario de campo primero durante su estancia de investigación. Finalizado el proceso de estancia en la universidad Federal de Goiás Brasil y una vez de regreso en la Ciudad de México, se solicitó a cada uno de los participantes la entrega de un informe narrativo que incluyera los elementos relevantes de su diario de campo, para luego proceder a la detección de algunas categorías empíricas, realizar su análisis y, finalmente, responder las preguntas de investigación que dieron origen a este estudio.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Seguir las narrativas de las estudiantes participantes en este trabajo, con la influencia de una estancia de investigación en Brasil, en los hechos significa estar en contacto con una nueva tutoría horizontal

que consistió en tener dos tutores: el tutor de la tesis (México) y dos cotutoras (Brasil) que se responsabilizaron de esta tarea. Al mismo tiempo, hubo la oportunidad de dar a conocer los trabajos y las prácticas investigativas, que nos permiten conocer el quehacer cultural de los representantes de estos pueblos que estudian aquí. Con el apoyo de los profesores, la convivencia con sus pares estudiantes y la experiencia vivida, se advierte que el gran peso académico de este tipo de estrategias formativas ha tenido una gran influencia en el desempeño de estos estudiantes.

En relación con el objetivo de esta investigación, que consistió en valorar la narrativa como un recurso para la formación de investigadores en una estancia de investigación en otra universidad extranjera, se pudo apreciar que los datos obtenidos en las narrativas comprueban los supuestos académicos previstos para la estancia en la institución. En ellas se encuentran aseveraciones que coinciden con los planteamientos de una tutoría horizontal. Del mismo modo, fue significativo advertir la importancia que los estudiantes le dieron a realizar esta estancia en el extranjero desde el punto de vista de su auto-formación como estudiantes, futuros investigadores y sobre todo como seres humanos.

Cuando se planeó el viaje a Goiânia Brasil, para mí fue como un sueño, no pensé que se fuera a concretar, pasó tan rápido el tiempo que cuando me di cuenta ya estaba en el aeropuerto, fue algo muy raro porque me costaba trabajo creerlo todavía.

Cuando emprendí el vuelo estaba muy contenta al saber que iba a conocer otro lugar, personas y estar en otra institución educativa fuera del país, para mí era muy importante (Exp. FMF).

Para las estudiantes fue inevitable manifestar en su narrativa sus sentimientos y emociones sobre escenarios, actores y circunstancias con las que cotidianamente poco se convive y que ahora implican abrirse a otras realidades necesarias para su formación.

En relación con esta mirada, una estancia corta en el extranjero como se mencionó anteriormente, significa realizar una tutoría horizontal, y aprovechar al máximo la experiencia y estar en contacto con asesores extranjeros asignados, quienes son los encargados de orientar a las estudiantes para aprovechar al máximo la experiencia. En este contexto es una obligación moral asistir a cursos recomendados, así como a las diferentes actividades académicas que se realicen en la cotidianidad de la institución.

Lo que más llamó mi atención a estar en clase, en los primeros días fue que en cada inicio de las sesiones los estudiantes realizaban sus ritualidades, con gran alegría, entonaban sus cantos con espiritualidad y respeto al igual que en las comunidades realizan sus ritualidades en las diferentes eventualidades que se presenta en la vida cotidiana y la ponen en práctica con mucho respeto y espiritualidad (Exp. LGM).

La experiencia permitió mostrar que este tipo de rutinas de convivencia con los estudiantes brasileños era significativa. Es decir, su formación adquirió un sentido más autónomo. En esta parte de la narrativa se aprecia que ellas, como estudiantes del Programa de Pedagogía de la UNAM, ya fueron más lejos de lo esperado académicamente, ya no se formaron para atender solo lo solicitado por su tutor emergente, o lo que demanda su tesis. Aquí ellas fueron adquiriendo conocimientos que les sirvieron significativamente para comprender su realidad y consolidar su propia formación.

Recuerdo específicamente el momento en el que nos detuvimos a analizar el artículo siete de la declaración de las Naciones Unidas en clase: “Los pueblos indígenas tienen el derecho colectivo a vivir en libertad, paz y seguridad como pueblos distintos y no serán sometidos a ningún acto de genocidio ni a ningún otro acto de violencia, incluido el traslado forzado de niños del grupo a otro grupo”. No dimensioné su importancia sino hasta que comenzamos a hablar sobre la esclavización de los negros y cómo familias enteras fueron separadas y utilizadas como herramientas de trabajo solo por su color de piel. Después, recordé cómo

en Chiapas, México, los indígenas tenían prohibido caminar en las banquetas. Después mi mente se trasladó a mi madre, cómo fue obligada a dejar de hablar el zapoteco por sus maestros de educación primaria, cómo la ponían a hacer planas de “no debo hablar zapoteco” y, finalmente, pensé en mí y en las tantas veces que al cruzar la calle alguien me ha gritado por la ventana ¡pinche india! ¡Fijate! y cómo el coraje y la rabia han aparecido tantas veces que poco a poco fui otorgándole menor importancia sin darme cuenta de que esos actos que parecen tan insignificantes alimentan toda una cultura de aceptación a la discriminación (Exp. EJR).

En este testimonio se advierten las prácticas de formación que se realizan en el aula y además el impacto de lo que significa ver la formación desde otros escenarios y comprender al mismo tiempo que las experiencias de convivencia que tuvieron las estudiantes con sus compañeros brasileños posibilitaban que tuvieran una mayor identidad y conciencia de lo que estaban viviendo.

En otra clase, a través de sus estrategias didácticas como fue la lectura de la realidad que mostraban dos videos y su articulación con su quehacer formativo, las alumnas pudieron comprender más la situación que están viviendo en sus comunidades.

Finalmente, vimos dos videos. El primero fue sobre el pueblo Kaiowa, este se destacó, describir sus prácticas culturales, como la descripción de los instrumentos que utilizan para hacer sus rituales, sus pinturas, sus pieles trabajadas por sus artesanos y después se mostró cómo fueron despojados de sus tierras. El testimonio fue desgarrador porque los habitantes de ese lugar ahora no tienen territorio, se les fue quitado. En consecuencia, no tienen otras maneras de subsistir más que viviendo de sus cosechas y de la caza. Uno de ellos decía: “ahora, si queremos comer necesitamos dinero y no lo tenemos”. Inmediatamente pensé en la imagen de un tractor y de su conductor, que ahora trabajaba para otros, en lo que era antes el territorio de su gente.

El siguiente video mostraba una visita al museo más famoso del mundo, el Louvre, en París, en donde hacían énfasis en algunas de las exposiciones más destacadas de lo que es considerado arte.

De nuevo, en un principio no entendí la relación. ¿Arte y artesanía? Comencé a pensar en lo que esas palabras han significado para mí y de pronto recordé aquellas imágenes en las que se percibe mucha gente tomándose fotos con esculturas provenientes de Egipto, de Grecia, u otros lugares, incluso, sin preguntarse ¿Cómo las obtuvieron? ¿A quién pertenecían?

Entonces, entendí que el arte dentro del museo es arte y fuera del museo son artesanía. El arte requiere estar fijo, inmutable, no como parte de una cultura viva. El museo me pareció parte de una legitimación de la violencia de colonización de los pueblos originarios. El arte en sí me pareció es una forma de vida (Exp.EJR).

En otras palabras, las estudiantes participantes en estas sesiones de clase resaltaron la importancia que para ellas significó asistir a otros eventos académicos con otros docentes de otras universidades, ya que para ellas esto también significó una renovación en los conocimientos adquiridos. De manera general reconocieron la efectividad de los recursos didácticos empleados por los docentes, como el caso de los videos analizados.

El tener una estancia corta en el extranjero es un claro ejemplo de cómo todo va avanzando, no necesariamente por la estancia en el extranjero, sino que esta tiene que ser congruente con el tipo de requerimientos formativos de los educandos, así como la cantidad y calidad de las experiencias adquiridas, las cuales se convierten en elementos académicos significativos que son necesarios para la formación de los futuros investigadores indígenas.

Durante esta experiencia las estudiantes también participaron en el intercambio de experiencias investigativas, a partir de la participación en coloquios internos, así como el intercambio de muestras culturales, entre otros.

Durante las clases y coloquios organizados para este fin, fue increíble conocer sus investigaciones o pesquisas, su forma de trabajo, las expresiones culturales de cada pueblo, cómo visten, cómo se pintan la piel, sus danzas y rituales antes

de cada exposición fue increíble y emocionante ver cómo ellos lo presentan con orgullo, me sentí muy identificada con sus exposiciones. Porque también cuando platicamos con algunos compañeros nos expresaron cómo sufren la discriminación, que detrás de esa alegría también existe dolor y tristeza por el racismo que padecen, las carencias, también más que nada al salir de su aldea, ahí es donde pasan por estas situaciones (Exp. BAM).

Asistir a sesiones donde los estudiantes dieron a conocer sus avances de investigación y las muestras de sus prácticas culturales sirvió de base para conocer con mayor profundidad el quehacer cultural de los pueblos que integraban estas comunidades socioeducativas, lo que produce al mismo tiempo otras formas de entender y pensar en las interrelaciones de los jóvenes en el contexto del aula, con miras a generar un ambiente de paz y sana convivencia.

Por otro lado, los días sábado tuvimos la oportunidad de presenciar algunas exposiciones de las investigaciones de los alumnos, en ellas debo decir que algo que me sorprendió: antes de comenzar, los ponentes llamaban a los integrantes de su pueblo para realizar un ritual. Jamás había presenciado algo parecido. Comenzaban a entonar cantos, bailar y/o hacer sonidos para luego volver a sus lugares y dar el espacio para las presentaciones. Muchas de ellas me parecieron interesantes y motivadoras, pero una de las que más me impactó fue sobre el uso de la medicina tradicional en las aldeas. Dicha presentación atrajo mi atención en primer lugar porque la hizo un profesor de edad avanzada, quien explicó todo en su lengua y contó con el apoyo de un intérprete que la explicaba en portugués (EXP. EJR).

Así las cosas, una experiencia de internacionalización tendrá que hacer la transición de los modos tradicionales de enseñar a investigar centrados en manuales y textos de teorías y llevar a los estudiantes a vincularse con las nuevas dinámicas de conocimiento que les permitan entender otras prácticas culturales, pero al mismo tiempo consolidar y profundizar lo que vienen realizando en su quehacer investigativo.

En relación con la importancia de formar futuros investigadores en esta era de la globalización, se destacó la trascendencia de su rol, y se reconoció que las estudiantes participantes son personas tomadoras de decisiones de sus propias prácticas académicas. El ser investigador tiene muchas más funciones en la actualidad que producir tesis de grado. Hoy implica dar seguridad académica y posibilitar un trabajo de una mayor autonomía.

La realización de estancias en el extranjero para estudiantes de posgrado supone romper con los medios tradicionales de formación, de investigar por investigar, para cumplir con lo planteado por el tutor y en ocasiones por el comité tutor que va a evaluar la tesis de grado. El empleo de estos recursos académicos hace posible dar un nuevo sentido a la tarea investigativa. El fomento de este tipo de experiencias significa que las estudiantes en este caso advierten la necesidad de formarse y actualizar sus conocimientos, en función de los requerimientos que demandan las experiencias académicas vividas. Cabe destacar que con estos artefactos académicos propuestos por Jardey (2017), centrado en prácticas de internacionalización, el docente como tutor responsable del proyecto académico de sus estudiantes nunca perderá su papel de acompañamiento, porque una experiencia de internacionalización como la expuesta aquí facilita su trabajo de tutoría, y cobra vigencia su papel vitalicio en la formación de una mejor sociedad, acorde a estos tiempos que estamos viviendo.

Los relatos evidencian los pensamientos de las estudiantes mexicanas sobre las acciones, actitudes que les generaron asombro por lo inesperado, lo desconocido, lo novedoso, y también les desencadenaron una reinención de sus prácticas formativas. En el mismo tenor, narran la forma en que muchos indígenas han instalado la discriminación como estilo de vida. Frente a esa realidad, algunos miembros de la sociedad han contribuido a ello, incluso han ejercido violencia contra las costumbres indígenas. Usan un lenguaje altisonante e hiriente para dirigirse a ellos. Sin pasar por alto que algunos indígenas han sido despojados de sus tierras y por añadidura no existe respeto por sus vidas.

En un caso se manifiesta así:

He vivido en una cultura en la que me han enseñado a través de la violencia hacia mis orígenes, desde mi lengua, desde el decirme que tengo que aprender aquella lengua que me origina sufrimiento. Que frases como: bajar del monte, parecer indio, calzar huaraches, significan ser menos. Vivo en un país en el que el despojo de tierras cobra cada año la vida de miles de personas. Vivo en un país que vende artesanías coloridas hechas por manos cansadas que trabajan día y noche para que otros vivan mejor. Ciertamente este fue un viaje lleno de aprendizajes para la vida (Exp. EJR).

El trabajo desarrollado en interacción con los compañeros de Brasil produjo un ejercicio académico que al parecer solo se involucraría con la exposición y los avances de investigación. No obstante, en el intersticio de cada intervención se fueron integrando algunas realidades culturales, experimentadas a través de las narrativas y vivencias de los otros. Así, el ámbito académico se entrelazó con aspectos emocionales y comunicativos que enmarcaron un clima de aprendizaje que fortaleció una cosmovisión sobre su formación académica más enriquecedora.

Realmente la experiencia en Brasil fue impactante porque aprendí muchas cosas nuevas en el sentido pedagógico, y también la parte humana al encontrarme con compañeros y hermanos originarios que luchan por conservar, dar a conocer su lengua y expresiones culturales de sus aldeas, además que nunca en mi vida me imaginé estar en lugar tan lejos de casa, conocer otras formas de vida, tratar de entender mi realidad desde otro contexto, y asumir una gran responsabilidad ante mi realidad (Exp. BAM).

Como se señaló en apartados anteriores, los estudiantes se preocuparon y se ocuparon de dar a conocer y fortalecer sus costumbres ante los otros, mostrando un encuadre colorido de manifestaciones, que de manera implícita conjugan el orden de sus creencias y significados.

Compartir nuestras experiencias durante las clases, el espacio que nos brindaron para exponer nuestros temas de investigación, la presentación de la guelaguetza de manera virtual y presentamos algunos bailes regionales de Oaxaca como la presentación con “Mujer oaxaqueña”, “chinas oaxaqueñas” hicimos bailar a los compañeros y profesores del núcleo Takinahaky con sones y jarabes de la sierra norte de Oaxaca, además del son calenda del Istmo (Exp. BAM).

Frente a un contexto distinto al suyo, los estudiantes de posgrado expresaron que los referentes teóricos con respecto a los derechos humanos de los indígenas no eran ajenos a ellos, pero no habían reflexionado de la manera como lo hacen ahora. Es decir, ahí estaban, en la norma, para ser analizados, interpretados; pero ahora, con la estancia de investigación, los habían hecho suyos.

Me pareció inverosímil, consternado, dijo un estudiante: aquí muchos compañeros no conocen sus derechos. En ese momento, pensé que yo creía que sabía mis derechos y que era casi imposible no saber que existen. Creo que pensaba que conocerlos era algo así como saberlos de memoria; en otras palabras, no reconocía la importancia de reflexionar sobre la existencia específica de una declaración de los derechos indígenas y lo que esto implica, hasta que los viví aquí (Exp. EJR).

Otro factor de aprendizaje y reflexión de su estancia académica en el extranjero estuvo centrado en la presentación de sus proyectos de investigación los cuales se enriquecieron, aun sin conocer ni dominar el idioma portugués. En ese sentido, encontrarse con la experiencia de otros recursos culturales que tomaron como propios orientó a los estudiantes, quienes después incorporaron dichos recursos a sus producciones académicas.

En cuanto a la presentación de mi trabajo, puedo decir que el tratar de explicarme de manera breve y preocuparme por expresar la importancia de mi investigación, debido al idioma, me ayudó a comprender mejor mis objetivos; además, la idea de aportar a los alumnos en formación me tiene muy

entusiasmada, pues creo que el camino de incertidumbre que comenzó hace algunos meses, al realizar mi tesis, ahora empieza a despejarse poco a poco (Exp. EJR).

El trato agradable con el que fueron recibidos los estudiantes estuvo por encima de las barreras del idioma. En este sentido, establecieron buenas relaciones interpersonales con los estudiantes brasileños al surgir un clima de diálogo, incluso al grado de debatir algunos asuntos vinculados académicamente con las comunidades indígenas de México.

La convivencia escolar estuvo mediada por dos componentes indisolubles: los saberes y la calidad humana de quienes los hospedaron en ese escenario.

Estas actividades no solo permitieron un intercambio de saberes, pues desde la parte humanística puedo decir que conocí a personas muy agradables y que el idioma no fue en ningún momento un obstáculo, por el contrario, resultó ser un aliciente de interacción sobre todo con los demás alumnos, quienes cuestionaban sobre la situación de los pueblos indígenas en México (Exp. EJR).

Las experiencias prestan atención a un punto de vista coincidente. Existen dos países con manifestaciones culturales diferentes, pero que mantienen un marco común de exclusiones, discriminaciones, pobreza, dolor, despojo. Sin embargo, consideran innegable que ambos entretejen un creciente interés por mantenerse vivos mediante la conservación y exaltación de sus costumbres.

De manera personal, jamás imaginé encontrar culturas tan diferentes, pero con tantas semejanzas a la mía. Es decir, con las mismas preocupaciones. Las mismas historias de dolor y despojo, pero al mismo tiempo culturas tan vivas, llenas de alegría y esperanza por ser reconocidas desde su cosmovisión (Exp. EJP).

En el marco de su contexto de interacción se fue develando una trama de situaciones de discriminación que resultan contradictorias. Por

un lado, mencionan la complejidad de un ambiente hostil hacia los indígenas y, por otro, refieren la notoriedad que cobran sus obras artesanales dentro de los museos. Sus artesanías hablan por ellos, aunque la sociedad los mantenga invisibles. Vale decir que gran parte de la experiencia obtenida de su interacción con los estudiantes indígenas brasileños estuvo relacionada con el valor que estos le adjudican a su cultura al ensalzarla cuando la difunden. Eso representó una de las fuentes de inspiración para los estudiantes indígenas mexicanos.

Ver que ellos existen pero que muchas veces se encuentran ocultos por el mismo sistema que rige en cada país y que tristemente solo se nos valora en los museos y nos invisibilizan en la realidad, una realidad de Brasil y de México. Esta parte me identificó aún más y que refuerza mis ánimos de seguirme preparando para poner mi granito de arena en ir evitando esta situación como lo están haciendo los compañeros del Núcleo de Educación Intercultural Takinahaky, ellos son un ejemplo a seguir (Exp. BAM).

CONCLUSIONES

La narrativa escrita de las seis estudiantes indígenas de la maestría de posgrado de la FES-Aragón, UNAM, discurre desde lógicas territoriales, cada una contribuye a ordenar a su modo una realidad que está ahí, pero cada pueblo originario le asigna un sentido distinto. Sin embargo, en esa interacción de relatos, los lenguajes de la discriminación fueron coincidentes, y también la falta de reconocimiento de la creatividad empleada en sus diferentes actividades laborales y creativas.

Las creencias de cada grupo de estudiantes se hicieron visibles para el otro, al establecer conexiones sobre los estilos culturales o cosmovisiones. Cada grupo cultural puso a disposición de los interlocutores algunos debates académicos, reflexiones sobre quiénes eran, adónde pertenecían, cuáles eran sus alcances y limitaciones

formativas. Así, desde la interacción con el otro, que tiene su misma condición, pero otro marco contextual, circulan creencias y costumbres distintas, pero coincidentes en rituales que se han establecido para quedarse, para enraizarse, para convivir con ellos, ¿y por qué no?, para seducir a los interlocutores a hacerlos propios.

Desde los relatos descritos se puede afirmar que las narrativas se estructuran e interpretan desde la lógica de quien lo relata. Así el lenguaje narrativo no discurre de manera mecánica, sino que además contribuye a cambiar o consolidar el orden de pensamiento y la formación académica del relator. Incluso ofrece la posibilidad de edificar mejores transformaciones e involucrarse con más ahínco en una cultura de la colaboración para desarrollar mejores elementos formativos.

En este caso, la implantación del tequio académico como proceso educativo entre los estudiantes de los dos países se constituyó como un recurso favorecedor de la deconstrucción-construcción de la actividad investigativa, al no solo escuchar con atención las experiencias de los otros sino también dejarse escuchar en un nicho envuelto por prácticas de mutuo conocimiento o ayuda solidaria sobre la puesta en marcha de un rasgo común, reconocer las incertidumbres de un proyecto de investigación que requiere retroalimentación de sus pares indígenas.

En ese sentido, los resultados descritos en este trabajo han sido más fructíferos de lo esperado al movilizar un pensamiento más afianzado en un marco cultural más plural.

Se consideró significativa la incursión en un marco de interacción entre los pares indígenas a través de los relatos escritos. Se ha localizado un universo de significados que visibilizan a unos participantes que han aclarado sus dudas, han reorientado sus proyectos, han reflexionado sobre sus logros, sus actitudes y, al mismo tiempo, han instaurado un cambio de paradigma más humanista e incluyente.

Se destacó, entre ellos, la construcción de un “nosotros” que descarta la visión del “yo”. Este referente cobra importancia mayúscula

no solo para los participantes (estudiantes) sino también para cambiar la mirada individualista impuesta por el actual discurso posmoderno.

Así, el tequio empleado en las comunidades indígenas como estrategia de ayuda mutua y de intercambio tuvo una importante participación al privilegiar el abandono de una concepción individualista, en la que el tutor de universidad y sus estudiantes planeaban su propuesta de tutoría aislada en solitario, por otra propuesta de interacción cultural de los estudiantes donde ellos mismo van creando y corrigiendo sus propias creencias y saberes académicos.

En los relatos escritos, se analiza cómo las estudiantes representantes de los pueblos originarios van articulando sus alcances con una visión más enriquecedora que de alguna manera constituye una perspectiva más holística o compleja por Línea sobre su investigación.

Como resultado de este estudio se considera importante que el Programa de Posgrado amplíe sus vínculos con diferentes instituciones de los ámbitos nacional e internacional. Asimismo, se espera fomentar la creación de documentos fundacionales por la Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento donde el profesorado presente sus relatos escritos sobre asuntos o experiencias académicas que permitan apuntalar una nueva cultura académica a favor de una mirada que resignifique el posgrado inmerso en una perspectiva colectiva y de inclusión que busque cambiar la cultura académica de las universidades latinoamericanas.

REFERENCIAS

- ANUIES (2001). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.
- ANUIES (2021). Recuperado de <http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies>, el 21 de junio de 2018.

- Conacyt (2021). Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/Que-es-conacyt.html>, el 21 de junio de 2018.
- FES Aragón (2021). Recuperado de <https://www.aragon.unam.mx/fes-aragon/#!/nuestra-facultad/fes-aragon>, el 21 de junio de 2018.
- Gómez, H. (2005, mayo-agosto). Los usos y costumbres en las comunidades indígenas de los altos de Chiapas como una estructura conservadora. *Estudios Políticos*, 8 (5), 121-144.
- Gutiérrez, E. (2018). *Introducción*. En E. Gutiérrez (coord.), *Prácticas, saberes y experiencias: voces de estudiantes y docentes*. México: Newton.
- Jardey, O. (2017). *Recursos educativos abiertos como artefactos culturales: concepciones de los profesores de física que trabajan en la Facultad de Ingeniería*. Tesis de doctorado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Suárez, D. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares. *Entre Maestros*, 5 (16), 11-25.

CAPÍTULO 4
EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN
CON ESTUDIANTES INDÍGENAS
DE EDUCACIÓN SUPERIOR¹

Amalia Nivón Bolán²

INTRODUCCIÓN

Al reflexionar sobre los intereses de los estudiantes de educación superior que provienen de contextos lingüísticos y socioculturales particulares, como comunidades indígenas, procesos migratorios, entornos urbanos complejos, me interesó retomar mi historia familiar como una forma de autoexploración inicial. En mi caso provengo de una familia con abuelos originarios de Oaxaca, que migraron voluntariamente junto con sus hijos a ciudades cercanas

¹ Este trabajo se basa parcialmente en las ponencias “¿Qué formas tienen los conocimientos de los estudiantes?” (III Congreso Internacional sobre Ética Profesional y RSU), y “Aprender con imágenes fotográficas en educación superior”, (12° Foro de Investigación Educativa “Investigación educativa con enfoque interdisciplinar: Experiencias y desafíos en el contexto escolar” (IPN), realizado en septiembre de 2018.

² Pedagoga y doctora en Antropología por la ENAH. Académica de la UPN Unidad Ajusco.

y posteriormente a la Ciudad de México en busca de oportunidades de trabajo y de estudio para sus hijos. Crecieron aquí mis padres y, como jóvenes de los años cuarenta, formaron una familia cuyos hijos se convirtieron en la primera generación nacida en la Ciudad de México, con cierto dominio de la lengua zapoteca, ya que su lengua materna había sido el castellano, y con ideas claras de lo que para ellos representaba ser gente juchiteca que gusta de las costumbres familiares, gastronómicas, festivas y musicales.

Con la finalidad de encontrar en mis recuerdos elementos del entorno sociocultural de mis abuelos, me propuse rastrear experiencias significativas de las veces en que íbamos de vacaciones a visitar a la familia que vivía en Juchitán y Cuichapa, poblaciones de Oaxaca y Veracruz, respectivamente. Tomé conciencia de ciertas experiencias con animales, como el sapo, la tortuga, la iguana, el camarón, el cangrejo, la hueva de pescado, los mosquitos, chapulines y hormigas, que andaban libremente por el pueblo, y mi relación con ellos era distinta por vivir en entornos citadinos. Intuí que mi percepción matizaba la realidad al recordarlos y al seleccionarlos como animales con significados culturales, históricos y científicos que enriquecían mi identidad y conocimiento del mundo en que vivo.

Dibujé un mapa donde señalaba los diferentes viajes de vacaciones a Juchitán y Oaxaca, y descubrí en mis recuerdos vivencias específicas con estos animales. Así comprendí que elementos sustanciales de mi biografía se unían al contexto de origen de mis abuelos, y que no solo se trataba de mis abuelos, sino de otras poblaciones del sureste de México.

Los recuerdos de familia pueden acercarnos a otras historias y tradiciones. Me sentí entonces más cercana a esa región del país, y me di cuenta de que los abuelos eran una especie de ancla cultural e histórica para seguir descubriendo mi origen, mi presente y posibilidades del rumbo que podían tomar mis intereses personales y profesionales.

Los abuelos en general, sean de sangre o adoptados, tienen el poder de provocar recuerdos y sueños, y de reorientar la atención al

percibir, sentir y conocer el mundo. Así fue como dirigí mi mirada hacia los animales conocidos pero que escapaban de mi ámbito cotidiano. Al regresar a mirar a la naturaleza como un objeto cercano a mi historia personal, me permití colocarme desde mis experiencias y recuerdos cuando aprendí a conocer otros significados de los animales, más allá de su taxonomía, por sus rasgos anatómicos, fisiológicos y hábitat que se ilustraba en los libros de texto.

Fue así como identifiqué en el sapo, que de niña me enseñaron a temer y a ver como un animal feo, afecto a las tierras húmedas y oscuras al que habría que temer y preferentemente alejar de la casa, esto es, matarlo. Me pregunté de dónde venía el miedo que despertaba en mis padres, y por qué los niños lo apedreaban a pesar de ser relativamente pequeño. Me di cuenta de que las preguntas me conducían a un terreno no explorado por mí, y me interesó buscar ilustraciones y objetos relacionados con él y sus costumbres, lo que me llevó a conocer a los sapos en sus diferentes formas, tamaños, colores y hábitats, formas de reproducción y representaciones míticas.

Me adentré en la información científica que difundían distintos campos disciplinarios, y poco a poco llegué a mirarlo como un animal cercano a las culturas mesoamericanas antiguas, asociado a la fertilidad por su adaptación natural al agua y a la tierra, así como a la posición de parto con la que se le representa.³ Este conocimiento me sensibilizó y motivó a seguir indagando sobre este animal apoyándome en esculturas, pinturas, poesía, cuentos, adivinanzas, usos comerciales y medicinales, peligros para el ser humano, riesgos de extinción.

El camino recorrido amplió mi horizonte, y sobre todo reflexioné acerca de los prejuicios aprendidos en torno a ciertos animales que por su aspecto pueden generar miedo en la población. Así, las relaciones de conocimiento que se desprendieron de esta

³ En la cosmovisión náhuatl Quetzalcóatl y Tezcatlipoca se encontraron con Tlaltecútl (señor/señora de la Tierra), caminando sobre el agua. Tenía aspecto de sapo y cocodrilo. La (lo) jalnearon tanto, que se rompió por la mitad; una parte formó el cielo y las estrellas, y de la otra surgió la Tierra.

imagen hicieron que me acercara a otros conocimientos estudiados por campos que creía ajenos a mis intereses.

A partir de esta experiencia personal intenté dar respuesta a lo que como docente de educación superior me preguntaba al trabajar con estudiantes que provenían de diferentes contextos lingüísticos y culturales. Me cuestionaba sobre cómo provocar en los estudiantes interés por un texto académico aparentemente sin sentido para estudiantes provenientes de diferentes contextos culturales, y tomé la decisión de asumir el riesgo de practicar una docencia que incursionara en la creatividad y la expresión artística (Freire y Shor, 2014).

La interrogante me llevó a indagar sobre los objetos materiales o simbólicos que identifican los estudiantes por medio de sus recuerdos y experiencias personales. Busqué que focalizaran en un objeto, dibujo o fotografía una imagen que condensara sus preocupaciones e intereses para iniciar un diálogo reflexivo a partir de ella. Así fue como a través de la docencia fui uniendo imágenes, percepciones, conocimientos, experiencias, aspiraciones, sueños, en los cuales fincan sus proyectos de investigación.

PLANTEAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Quienes hemos pasado por la escuela, tendemos a pensar que la formación empieza por leer y escribir, contar y realizar tareas útiles que incidan en la familia y la nación, fingiendo no entender por qué los estudiantes abandonan la escuela, se aburren, o dedican su tiempo a actividades diferentes a los programas escolares.

El sistema escolar se resiste a abandonar su carácter asimilacionista y controlador. Se mantiene, aunque carezca de sentido para la vida de múltiples culturas. El mundo globalizado somete las necesidades de ser de los pueblos y las acomoda a las formas establecidas de trabajo y comercio del poder capitalista. No obstante, la filosofía y el arte son dos campos del quehacer humano que nos permiten explorar otras virtudes del acto educativo, con las cuales podemos

regresar al ser humano para darle forma de nuevo. El lenguaje, la historia y la cultura son aliados en la educación, ya que a través de ellos nos expresamos, recordamos y damos sentido al mundo que nos rodea. La educación es el acto colectivo que nos ayuda a entendernos a nosotros mismos y a quienes, aunque diferentes, son como nosotros. Comprender significa también ser con los otros, pensar la formación desde distintas perspectivas, de modo que lo curricular sea un aspecto más en las historias que se narran en la escuela, uno más que nos ayuda a entender los sueños, los temores, las dudas, las certezas. En este sentido, el espacio escolar se convierte en testigo de estas distintas formas de ser, y el lenguaje es un provocador en juegos de relación para entender, explicar, más que ordenar, clasificar y guardar calificaciones en estuches de colores.

Pensar los aprendizajes a partir de las reformas educativas tal vez no resuelve el problema central de la formación del ser humano, incluso parecería que cada vez crece la posibilidad de acercarnos unos a otros a partir de experiencias vitales que nos alimenten. Somos seres diversos en sociedades heterogéneas que tejemos relaciones de cierto tamaño, duración y estabilidad. Aprender a narrar las relaciones que nos unen nos permite construir conocimientos, escribir y leer textos sobre lo que nos une y distancia de los otros, de nuestras diferencias y los horizontes que generamos al andar.

Para Ricoeur (1983), dice Bruner (2004), la narrativa se basa en la preocupación por la condición humana. Tiene desenlaces tristes, cómicos, absurdos, mientras que los argumentos teóricos son sencillamente convincentes o no. Esta condición caracteriza la educación, y el proceso de formación del Ser. También Bruner (2004) recomienda, retomando la idea de William James (1986 [1902]) cuando profundizó en la religión, que habría que estudiar al hombre más religioso. Así, en nuestro caso, para profundizar en las posibilidades que ofrece la práctica docente, es conveniente acercarse a quienes han hecho uso de la intuición como experiencia imaginativa para interpretar y comunicar la experiencia del aprendizaje. ¿Cómo pasar de una narrativa descriptiva y analítica de un

suceso a una nueva representación de la realidad? Nuevas preguntas se formulan al pensar los mundos posibles del acto educativo.

Bruner señala en *Realidad mental y mundos posibles* (2004, p. 6) que un lector puede desencadenar historias o relatos de un texto que lee, pero ¿cómo se desencadenan esos significados? También menciona que Ricoeur, en *Tiempo y narrativa*, propone que los relatos narrados son modelos en nuestra mente que describen el mundo, lo que significa, y cambian cada vez que los volvemos a narrar. Podría suponerse entonces que un joven lector, al revisar un texto en un momento determinado de su trayectoria escolar, experimenta significados en su mundo material y simbólico que pueden cambiar cada vez que lo lea de nuevo, sin que el texto leído sea transformado en sí mismo, sino en los efectos de la lectura, es decir, que el lector es quien modifica la narrativa del texto por el acto de la lectura. Desde esta perspectiva el texto y el lector son interlocutores que enriquecen los significados que atribuimos e interpretamos de la realidad social.

La posibilidad de lograr que un estudiante experimente por medio del acto educativo un acto poiético, en el cual pueda intervenir con su voz en la narrativa de un texto, contribuye a que el docente se acerque a la práctica docente desde una variedad de narrativas que describen la realidad material y simbólica de los estudiantes a través de un acto poiético educativo (Maroco dos Santos, 2015). Es un acto experiencial, autorreflexivo y creativo, donde el profesor contribuye para que el estudiante pueda colocarse en una perspectiva diferente para mirarse a sí mismo y el mundo que lo vincula con los otros.

Al referirse Bruner al proceso interpretativo que se genera entre el lector y el relato o el texto que los sujetos recrean a través de su lectura, detecta que cada individuo pone en orden lo que experimenta. En *Actos de significado* (1991, pp. 101-102), Bruner señala que el lenguaje que se emplea al entender el significado de las experiencias que se viven, y reinterpretarlas, experimenta un proceso de selectividad y construcción de esquemas de la memoria que

al reflexionarse mediante diferentes formas de reconstrucción de los relatos dan sentido a la conciencia del sí mismo con respecto a otros sujetos. Este yo requiere de la comunicación con el otro para reconocerse e interactuar con otros a los que considera semejantes y a la vez distintos de él. Este requisito es el que el acto educativo favorece mediante el diálogo y el trabajo en grupo, donde se aprende a ordenar, sistematizar e interactuar de manera significativa y creativa preguntas, con experiencias, teorías, hipótesis, necesidades, anhelos.

Las experiencias “inmediatas” se asignan, señala Bruner (Del Amo Martín, 1989, p. 1), a categorías y relaciones, resultado de la historia cultural, que al reflexionarse hacen emerger relaciones lógicas, las cuales permiten su conceptualización y generan ideas o respuestas congruentes con lo que se pregunta, en correspondencia con los límites del mundo material y simbólico que se ha adquirido mediante el lenguaje. De este modo, plantea Bruner, el mismo medio de comunicación en el aula —el lenguaje— nunca puede ser neutral, ya que impone un punto de vista no solo acerca del mundo al que se refiere, sino también sobre el empleo de la mente con respecto a este mundo. El lenguaje establece necesariamente una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve.

Así, el acto educativo se convierte en una negociación “hermenéutica” de significados, a partir de la reflexión del acto cognitivo y del diálogo que se sostiene en un grupo a manera de andamiaje de aprendizaje, a través del cual se expresa un proceso cultural de recreaciones intersubjetivas, identificadas como actos de aprendizaje. Por ello Bruner señala que “la validez es un concepto interpretativo, no un ejercicio de diseño metodológico” (1991, p. 108).

Por último, existen dos aspectos más que son relevantes en este trabajo, retomados por Bruner (1991, p. 109), relacionados con la manera en que los sujetos se orientan en la cultura y el pasado. Por un lado, la *reflexividad*, que muestra la capacidad humana de regresar al pasado y cambiar el presente en función de él, o de alterar el pasado en función del presente, considerando que ni el pasado ni el presente permanecen fijos ante la reflexividad. Por otro lado,

la capacidad intelectual presente en los individuos para *imaginar alternativas*, idear otras formas de ser, actuar, resolver situaciones. De esta manera, la narración ocupa un lugar privilegiado en el acto educativo. Estos componentes, *reflexividad* e *imaginar alternativas*, serán fundamentales para dialogar con un texto.

Con base en este planeamiento, presentaré tres experiencias docentes con estudiantes de educación superior que estudian la licenciatura en Educación. La primera tuvo lugar a partir de la realización de un taller extracurricular de seis horas para tratar el tema de Elaboración de Materiales Educativos, con 20 estudiantes de distintos semestres de la licenciatura en Educación Primaria de una escuela normal de la región mixteca de la Heroica Ciudad de Tlaxiaco, Oaxaca. La segunda experiencia surge del curso curricular denominado “Proyectos educativos en contextos de diversidad cultural”, impartido a un grupo de 20 estudiantes de segundo semestre que estudian la carrera de Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional en la Ciudad de México. Finalmente, la tercera experiencia se desprende de un equipo de cuatro alumnos, integrantes de este mismo grupo de licenciatura, interesados en realizar una visita y experiencia docente en la escuela primaria bilingüe Niños Héroe, de la región triqui del municipio de Juxtlahuaca, Oaxaca.

DOCENCIA CON NORMALISTAS MIXTECOS

Además de las estudiantes normalistas, asistieron dos profesores que laboran en la misma escuela normal, uno de formación en psicología y otro con licenciatura en Educación Básica. El grupo estuvo conformado por mujeres y un varón.

Se inició con una pregunta abierta sobre las características que diferencian los materiales educativos, y señalando que los textos académicos o educativos pueden analizarse considerando tanto lo que el o los autores pretenden mostrar como lo que el lector puede interpretar o imaginar sobre el texto. De este modo, el taller

comenzó con la idea de que los participantes fueran construyendo un texto y lo transformaran en un material educativo, posible de ser leído y aprehendido por otros sujetos.

La precisión fue relevante, porque la mayoría pensaba en los materiales educativos como aquellos que se utilizan en las escuelas de preescolar y primaria. A partir de ese momento se abrió la posibilidad de concebir un material educativo para cualquier nivel de enseñanza, incluyendo la educación superior.

Como segundo paso, acordamos salir todos del aula para dirigirnos sin un rumbo específico, y caminar así hasta que encontraran algo que llamara su atención y lo llevaran al grupo, y en caso de no poder hacerlo, le tomaran una fotografía con su celular. Esta actividad duró 20 minutos. Al cabo de ese tiempo cada uno de los participantes comentó en el grupo lo que experimentó, esto es, por qué ese objeto en particular llamó su atención, qué le recordó o por qué le pareció interesante. Como era de esperarse, la gama de objetos que mostraron fue diversa, y todos ellos generaron en los sujetos narrativas acerca de recuerdos de sus abuelos, experiencias o sueños personales, o simplemente preferencias por tratarse de una planta, un color o un lugar familiar.

Las narrativas que se desprendieron de los objetos físicos y de las fotografías captaron la atención de los participantes, quienes con interés y respeto escuchaban lo que cada quien decía, especialmente porque lograron hacer reflexiones sobre eventos difíciles en sus vidas, como la muerte repentina de seres queridos, recuerdos de la infancia que han dejado aprendizajes valiosos en su vida actual, aspiraciones que desean alcanzar, o solo darse cuenta de que el tiempo transcurre observando una planta, un fruto.

Las narrativas propiciaron un diálogo interpersonal en el grupo y, aunque no todos se conocían, esos objetos que les facilitaron hablar de sí mismos provocaron que se establecieran vínculos de comunicación y confianza, pues todos lograron mostrar a otros algo que se dieron a sí mismos, como el escucharse hablar de imágenes creadas en su pensamiento.

Al ir mostrando sus imágenes u objetos, el diálogo fluía espontáneamente, y con interés explicaban el significado simbólico que procedía de estos. Podía decirse que eran textos escritos por ellos cuando hablaban de sus objetos. Todos produjeron narrativas basadas en sus propias experiencias y el mundo cercano a ellos que llamaba su atención, y aunque en momentos recordaron eventos tristes o seres queridos que ya no están con ellos, los objetos les facilitaron hablar de sus sentimientos.

Cuando cerraron la actividad, mencionaron que al mirar con atención el objeto parecía que este les hablaba. Se hizo hincapié en que los objetos que presentaron se encuentran relacionados, y que fueron un medio para hablar de sí mismos y comunicarse con otras personas. Se acercaron a sí mismos recordando eventos que pueden ser cercanos a otro, o totalmente nuevos, pues al escucharnos y poner atención a los eventos desarrollamos interés por el otro, seguridad personal, y entendimiento mutuo.

El trabajo grupal convirtió esos objetos especiales en materiales educativos, en objetos de diálogo e interacción, de enseñanza y aprendizaje. ¿Por qué una cáscara de plátano puede llevarnos a pensar en el significado del tiempo? ¿Por qué una ramita seca o una hoja verde puede llamar tanto la atención de un niño de dos años? ¿Cómo se llama el color de este pedazo de tela que tanto me gusta?

En la sesión del día siguiente, aunque asistieron solo tres personas debido a que las otras tenían compromisos previos de trabajo o familiares, realizaron el trabajo solicitado, que consistió en crear un mapa mental tomando como centro de atención el objeto o imagen que habían seleccionado, con la intención de seguir una pregunta derivada de este y encontrar diferentes respuestas posibles.

El primer mapa mental fue sobre el anillo; el segundo se refirió a la cruz católica, y el tercero, al clavel. En cada mapa aparecía el dibujo del objeto, y elementos relacionados con su origen, elaboración o crecimiento, productores, comercialización, representaciones simbólicas y usos. Al exponer cada quien su material, el diálogo se incentivó entre las participantes y a partir de los conocimientos

que tenían profundizaron, a manera de andamiaje (Guilar, 2009), en los diferentes temas que abordaron. Esto permitió reconocer sus propios aprendizajes, como el interés que podía generarles cada tema, planteando nuevas preguntas, por ejemplo sobre el proceso metalúrgico de la joyería, las celebraciones religiosas en torno al día de muertos y las tradiciones prehispánicas e indígenas entre los mixtecos y otros pueblos mesoamericanos. Del clavel hablaron sobre su siembra y crecimiento, si se busca producirlo en cantidad o en calidad, a qué distancias deben sembrarse las matas, el tamaño del tallo, el tipo de tierra, y si sería posible que estudiantes de nivel medio superior realizaran un proyecto productivo de claveles, asociado a las clases de matemáticas, química y del medio ambiente. El interés por conocer más sobre sus temas los llevó a buscar información por su cuenta, a entrelazar experiencias de vida, y encontrar respuestas educativas a intereses genuinos. Se percataron de cómo el conocimiento de la realidad se entrelaza a partir de mirar reflexivamente una realidad, y de que, a pesar de estudiar los fenómenos por disciplinas, la interdisciplinariedad puede estrechar los vínculos existentes en una realidad educativa y entrelazar en un mismo objeto múltiples procesos cognitivos.

DOCENCIA MULTICULTURAL CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

He aprendido a lo largo de casi 30 años de docencia universitaria con estudiantes provenientes de contextos culturales y lingüísticos diversos, que en los procesos de formación existen diferentes caminos por los que transita el pensamiento reflexivo al leer y comprender un texto académico. Con frecuencia existen palabras empleadas en español que no son comprendidas de igual manera en un grupo, motivo por el cual la reflexión de los textos se torna indispensable y requiere de mayor diálogo.

La evocación de imágenes relacionadas con vivencias personales, así como con objetos materiales o simbólicos facilita la comunicación y la confianza para el diálogo, y para ensayar respuestas posibles a las interrogantes a propósito de una lectura.

Una interrogación que enfrenta el estudio de los proyectos escolares en contextos de diversidad es el hacerla explícita, sobre todo en espacios urbanos donde se ha preservado el español como forma de enseñanza, y se ha generalizado una historia nacional que da uniformidad al comportamiento cívico de respeto a los símbolos patrios mediante ceremonias escolares los días lunes para rendir honores a la bandera nacional, cantar el himno nacional y recordar eventos patrióticos o de buen comportamiento.

El tema es relevante, porque se han uniformado las prácticas cívicas en todo el país y de manera habitual en las escuelas primarias de la Ciudad de México, donde poco se recurre a la historia local de los sitios en que se encuentran las escuelas, sin considerar su diversidad sociocultural, riqueza toponímica, tecnología, alimentación, entre otras expresiones aún presentes en la megalópolis más grande de América Latina, ciudad poblada por las constantes migraciones de paisanos y extranjeros esperanzados en encontrar mejores condiciones de vida que en sus lugares de origen.

Si bien es innegable la diversidad cultural, es frecuente que en la escuela primaria se mantenga una enseñanza arraigada al uso del español, sin advertir que entre los alumnos y sus familias están presentes otras lenguas, como náhuatl, mixteco, otomí y mazateco (INEGI, 2010), siendo el náhuatl la más hablada por ser patrimonio de los pueblos fundadores del Valle de México-Tenochtitlan a principios del siglo XIV y la capital de México.

El propósito central fue reflexionar sobre el contexto histórico en que tienen lugar las prácticas escolares para identificar con mayor claridad el lugar donde actualmente las escuelas primarias realizan las prácticas de enseñanza planteadas por la Secretaría de Educación Pública en los Planes y Programas de estudio. Asimismo, pensar en lo que significa la política educativa intercultural en una

sociedad cuyo sistema escolar reconoce la diversidad cultural y por tanto otros encuadres de los planes de trabajo del aula.

Asociado a esta intención, los estudiantes se interesaron por visitar alguna escuela primaria para conocer cómo trabajaban este tema los profesores en sus clases, esto es, cómo el contexto sociocultural y lingüístico se hacía presente en la enseñanza, ya fuera de manera intencional, casual o si quedaba invisible. De ser este último el caso, la tarea era proponerles a los profesores desarrollar una clase en su grupo destacando la diversidad cultural.

Fue así como se integraron equipos de cuatro o cinco estudiantes con diferentes competencias lingüísticas, para que juntos diseñaran un plan de trabajo por realizar con los alumnos de la escuela primaria. Al mismo tiempo, se revisaron en el grupo cuentos infantiles escritos o recopilados que versaran sobre la diversidad cultural de México o de otros países de América Latina. Los cuentos se leyeron y se analizaron en grupos de tres estudiantes para destacar su pertinencia con el tema, la edad de los niños y las niñas, y el entorno social y económico donde se encontraban ubicadas las escuelas que visitarían. Este análisis contribuyó para que seleccionaran aquellos cuentos que consideraban con mayores posibilidades de ser trabajados por el grupo escolar que les asignara la dirección del plantel. A partir del cuento elaboraron dibujos para ilustrarlo, introdujeron canciones en náhuatl, llevaron textiles de sus comunidades y diseñaron actividades mediante dibujos con pintura casera, u objetos y animales hechos de papel para estimular la atención sobre el tema. Cabe señalar que los cuentos fueron presentados por los estudiantes universitarios en sus diferentes lenguas: náhuatl, triqui, tseltal y tojolabal, lo cual generó que algunos manifestaran espontáneamente que tenían familiares que hablaban alguna lengua indígena, e incluso ellos mismos también, lo que provocó sorpresa entre los profesores y los niños.

Las narrativas bilingües de los cuentos hicieron visible la diversidad de lenguas existentes en el entorno familiar y escolar. A los profesores de las escuelas les es difícil reconocer que sus alumnos

interactúan con otras lenguas nacionales, y algunos ya lo hacen en inglés porque han vivido allá o sus padres les hablan en ese idioma, pues lo aprendieron al migrar a Estados Unidos.

En un grupo de sexto grado fue significativo que quisieron cantar el himno nacional en náhuatl al haber experimentado la aceptación de las lenguas indígenas. La profesora de este grupo se lo había enseñado previamente, pero se rehusaban a cantarlo. Sin embargo, al concluir el trabajo que realizaron los estudiantes universitarios, los despidieron cantándolo con entusiasmo.

DOCENCIA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN UNA ESCUELA TRIQUI

Como se señaló al inicio de este trabajo, la última experiencia docente que se presenta se refiere al trabajo realizado por cuatro estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena. Se trata de un equipo conformado voluntariamente en el curso sobre el estudio de proyectos educativos en contextos de diversidad cultural. Juntos visitamos por espacio de una semana la escuela albergue triqui, ubicada en la comunidad de La Sabana, municipio de Juxtlahuaca, Oaxaca. La población escolar pertenece a la cultura triqui y su lengua materna es el triqui.

Desde que llegamos nos presentamos con el director, los profesores y la comunidad escolar, aprovechando el lunes en que se realizaba la ceremonia de honores a la bandera. Cada uno de nosotros se presentó frente a alrededor de cien alumnos, en proporción similar de niños y niñas. Observamos que la mayoría de ellas acudía diariamente a la escuela con su traje tradicional, lo mismo que una de las profesoras.

Expusimos a los profesores nuestro interés por trabajar con ellos la importancia de reflexionar sobre la diversidad cultural de México y otras partes del mundo. Les pedimos que realizaran una sesión de trabajo con cada grupo, lo que nos llevó a ajustar el plan general de trabajo a aspectos específicos de acuerdo con cada grado escolar.

El trabajo en todos los grupos comenzó con la lectura en tres lenguas distintas (triqui, náhuatl y español) del cuento “La escuela de los animales”, escrito por otro estudiante de la LEI, también de segundo semestre. En el pizarrón escribieron los nombres de los personajes del cuento, que eran animales habitantes de los bosques tropicales, como ardillas, conejos, pájaros, topos, serpientes. La escritura de los nombres de los animales fue en las lenguas mencionadas, además del inglés, en virtud de que los alumnos de todos los grados tienen la asignatura de esta lengua, la cual, cabe añadir, aprenden con gran interés.

Al cabo de una breve reflexión sobre el final del cuento y la perspectiva de que inventaran otros desenlaces posibles (considerando que el cuento trataba sobre cómo hacer una escuela para los animales del bosque, sabiendo que no todos pueden lograr los mismos objetivos dado que tienen capacidades diferentes) se procedió a realizar una actividad que consistió en que los niños y las niñas debían elaborar en papel bond, con dobleces de papiroflexia, una casa y un ave. La intención era que cada uno decorara las dos figuras y escribiera, en la parte superior de las casas, algo que sus abuelos le hubieran enseñado; y en las aves, lo que quisiera hacer o ser al llegar a la edad adulta.

Conforme terminaban, niños y niñas iban pegando casas y aves en una cartulina grande, y resultaba un cuadro emotivo del trabajo realizado. Al final, se puso énfasis en que todas sus casas, si bien pueden ser diferentes, guardan recuerdos valiosos de sus padres o abuelos, y que esos aprendizajes cuando la gente es mayor se llevan a otros lugares en forma de conocimientos y valores del pueblo triqui.

Al día siguiente estuvimos presentes en una actividad de matemáticas que desarrolló el profesor de cuarto grado, sobre fracciones comunes y números decimales. Pudimos darnos cuenta de que el profesor trabajaba con los estudiantes en pequeños grupos, distribuyendo las mesas binarias en dos grandes mesas de trabajo. Los estudiantes decidieron trabajar con este grupo de la misma manera como el profesor lo hizo una hora antes, iniciando con la lectura del

mismo cuento, narrándolo esta vez en cuatro lenguas. El profesor del grupo pidió a dos alumnos que hicieran la lectura en español y simultáneamente la tradujeran al triqui, y él lo contó en su lengua materna, el mixteco. La otra parte del trabajo fue similar a como se hizo en el grupo de sexto grado.

El trabajo de este día estuvo dedicado al grupo de multigrado de tercero, segundo y primer año, conformado por quince alumnos, en su mayoría monolingües en triqui. Antes de iniciar se tuvo oportunidad de ver cómo la maestra desarrollaba con ellos un tema de matemáticas, con distintos niveles de complejidad e intereses de los alumnos. La profesora se apoyó en una tiendita simulada de productos conocidos por los niños y niñas, y los invitó a que unos fueran los compradores y otros los vendedores de lo que quisieran comprar con el dinero de juguete que ella les daba. Toda la secuencia de compra y venta fue en triqui y los niños podían usar el pizarrón para realizar las sumas, restas y multiplicaciones que requerían para manejar el dinero que portaban como compradores o vendedores. Por la tarde, contaron de nuevo el cuento de los animales del bosque, solo que esta vez la profesora no lo leyó o tradujo, prefirió narrarlo a los niños en forma dramatizada, esto es, generando con su cuerpo los movimientos y sonidos de los animales. Los estudiantes pidieron a los niños que dibujaran con distintos colores los personajes del cuento, lo que les llevó mucho tiempo, por lo que tuvieron que concluir rápidamente la actividad, pues iniciaba la hora de la cena. Al día siguiente, los niños pidieron hacer sus casitas de papel, así como sus pájaros, tal como habían visto con los grupos de cuarto y sexto. Esta actitud hizo evidente que querían ser tratados como sus compañeros de mayor edad.

Al siguiente día se trabajó con el grupo de cuarto año, pero antes tuvimos oportunidad de observar la clase de matemáticas, que trató sobre cómo se obtiene el perímetro y la superficie de un terreno, dibujado previamente por la profesora en un pliego de hoja cuadrículada. Los alumnos trabajaron en pequeños grupos, acomodando su pliego de papel en el suelo, para que les fuera más fácil manejar las dimensiones de espacio de sus figuras. Como en el

caso anterior, la profesora empleaba preferentemente el triqui para explicar el tema y la tarea que debían realizar en el aula. La observación del trabajo en equipos hizo notar el liderazgo de algunos niños y niñas al dirigir a sus compañeros sobre cómo realizar un trabajo en equipo, y cómo se permiten diferentes estilos para presentar sus trabajos terminados.

Nuevamente los estudiantes iniciaron el trabajo sobre el cuento, solo que como los niños ya sabían de qué se trataría, los estudiantes profundizaron en los diferentes valores que les enseñan sus abuelos y su importancia, pues la profesora pidió que se hiciera mención a la convivencia en el grupo, en particular los valores de la honradez, la honestidad y la integridad de las personas como necesarios para aprender a resolver problemas, así como evitarlos en un grupo escolar y en una comunidad. Finalmente, por la tarde, los niños y profesores nos ofrecieron una fiesta de despedida, que fue organizada por los alumnos de sexto grado, quienes, al dirigirnos el agradecimiento por nuestra visita, escribieron y leyeron un texto breve en triqui, inglés y español.

CONCLUSIONES

Los momentos en que los estudiantes piden a los niños colorear sus casitas y pájaros son interesantes, porque a través de ellos vierten sus recuerdos, conocimientos, gustos y sueños en un proceso individual y grupal de metacognición. Descubren parte de sí mismos; además, a través del intercambio de ideas e imágenes, identifican afinidades y se muestran con mayor confianza entre sí, sin desconocer sus diferencias.

Por las afinidades lingüísticas y experiencias familiares con los abuelos, se dan cuenta de que pertenecen a un mismo pueblo y que comparten una historia común que los identifica como mixtecos, triquis, indígenas, estudiantes, haciendo del espacio de las aulas un escenario de aprendizajes narrados por sus autores. De

este modo, el texto creado a través de las imágenes da concreción al conocimiento aprendido, el cual contribuye a que los estudiantes expresen públicamente sus propios conocimientos, pues al comunicar a otros algo que desconocían o respecto de lo cual tenían poca claridad, se entusiasman y asombran de lo que pueden lograr mediante una imagen y el significado que puede alcanzar cuando se entrelaza con otros aprendizajes individuales. Diría Bruner (2004, p. 12) que incursionan en una lógica basada en la intuición paradigática, que no es igual a la imaginación del novelista o del poeta, pues se trata de una capacidad de ver conexiones formales sin hablar propiamente de los eventos que pueden sustentar el texto de modo formal.

Destaca Bruner (2004) que “cuando los objetos se mueven unos con respecto a los otros dentro de condiciones muy limitadas, advertimos las relaciones de causalidad. Un objeto se mueve a otro, hace contacto con él, y se ve al segundo objeto moverse en una dirección coincidente: vemos a un objeto ‘lanzando’ al otro [...] Se trata de percepciones ‘primitivas’, y son totalmente irrefutables: vemos la causa” (pp. 15-16). Al trasladar este principio a los relatos de los estudiantes empleando dibujos, objetos o fotografías, se sugiere que en sus narrativas se desencadenan respuestas y propuestas que organizan ideas para darles significado a esas imágenes que mostraron.

Este tipo de experiencias y otras similares con estudiantes universitarios permiten desarrollar procesos comunicativos creativos que antes no se habían concebido en forma individual ni grupal. No solo cumplen con una actividad escolar, realmente plasman nuevos sentidos y reflexiones acerca de lo que les parece relevante para su formación como personas y futuros profesionales de la educación. Se asombran de lo que pueden construir a partir de acercarse a un texto basado en sus inquietudes. Personalmente me emociona el lugar que tiene el lenguaje como motor educativo para entender y proyectar ideas relacionadas con lo que entienden y viven en sus diversos contextos culturales. Considero

que si los estudiantes pueden generar diálogos a partir de imágenes surgidas de ellos, podrán imaginarse como forjadores de explicaciones lógicas y de opciones que respondan a sus inquietudes.

Este tipo de experiencias educativas abre la perspectiva a los docentes para reflexionar sobre sus prácticas desde otros marcos de referencia, y crear otras formas de interacción y de lenguaje para preguntar e imaginar respuestas distintas sobre lo que imaginan los estudiantes. La enseñanza no es solo una tarea profesional, también es una práctica con múltiples posibilidades de abordar el aprendizaje.

Imaginar las formas de los conocimientos de los estudiantes supone un esfuerzo creativo y pedagógico que emana de la experiencia propia de aprender a ser persona y docente junto con los demás. Aprender mediante imágenes que nos ayudan a narrarnos facilita adentrarnos en el acto educativo a partir de un mundo de significados poco explorados, que pueden detonar nuevos sentimientos y razonamientos. Por ello es importante ejercitar la capacidad de narrar por medio del movimiento que arroja el dibujo, el cuerpo o la palabra. El lenguaje, en sus diferentes expresiones, nos ofrece la oportunidad de saber un poco más sobre nosotros mismos, los otros y el cosmos.

Aprender a conocer a través de imágenes y relatos, ese es el rasgo esencial de este trabajo. Imágenes y relatos, dos elementos que nos ayudan a saber quiénes somos, qué relación establecemos en el mundo con los otros que nos rodean, o que ya no están y nos han dejado imágenes y relatos como legado.

Como profesionales del campo educativo, la formación de los seres humanos no nos es ajena; nos hacemos corresponsables del acto educativo. Para ello diseñamos caminos pensando más en lo que le falta al estudiante y menos en lo que ha vivido, sabe y busca. La escuela se anticipa y presagia los conocimientos que lo preparen para saber hacer, saber pensar y saber ser. Esta forma colonizadora de educación empaña la sabiduría de su Ser.

REFERENCIAS

- Bruner, J. (1991) *Actos de significado*. Madrid, España: Alianza Editorial. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/historia/rossi/Bruner%20Jerome%20-%20Actos%20De%20Significado.PDF>, el 5 de junio de 2018.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Del Amo Martín, T. (1989). Bruner, J. Acción, Pensamiento y Lenguaje. En *The Language of Education* (pp. 1-11). Madrid, España: Alianza.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Guilar, M. E. (2009, enero-marzo). Las ideas de Bruner: de “la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Educere*, 13 (44), 235-241.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/indicadores/#divFV6207019014>, el 5 de agosto de 2018.
- James, W. J. (1986) [1902]. *Las variedades de la experiencia religiosa*. Trad. José Francisco Yvars. Barcelona, España: Península.
- Maroco dos Santos, E. J. (2015). Unamuno y la *poiesis educativa*: las técnicas de enseñanza y aprendizaje enfocadas a partir de la importancia del triángulo pedagógico. *Conjetura*, Filos. Edu., Caxias do Sul, 20 (3), 198-223. Recuperado de http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/3332/pdf_468, el 30 de abril de 2018.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.

SEGUNDA PARTE
LA INTERCULTURALIDAD Y LA RECONSTRUCCIÓN
DE LA ESCRITURA EN EL AULA

CAPÍTULO 5
INTERCULTURALIDAD DESDE
LA EXPERIENCIA ESTÉTICA COTIDIANA.
¿INFANCIAS COLONIZADAS EN EL AULA?

Fabiola Hernández Aguirre¹

INTRODUCCIÓN

Actualmente la diversidad cultural como condición humana se reconoce como derecho humano individual y colectivo. En especial los derechos humanos de Tercera Generación revelan la importancia de la diferencia cultural y la paz. Desde estos marcos discursivos la educación formal en nuestros países latinoamericanos recupera dicha importancia a través de planes y programas de estudio de todos los niveles educativos. La valoración de la diferencia ha implicado una serie de retos que impactan en las fronteras que determinan el sentido de la educación misma, pero principalmente en las relaciones entre los actores educativos, estas últimas consideradas y vividas desde la interculturalidad como posibilidad y proyecto o como negación y violencia. Así, este trabajo presenta los

¹ Académica del Programa de Posgrado en Pedagogía de FES Aragón de la UNAM.

primeros hallazgos de una investigación que centra su mirada en la interacción verbal cotidiana de educación básica en México. Los cuestionamientos que guían la indagación son: ¿Qué lugar ocupan las experiencias estéticas de niños y niñas en el aula cotidiana? ¿Se recuperan sus mundos posibles en la(s) construcciones intersubjetivas del aula? ¿Dicha intersubjetividad nos habla de la interculturalidad como relación de encuentro y valoración de saberes y sentires? Si las infancias se viven desde la mirada civilizatoria y colonizadora de perspectivas únicas, racionales, de negación ante la posibilidad creadora de niños y niñas, el vínculo con los educadores es imposible y la voluntad de creación (Nietzsche, 2006) es anulada. Con esta perspectiva decolonial, de giro *estético*, las prácticas cotidianas mediadas desde la intervención docente constituyen aristas ricas para la indagación y comprensión de las relaciones que se desarrollan en los espacios de interacción educativa. Documentar las formas como se vive la *diferencia* en el medio escolar posibilita mirarnos y resignificar lo que somos y podemos ser con —para o contra— ese otro que no soy yo. Así, se presentan algunas aristas de la manera en que desde la docencia vivimos a los *otros*, en este caso los niños y las niñas. Para este fin, se presenta en primera instancia la perspectiva teórica que sustenta la investigación; en un segundo momento, la estrategia metodológica que permite documentar la práctica cotidiana en el aula y, por último, un acercamiento a la experiencia vivida en el aula de educación preescolar y primaria.

CUANDO LOS SUJETOS Y SU TESIS SE DEVELARON

Esta investigación surge de la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes de una Escuela Normal del Estado México. Los espacios formativos de esta institución constituyen una interacción donde la inclusión, la interculturalidad y la diversidad son aristas de discusión dentro de las aulas, pero, sobre todo, se tornan en experiencias que signan procesos de subjetivación de sus integrantes. De esta

manera, desde estos procesos hay que preguntarnos por el tipo de relación docente-alumno que estamos generando en los espacios formativos de la Escuela Normal, el cual se produce por la manera en que miramos y vivimos *al otro* o *lo otro*.

Debido a que en la cotidianidad de la práctica escolar se construyen o anulan los espacios de reconocimiento y valoración de la diferencia, es fundamental que nos preguntemos la manera en que nuestras(os) docentes en formación se relacionan con las infancias. Se entiende que dicha relación se establece mediante un complejo tejido semiótico de sensaciones, sentimientos, pensamientos, ideas, significados y sentidos, que acercan o alejan a los protagonistas del aula. Es necesario que demos cuenta de dicho tejido, porque el ser con *otro* (en este caso niñas y niños) como relación ética solo es posible mediante el encuentro intercultural con base en el reconocimiento y la valoración de la diversidad de las infancias desde donde generemos la posibilidad real de vivir la inclusión y el reconocimiento de la diferencia en las aulas. Es decir, relaciones basadas en “‘ir hacia’ una búsqueda de conexión y relación, una reciprocidad de perspectivas” (García 2007, p. 91). De este modo, es necesario detenernos a examinar, por una parte, la perspectiva epistémica que sustenta nuestro actuar docente y, además, la forma como miramos *al otro*, en este caso a la (al) niña(o). Romper con un ángulo de mirada donde lo que está en juego es un objeto de conocimiento que media el aprendizaje, y recobrar a los sujetos y su experiencia frente al descubrimiento del mundo, nos permite recuperar a niños y niñas desde su carga estética como punto de partida en las actividades que realizamos dentro del aula, y así darle un sentido diferente al sujeto pedagógico que se construye en la cotidianidad del aula. Hay que comprender que la estesis como objeto de estudio de la estética es la abertura del sujeto en tanto expuesto a la vida. “En suma, lo que nos interesa explorar en este trabajo no son ya esos momentos privilegiados que se ha dado en denominar ‘contemplación estética’, sino a esa condición del ser vivo que consiste en estar abierto al mundo. No hay estesis sin vida, ni vida sin estesis”

(Mandoki, 2008, p. 51). De este modo, la estesis es producto de la relación que el sujeto establece con el objeto, y dicha relación está mediada por el marco cultural del que dicho sujeto es producto y productor. De tal suerte que, más que partir de una teoría del aprendizaje que priorice la dimensión cognitiva, para recuperar al sujeto de interés es menester entender que el conocimiento y el aprendizaje necesariamente se dan desde la estesis, dado que la estesis es una dimensión ontológica del ser humano y no una condición privilegiada de las artes. Por tanto, su presencia condiciona nuestra forma de vivir el mundo, nos posibilita para construir una mirada alternativa en torno a las prácticas docentes cotidianas. Recuperar la trascendencia de la seducción y la aversión como productos culturales nos permite centrar el acto docente en el prendamiento (Mandoki, 2008) que los niños y las niñas pueden experimentar de un objeto de conocimiento que el docente ha sido capaz de construir con base en una transposición didáctica pensada en y para ellos. Lograr el prendamiento requiere que los docentes tengamos claro que:

El objeto no responde ni seduce. Es el sujeto quien se deja seducir por sus percepciones, se siente seducido, se hace seducir o seduce y el que percibe las huellas o inscripciones energéticas o emotivas del autor y las suyas propias en una obra (Mandoki, 2008, p. 14).

Es así como colocamos en primera instancia al sujeto y su relación con el mundo, su sensibilidad y abertura a la vida, donde el objeto de conocimiento por sí mismo no provoca ni seduce; es la relación que el sujeto establece con él lo que posibilita o no el prendamiento. Esa relación es la que debe ser propiciada por el docente. Con este marco esta investigación parte de los trazos de una perspectiva que posiciona a los niños y las niñas, su estesis como afectación ante el mundo y capacidad creadora en el centro de la relación, perspectiva que se nutre además de la necesidad de cuestionar cómo pensamos y nos relacionamos con las infancias. ¿Qué tipo de relaciones construimos con ellos en la cotidianidad del trabajo en el aula?

La infancia como concepto es clave para comprender el discurso pedagógico, pero también ha conformado un discurso que justifica instituciones y prácticas, especialmente la docente. La cotidianidad de la infancia la convierte en natural, en lo dado por el sentido común. Sin embargo, está plagada de imaginarios que condicionan formas de relación y, por lo tanto, requiere ser problematizada para comprender(nos). El imaginario instituido la ha reducido a recurso desde donde los dispositivos de la educación intervienen en su(s) cuerpo(s) y en su(s) mente(s). Administrar la infancia se convierte en acto clave de la tarea pedagógica (Meneses, 2007). Así, como la manera en que la(s) entendemos y la(s) vivimos, cruza el tipo de sujeto pedagógico que podemos construir en nuestra tarea docente y, por ende, condiciona las posibilidades de un encuentro intercultural entre los protagonistas del aula. ¿En qué medida somos capaces de reconocer la posibilidad creadora de las infancias valorando sus diferencias?

Partimos del supuesto de que la perspectiva hegemónica ha impuesto una mirada colonizada a *lo infantil*. Es decir, la manera en que el pensamiento occidental moderno ha creado miradas en torno a la realidad, la ciencia, el desarrollo, el aprendizaje, ha determinado también la forma como concebimos a las infancias. A través del pensamiento abismal del que nos advierte De Souza (2010), podemos comprender la forma en que pensamos y vivimos a nuestros niños y niñas. Así, el pensamiento occidental moderno ha creado una manera de mirar el mundo en la que se encumbran realidades que se consideran valiosas, científicas, avanzadas y por supuesto superiores. Este ensalzamiento necesariamente crea exclusiones que Boaventura de Sousa explica mediante la creación de una línea que separa lo científico del pensamiento de sentido común, lo civilizado de lo salvaje, lo verdadero de lo falso, lo real de lo imaginario. En esta separación de un lado está lo valioso y reconocido para la humanidad (desde una perspectiva universalizadora moderna), mientras que el abismo que se genera del otro lado provoca la no existencia, la invisibilidad de sujetos, saberes,

prácticas, formas de ser, sentir y vivir, que no se piensan desde la lógica del mundo occidental ¿En qué lado de la línea se encuentran los sentires, las experiencias y las creaciones que nuestros niños y niñas construyen? ¿Los y las educadores(as) somos capaces de ver y valorar sus formas de apertura e interpretación del mundo?

Desde este marco interpretativo presentamos un ejercicio analítico que documenta una arista de la manera como los educadores somos con nuestras infancias. ¿Qué lugar ocupan las experiencias estéticas de niños y niñas en el aula cotidiana? ¿Se recuperan sus mundos posibles en la(s) construccione(s) interculturales del aula?

DE LA ESTRATEGIA REFLEXIVA

Desde esta perspectiva decolonial y giro estético las prácticas cotidianas mediadas desde la intervención docente constituyen aristas ricas para la indagación y comprensión de las relaciones que se desarrollan en los espacios de interacción educativa. Documentar las formas en que se vive la diversidad en toda su amplitud (cultural y social) en el medio escolar hace posible mirarnos y resignificar lo que somos y podemos ser con —para o contra— ese *otro* que no soy yo. Así, en este trabajo, se presentan algunas aristas de la manera en que desde la docencia vivimos a los *otros*, en este caso los niños y las niñas.

Para documentar la manera en que vivimos las infancias en la interacción del aula, se construyó una estrategia metodológica, centrada en el análisis de 24 audiograbaciones realizadas de la intervención en diferentes periodos de los ciclos escolares 2014-2015, 2016-2017 y 2017-2018. Las grabaciones tienen una duración de entre 10.00 y 35.04 minutos de la práctica cotidiana de ocho estudiantes de licenciatura de una Escuela Normal del Estado de México (tres de la licenciatura en educación preescolar y cinco de educación primaria). Se procedió a la transcripción de los intercambios y registros ampliados. A través del análisis crítico del discurso (ACD)

se construyeron tendencias que se documentan mediante extractos de las transcripciones. Con base en la problematización construida se abordaron los siguientes observables: preguntas que los docentes en formación² plantean a sus estudiantes, atención y recuperación de la respuesta con dos vertientes:

- a) Recuperación en función del contenido.
- b) Recuperación en función de las alternativas creadas por los niños.

¿Interculturalidad como encuentro en el aula?

Las relaciones cotidianas que viven los protagonistas en un aula de clases están permeadas por valiosos saberes y sentires. Pero, para poder construir alternativas de formación que nos permitan ser desde y para la diferencia, se torna fundamental problematizar el tipo de relación que los docentes establecemos con los mundos de los niños y las niñas. Observemos el siguiente intercambio:

[Grupo de tercer grado de preescolar. Se encuentran trabajando en torno al sentido del gusto. La docente en formación colocó una enorme lengua dibujada en papel bond, con ella explicó las partes con las que este órgano detecta diferentes sabores: dulce, amargo, salado. Después de la explicación sobre las partes ubicadas en el esquema que representa la lengua, la docente en formación pide a los niños que prueben una serie de alimentos. Con base en esta experiencia y la información proporcionada a los niños, se genera el intercambio]

² Docente en formación: es la denominación utilizada para los estudiantes de educación normal. Este término se utiliza en planes y programas de estudio y en la cotidianidad de las instituciones.

DF:³ —A ver... ya probaron el limón ¿me puedes decir a qué sabe?

Aurora: —¡Sabe...! Sabe, a, a...

Martha: —Pues a limón.

NS: —Sííííí, sabe a limón.

DF: —No, No.... ¿El limón sabe dulce, amargo, ácido o salado?

José: —Sabe dulce con el agua...

NS: —Sííí, sabe rico.

DF: —Acuérdense de las partes de la lengua que detectan los sabores, ¿con qué parte sabríamos a qué sabe el limón?

Aurora: —No podemos saber.

NS: [Todos al mismo tiempo] —¡Con la de arriba!, ¡con la parte de los lados!

DF: —A ver, Alicia ¿Con esta parte? [Señalando el esquema de la lengua]. Recuerda que aquí se siente lo salado.

Alicia: —Esteeee, no. No me supo salado.

Aurora: —¡No podemos saber a qué sabe el limón!

DF: —Entonces, ¿con qué parte?

Aurora: [Gritando] —¡Maestra! ¡No podemos saber!

DF: —¿Por qué, Aurora? ¿Por qué no podemos? Ya vimos con qué parte de la lengua se sienten los sabores.

Aurora: —Porque el limón sabe feo.

NS: [Algunos] —Sí, sabe feo... [la mayoría del grupo] —¡No!, sabe rico.

DF: —A ver, ¿sabe dulce, amargo o ácido?

Aurora: —¡Sabe feo! y en la lengua no hay un lugar que nos diga lo feo.

NS: [Al mismo tiempo] —¡Sí! Sí dice. ¡No dice! Lo feo no está.

DF: —¡Ay chicos, qué cosas se les ocurren! (KES)⁴

¿Qué presencia tiene la voz de las infancias en este intercambio? Tal parece que presenciamos el encubramiento del aprendizaje como verdad única, esperada y validada por el adulto-educador. ¿En qué medida este tipo de vínculo genera la negación de la imaginación y de los mundos posibles de las infancias? ¿La corrección permanente

³ Siglas utilizadas: DF: Docente en formación, NS: Niños respondiendo a coro.

⁴ Siglas con las que se identifican los registros.

que se visualiza en este intercambio remite a una perspectiva civilizatoria y colonial de las experiencias infantiles? La docente en formación espera una respuesta correcta, validada desde el saber-poder (Foucault, 1977), quiere escuchar las partes de la lengua donde se detectan los sabores abordados en clase. Tal parece que se prioriza al objeto, desplazando la perspectiva del otro (en este caso las infancias), lo que anula toda posibilidad de encuentro intercultural incluyente. ¿Esta espera niega la posibilidad de escucha y reconocimiento en torno a otras formas de interpretar el mundo?

Si el *agua de limón que sabe rica* no tiene lugar dentro de las respuestas esperadas —y, por supuesto, la lógica de Aurora al plantear que no podemos darnos cuenta del sabor del limón no tiene espacio en el intercambio promovido por la docente en formación (*el limón sabe feo y en el esquema de la docente en formación no existe la parte que detecta lo feo*)—, ¿qué tipo de construcción intersubjetiva se genera? ¿Hay espacio para la creación intercultural? Observemos otro intercambio:

[Grupo de 5° grado de educación primaria. La docente en formación comienza con la lectura del *Diario de Ana Frank*. Los alumnos están sentados y escuchando mientras la maestra lee en voz alta el libro]

DF: [Anota la fecha del último fragmento del diario y abajo la fecha de ese día.] —¿Cuántos años han pasado desde que Ana escribió ese relato?

Alicia: —Son 56.

Arturo: [Grita] —¡No, son...! [no responde], [levanta la mano] —son 74 años, maestra.

DF: —¡A ver, ya guardan silencio, que no me permiten escuchar a su compañero...! ¿Cuántos dijiste? ¿Estas seguro?

Arturo: [Lo duda un poco] —Sí, maestra, porque para llegar a 1950 son 6 años, 60 más para llegar a 2010, van 66 y 8 más son 74.

DF: —¡Muy bien!

Estela: —Pues no son tantos, ¿Ana aún está viva?

DF: —No, fue asesinada en el año de 1945, ¿recuerdan que hablamos de los campos de concentración?

NS: —Síííí.

DF: —Ah, pues en uno de esos murió Ana. Entonces, ¿cómo imaginan que fue el sentimiento de Ana cuando estaba escribiendo este último relato que les leí? Dice que ese día comenzaría la invasión, pero ¿eso qué significaría?

Juan: —De miedo...

DF: —¿Me estás preguntando? Les voy a leer el apartado del último relato que leímos en donde menciona cómo se siente con esta noticia de la invasión [Repite la lectura del párrafo que hace referencia a la forma como Ana Frank se siente tras la posibilidad de que la guerra termine].

DF: —Ahora sí... ¿qué sentimiento creen que tenía Ana?

Elena: —Que quería estar con sus amigos.

Arturo: —Ya no le gustaba estar encerrada y escondiéndose.

DF: —¿Entonces podríamos decir que estaba enojada?

NS: —Sí.

M: —Lo que yo pienso es que Ana estaba esperanzada en que todo su sufrimiento acabara (PEP).

En este intercambio podemos observar cómo coexiste la necesidad de recuperar respuestas esperadas con la posibilidad (¿intuición de la docente en formación?) de construir empatía entre los niños y niñas con la historia que se está leyendo, considerando que una construcción intercultural desde el encuentro y la valoración del otro y lo otro es posible desde la unidad afectivo-cognitiva. Solo en esta dimensión podemos vivir el diálogo desde el sentir-pensar, es decir desde la estesis. La docente en formación trata de recuperar esta dimensión (tal vez sin mucha conciencia de ello). Este aspecto tendría que potenciarse en la formación docente de nuestras escuelas normales, dada la

abertura del sujeto en tanto expuesto a la vida. En suma, lo que nos interesa explorar en este trabajo no son ya esos momentos privilegiados que se han dado en denominar “contemplación estética” sino a esa condición del ser vivo que

consiste en estar abierto al mundo. No hay estesis sin vida, ni vida sin estesis (Mandoki, 2008, p. 51).

El discurso oficial de planes y programas de estudio en la formación docente, y en la propia educación básica, prioriza la dimensión psicopedagógica; encumbra la razón moderna como prioridad y garantía de eficacia y eficiencia. Se habla de educar para la vida, cuando nuestra tarea central debería ser que la educación formal sea vida en sí misma, lo cual nos remite a recuperar la construcción intercultural desde este giro decolonial y estético. Esta forma de relación que intenta recuperar lo que somos como sujetos sensibles con y para el otro, donde el eje de la relación pedagógica no es el objeto de conocimiento sino las relaciones entre los protagonistas del aula. Observemos otra experiencia:

[Tercer grado de educación preescolar. Nos encontrábamos en el aula, eran mis primeras semanas de práctica profesional, los niños llamaron “círculo de opinión” a todas las veces en las que formábamos un círculo para comenzar alguna lluvia de ideas, debate, entrevista, lectura, etcétera]

DF: —Ayúdame a formar un círculo de opinión [Después de unos minutos]
—¿Te gustaría platicarme todo lo que sabes acerca del cuidado que debemos tener con la naturaleza?

NS:—Síííí. Maestra, yo sé de algunos niños que maltratan las plantas de aquí afuera, y en el recreo quieren hacer comida con ellas.

DF: —¿Qué piensas tú de esos niños? [dirigiéndome a todo el grupo]

Viviana: —Pues está mal porque está mal.

DF: —¿Por qué estará mal?

Gael: —Debemos cuidar la naturaleza.

DF: —Creo que es muy interesante lo que me estás diciendo. Pero, ¿por qué debemos cuidarla?

Santiago: —Maestra, es que es muy bonita, además nos ayuda mucho.

DF: —¡Excelente Santiago! ¿Sabes en qué nos ayuda? [Muchos niños a la vez: ¡yo sí! ¡yo sí! ¡yo sí!]

Emilio: —¡Maestraaaa! Es que no me dejan escuchar.

DF: —Chicos, guardemos silencio para escucharnos, ¿quién me lo quiere decir?

Viviana: —Mi abuelita no me deja arrancar sus plantas; dice que porque respiramos con las plantas [Interrumpe Diego].

Diego: —Oye maestra, ¿a qué hora vamos a trabajar?

DF: —Estamos trabajando, Diego.

Diego: —¡Pero de verdad!

DF: —¿Cómo es un trabajo de verdad?

Diego: —De sumas, de colorear, de escribir en las hojas o en el cuaderno.

DF: —Para mí es importante tu opinión. Este también es un trabajo interesante, puedes participar si así lo deseas, no siempre trabajamos en hojas.

Félix: —Maestra, a mí me gustaría trabajar otra vez los círculos.

DF: —¿Por qué?

Félix: —Mi mamá siempre me dice: “¡cállate!”. Cuando estamos en el círculo de opinión puedo decir lo que aprendí (STJ).

La tendencia civilizatoria del pensamiento moderno occidental permea la *administración* de la(s) infancias. El educador tiene como responsabilidad lograr que el niño desarrolle formas de pensamiento, valores y habilidades consideradas valiosas desde un pensamiento monocultural que no permite el cuestionamiento del origen social, político e incluso ideológico de todo aquello con lo que el docente debe comprometerse en su práctica. Por lo tanto, el compromiso docente de intervención pedagógica se justifica con un pensamiento abismal que se constituye en hegemonía desde donde los sujetos se construyen. Tal es el caso de Diego, preocupado porque es importante trabajar (lo opuesto a perder el tiempo hablando). La docente en formación, en su esfuerzo por recuperar las voces de los niños, se enfrenta a las subjetividades que en educación preescolar han aprehendido la manera correcta de ser estudiantes desde esta perspectiva colonizada de las infancias. Esta última se

encuentra presente también en las relaciones familiares, tal y como lo visibiliza Felix. Presentamos una experiencia más:

[Tercer grado de educación preescolar. Se comenta la organización de las familias. Azucena inicia la comparación de los papás con el presidente de la República]

Azucena: —Miss, ¿cómo se llama el presidente?

Docente: —¿Alguien sabe cómo se llama?

Pedro: —Miguel Hidalgo.

Docente: —Jajaja. No, el presidente se llama Enrique Peña Nieto. ¿Para qué sirve un presidente? [No hay respuesta] Pues para hacer muchas cosas, por ejemplo, leyes o...

[Alumno interrumpe]

Esteban: —¿Escuelas o parques?

Docente: —Sí, también hace escuelas o parques.

Alma: —Los presidentes sirven para mandar, como los papás o los maestros, ¡pero a toda la gente!

Docente: —En pocas palabras, nosotros obedecemos (PRS).

¿En qué medida las relaciones que propiciamos en el aula están signadas por la colonización? ¿Esta forma de relación colonizada implica formas de relación violentas? ¿Es una interculturalidad violenta que justifica y reproduce formas de ser y vivir el mundo?

La violencia simbólica exhibe una carga negativa de sentido frente a la otredad, apoyándose en los sin razones del racismo o de otras formas de exclusión social, actualmente retroalimentada por el curso neoliberal y sus crecientes índices de desigualdad social. La violencia simbólica y real se anudan de muchas maneras, cumpliendo la primera, muchas veces, el papel de coartada legitimadora de la segunda (Melgar, 2003).

Es una violencia que no solo atrapa a las infancias colonizadas, también aprisiona las posibilidades del ser docente, donde educadores y educadoras están signando la formación desde

El sujeto es pensado como el alumno esperado siendo parte de una mirada de homogeneidad, desplazándose el sujeto del aprendizaje en su singularidad, en pos de su real inclusión. Se destaca una suerte de *invisibilización*, desplazamiento/dislocación del sujeto, expresión de un efecto de corrimiento de los lugares tradicionales en que el alumno era interpelado (Castilla, 2012, p. 77).

Esta manera de interpelar a los alumnos construye subjetividades desde la subalternidad, y niega las posibilidades de apertura a la vida y por tanto a la creación de alternativas individuales y sociales.

CONCLUSIONES

Los hallazgos presentados en este trabajo nos obligan a preguntar: ¿las características de los intercambios presentados son excepciones o una tendencia que signa el encuentro intercultural en el aula cotidiana de educación básica? Si fuesen una tendencia, estamos en presencia de relaciones violentas que marcan al sujeto pedagógico en las aulas; violencia que invisibiliza la riqueza de los mundos posibles de las infancias y sobre todo su capacidad creativa. Tal parece que en la cotidianidad del trabajo docente de educación básica no se reconoce la unidad sujeto-objeto, cuerpo-mente y sensación-razón; pero apenas tiene cabida la voz de niños y niñas como diferencia desde donde construir posibilidades de formación y comunicación. Esta presencia solo es posible si hay apertura y disposición para escuchar y tomar en cuenta a los demás como parte constitutiva e importante de un grupo, porque ya no se habla de *mí* y de los *otros* como sujetos aislados, sino de un *nosotros* en el que todos tenemos voz desde nuestro pensar y sentir. Es importante pensarnos y abrirnos al giro epistémico en el que la formación

docente promueva la relación con las infancias desde su riqueza creadora, sus lógicas de interpretación, sus posibilidades para relacionarse y sus mundos posibles, potenciando la docencia misma. Esta potencia solo es posible en la medida en que dejemos de pensar en la(s) infancia(s) como un estado imperfecto o inacabado, donde la educación formal posibilita su proceso evolutivo. Reconocerlas como natividad (Arendt, 1998) implica valorar su irrupción novedosa en nuestro mundo adulto, siendo que este último, desde el pensamiento abismal, tiende a la reproducción y negación de la alteridad (Hernández, Peralta y Gutiérrez, 2017, p. 52), construyendo subjetividades desde la subalternidad, negando las posibilidades de apertura intercultural y creación de vida en la educación formal.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid, España: Taurus.
- Castilla, G. (2012). Intersubjetividad Pedagógica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 8, Recuperado de www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/download/.../150, el 15 de noviembre de 2018.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce/Extensión Universitaria-Universidad de la República.
- Foucault, M. (1977). *Las relaciones de poder penetran en los cuerpos, entrevista de Lucette Finas (video)*. Recuperado de http://www.identidades.org/fundamentos/foucault_cuerpos.htm, el 24 de noviembre de 2018.
- García Martínez, A. et al. (2007). *La interculturalidad, desafío para la educación*. Madrid, España: Castellanos editores.
- Hernández Aguirre, F. Peralta Aguilar, A.R. y Gutiérrez Salgado, E. A. (2017). Decolonizando el pensamiento de lo infantil: formación docente para la construcción de espacios interculturales en el aula. *Revista Copala. Construyendo Paz Latinoamericana* (3). Recuperado de <https://app.box.com/s/52ch61049l7w1fq9bv04g0m1did6ghef>, el 11 de noviembre de 2018.
- Mandoki, K. (2008). *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica Dos*, México: Conaculta/Siglo XXI.
- Melgar Bao, R. (2003). *Morelos: imágenes y miradas 1900-1940. Un ensayo de antropología e historia visual*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia/ Plaza y Valdés.

Meneses (2007). *Discurso pedagógico e infancia: la formación de una realidad sui generis*. Tesis inédita de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.

Nietzsche, F. (2006). *La voluntad de poder*. Madrid, España: Biblioteca Edaf.

CAPÍTULO 6
LA ESCRITURA EN LA CONSTRUCCIÓN
DE UN CONOCIMIENTO REFLEXIVO,
CRÍTICO E INCLUYENTE

Martha Sánchez Dettmer¹

Andrea Olmos Roa²

La asignatura que imparto, Seminario de Problemas Socioeconómicos de México, a los alumnos de primer semestre de las carreras de Química Farmacéutico Biológica e Ingeniería Química, aborda los problemas políticos, económicos y sociales de México y establece su relación con el contexto mundial. A través del estudio de los antecedentes se reconstruyen los eventos históricos, los cuales nos permiten identificar y elaborar un diagnóstico de las causas y consecuencias de las grandes problemáticas que hoy en día atraviesa nuestro país, sin soslayar cómo ha influido en lo anterior el escenario mundial.

Interesar a los alumnos que ingresan a las carreras referidas en estos temas, los cuales consideran ajenos a sus intereses, según la

¹ Profesora de la FES Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México.

² Profesora de la FES Zaragoza y de la FES Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México.

lógica y las narrativas de la *racionalidad* con la cual han sido modeladas sus estructuras de pensamiento, es un verdadero reto.

En la actualidad, al ejercer nuestra práctica docente nos encontramos con generaciones en apariencia despreocupadas de una realidad social agobiante, carente de esperanzas, ideales y valores. Sin embargo, surgen sus risas, temores, incertidumbres, tristezas, alegrías e ilusiones en un mundo virtual, inmediato, hedonista e inmerso en una sociedad líquida (Bauman, 2003) y en un clima de brutal violencia que nos lastima y nos conduce de nueva cuenta a una inevitable catástrofe humana. En medio de lo anterior, brota de la nada una chispa de luz provocadora de cambios.

Sí, nuestros jóvenes nos brindan la oportunidad de tomar acciones diferentes en la redefinición del compromiso social de nuestras instituciones universitarias, y de replantear el objetivo de las universidades en general y de los docentes en particular. Más allá de lo dictados de las estructuras de poder y de las políticas monetaristas globales, las cuales colocan los capitales financieros por encima del bienestar humano y de la naturaleza, al trastocar todo en objetos de uso y de cambio, incluso de los seres humanos, a quienes se ha venido despojando de su condición humana y por lo tanto de sus obligaciones morales (Bauman, 1999). Solo demos un vistazo al pasado y a la dolorosa experiencia de la cual fue testigo el siglo XX.

Hay que destacar que dicho sistema promueve la reproducción de la pobreza y de la riqueza a la vez; es decir favorece el enriquecimiento de unos cuantos y la sobreexplotación, exclusión y marginación de hombres y mujeres en todas las latitudes. Construye argumentos artificiosos con los cuales justifica el orden de cosas actual y desplaza a millones de seres humanos a la condición de parias en un retroceso a la animalidad y a la abyección. Hoy en día se reconfiguran escenarios que nos remontan a los años de los totalitarismos y a la dolorosísima e indignante experiencia sufrida por millones de seres humanos ante la indiferencia del mundo.

A ello se debe la voz de alarma expresada por importantes pensadores, baluartes del pensamiento crítico de la época, quienes, con

un grito desgarrador de dolor, de impotencia y de vergüenza por crímenes inimaginables, clamaron y exigieron que esa historia no debía olvidarse ni repetirse jamás, de ahí el imperativo categórico de Theodor W. Adorno al referirse a la experiencia en Auschwitz.

El desafío con nuestros estudiantes en la construcción de una mirada crítica se complica, pues en las últimas décadas las instituciones universitarias, las cuales en otros momentos eran los espacios naturales para la reflexión y la construcción del pensamiento crítico, han sido cooptadas por intereses mercantilistas y utilitarios con el fin de que estas se conviertan en difusoras de estructuras hegemónicas, domesticadoras y cajas de resonancia de la violencia.

A lo largo de la historia, hubo la necesidad de trazar instituciones con el propósito de garantizar una sana convivencia social, en aras de la sobrevivencia. La modernidad, una vez que sustituyó al Antiguo Régimen, derribó antiguos privilegios y los sustituyó por otros con los que el nuevo orden impuso un proyecto de libertad, es decir un contrato social en aras del *bien común*, la *igualdad*, la *libertad* y la *fraternidad*, y se intentó poner freno e inhibir a violencia propia de la naturaleza humana mediante la instauración de un contrato social con la *voluntad general*, en realidad de unos cuantos, y regulado por un aparato estatal, el cual se transformó en administrador, generador y provocador de la violencia e instrumentada científicamente, como lo fue la novedad emanada de la civilización, los totalitarismos.

La pedagogía de la violencia y de las competencias, bastiones de la hegemonía del poder, se ha infiltrado en el espacio donde el educando es domesticado y alienado: las escuelas. El educando es el objeto de manipulación de los educadores que responden a su vez a las estructuras de dominación de la sociedad actual (Freire, 1982).

Ahí radica la importancia de incorporar la escritura y la narrativa como estrategias de apoyo en nuestra práctica docente, para que los estudiantes, en el ejercicio de narrar sus propias experiencias, puedan escapar un poco de los distractores técnicos, logren interiorizarse en sus propias historias y engarzarlas con otras

historias, con otros contextos, y comprendan que son parte constitutiva de una totalidad.

La vorágine de la globalización con su visión productivista, eficientista y competitiva también ha alcanzado a nuestras universidades donde se forman jóvenes de acuerdo con las necesidades de los poderosos mercados mundiales, es decir, como fuerza de trabajo calificada, tecnificada y alienada.

A partir de la década de los ochenta, el destino de las universidades públicas, en particular de América Latina, estuvo estrechamente articulado a las transformaciones promovidas por las políticas monetaristas las cuales reconfiguraron regresivamente a las sociedades latinoamericanas. La falta de financiamiento en la educación pública y en las políticas de desarrollo científico constituye una de las aristas más notables de una verdadera contrarreforma de las instituciones públicas al “adaptarlas” a los imperativos impuestos por el mercado (Sotolongo y Delgado, 2006), como ya se mencionó con antelación.

Es aquí donde la labor del docente comprometido cobra importancia para lograr incidir en nuestro pequeño espacio, el aula universitaria. Esto lo consigue al construir, junto con los estudiantes, la promesa y la posibilidad de un cambio emancipador en el plano material y espiritual; al buscar la salida de las laberínticas e intrincadas estructuras de pensamiento que nos dominan, subyugan, enajenan e inhiben nuestras voluntades, lo que impide que tomemos las acciones adecuadas en la construcción de una sociedad incluyente y plural.

De ahí se desprende la importancia de ejercer nuestra capacidad de dialogar con los alumnos por medio de la escritura y de la narrativa autobiográfica como herramienta para conocer sus inquietudes, necesidades y expectativas. Es preciso que ellos tomen la palabra escrita y relaten sus vivencias, sus experiencias, sus historias, y que logren comprender, como ya se mencionó, que sus historias aparentemente aisladas en realidad forman parte de un mosaico de historias, las cuales a su vez están condicionadas por

diferentes escenarios —económico, político, social, cultural, histórico—, en los cuales ellos son actores y que su responsabilidad en una posible transformación de las sombrías condiciones actuales es definitiva, independientemente del área de conocimiento donde pretendan desempeñarse.

Por tanto, leer y escuchar a través de sus escritos lo que tienen que decir y contar es un primer paso para aproximarnos a ellos, desconectarlos un poco de sus aplicaciones tecnológicas (lo cual es muy difícil), lograr que concentren su atención en narrar sus experiencias sobre algunos temas sugeridos, pues estos arrojan luz sobre cómo su historia particular está condicionada por el entorno familiar, escolar, nacional e incluso mundial.

Por consiguiente, se solicitó a los jóvenes que se dieran a la tarea de relatar la experiencia más feliz de su vida, su recuerdo más triste, su vivencia más importante hasta el presente; que relataran si en algún momento de su vida se habían sentido excluidos y qué modificarían de su entorno.

Se clasificaron algunas de las inquietudes más relevantes expresadas por los jóvenes a través de sus escritos, con el fin de comprender la forma en que cada una de las vivencias personales está vinculada con nuestra realidad actual, como es el caso de la violencia, la inseguridad, la falta de oportunidades que obliga a un padre de familia a migrar a otro país, la desintegración familiar, la depresión en nuestros jóvenes, entre otros.

A continuación se resumen algunas de las inquietudes más recurrentes en sus relatos:

Transformarían una sociedad injusta e insegura en una sociedad más justa y segura. Entre sus alegrías destacaron: su aceptación en la universidad, el nacimiento de un hermano o sobrino, la celebración de su cumpleaños, su vida en familia, el sentirse correspondido(a) en una relación amorosa; o bien, el participar en un día de muertos en Coyoacán con muchas personas desconocidas, pero que no obstante “compartían la alegría de convivir”; la inesperada noticia de

que una amiguita huérfana, quien vivía en otra localidad, fue adoptada por unos vecinos.

Entre sus tristezas resaltan la muerte de un padre migrante en Estados Unidos y el dolor de no lograr escucharlo vía telefónica, pues su voz se extinguió lentamente dejando en una indescriptible desolación, desamparo y dolor al joven de 14 años, una aflicción que aún lacera su alma. Otro chico relata la muerte de un hermano en una navidad, quien después de cuatro días de ausencia apareció muerto; la familia recibió la terrible noticia en una noche de navidad, y además tuvieron que pasar por la penosa experiencia de reconocer el cuerpo de su hermano: “es un dolor que aún no lo logramos superar”. También hay relatos sobre la muerte de abuelos, quienes han representado la figura paterna ausente; el abandono de un padre, la muerte de amigos, el rechazo amoroso, la decepción amorosa y la traición de un amigo, el llanto de una madre, el robo de unas prendas que habían sido adquiridas con mucho esfuerzo; el divorcio de los padres, la muerte de una querida mascota, el estudiar una carrera estrictamente por dinero.

En cuanto a la decisión más importante, se mencionó: frente a un divorcio, decidir con cuál de sus padres vivir y la elección de la carrera universitaria.

En relación con la pregunta acerca de si se han sentido excluidos de algún sitio, la mayoría manifestó que esto ocurre en la escuela al ser objeto de violencia emocional o física por parte de otros compañeros debido a diversos motivos, tales como: participar en clase, obtener buenas calificaciones y el reconocimiento de sus profesores, o por tratarse de chicos que se consideran a sí mismos introvertidos, tímidos o diferentes.

Todos los jóvenes reconocieron haber sido excluidos y violentados en algún momento de su vida dentro del espacio escolar por sus profesores, pero en particular por sus propios compañeros.

Lamentablemente, lo anterior se corroboró al final del semestre cuando el aula pareció convertirse en un campo de batalla donde los chicos se enfrentan por alcanzar una máxima calificación, “sin

hacer nada”, según la opinión de otros. Surge el egoísmo y las acusaciones de unos contra otros. Tal vez el egoísmo es parte constitutiva de la naturaleza humana, lo mismo que la violencia, pero es claro que este sistema económico, fundado en la *competencia* como motor del crecimiento, exagera y promueve el individualismo, la fragmentación del grupo social y que se abandonen compromisos y lealtades (Bauman, 2015).

A pesar de lo expuesto, agradecí de corazón el que compartieran, en sus escritos, pasajes de su vida tan importantes y conmovedores. Algo de llamar la atención es que en ninguno de los relatos se hizo alusión a sus dispositivos electrónicos. Mientras recorría sus historias, me parecía que el tiempo se había detenido y que regresaba a las inquietudes de mi niñez y adolescencia. Me conmovió el percatarme de la manera como prejuzgamos a los jóvenes usando estereotipos establecidos, o por su bajo aprovechamiento escolar de acuerdo con estándares impuestos por organismos ajenos a nuestra realidad social.

La mayoría de los jóvenes de este grupo son muy bulliciosos y platicadores; a veces hay que llamarlos al orden, pero en el fondo me alegra que se comuniquen cara a cara, que conversen sobre su salida al cine y que estén un poco más conscientes de su papel como sujetos de cambio.

Es alentador advertir cómo Leo, un chico, inteligente e inquisitivo, al inicio del semestre y dibujándose en su rostro un gesto de interrogación, comentó fríamente: “no encuentro en absoluto la relación o el sentido de la asignatura con mi carrera”. Con el correr de las sesiones observaba cómo su gesto de duda se tornaba en interés por los temas tratados durante la clase. Un buen día, al finalizar una de las clases se aproximó y expresó: “Ahora entiendo mejor lo que está sucediendo en nuestro país y su relación con los sucesos mundiales” y me preguntó si yo nunca había pensado impartir el curso empezando por el final, es decir, iniciar por el presente y viajar hacia el pasado.

En otra oportunidad preguntó por el asunto de las próximas elecciones y comentó: “Estoy logrando reunir cabos a través de

los referentes que la clase me proporciona”. Cuando les hablé del compromiso social de nuestra universidad, interesado en el tema al mismo tiempo que asentía para sí mismo, concluyó: “El sistema de competencias es el sitio donde han colocado a la universidad pública actualmente”.

Un buen día, me sorprendió con la siguiente inquietud: “Siento que hago cosas diferentes para lograr superarme”, para luego cuestionarse a sí mismo: “pero de qué sirve lo que yo haga en medio de tanta inconsciencia”. Le respondí que, a través de esos aparentes pequeños cambios en nuestra vida, podríamos transitar a una sociedad más avanzada y plural. Se alejó pensativo y en silencio.

En su escrito, Leo se mostró como el chico sensible que en realidad es, al confiar su dolor y vergüenza cuando le confesó a un amigo entrañable de la preparatoria su atracción por una chica y su inmensa felicidad cuando ella le correspondió, y luego encontró a este amigo besándola. Así relata lo sucedido: “salí de ese lugar con el corazón roto y lleno de vergüenza y rabia; agradezco el haberme contenido y no golpearlo [...] me aislé varios días y me dediqué a beber”. También expresa cómo logró “superar ese suceso, perdonar y continuar con mi vida”.

Leo ha vivido momentos intensos a sus 19 años; pero cuando parecía perder su ruta, recapacitó y reunió el ímpetu para reestructurar su campo de acción y salir adelante en busca de su destino.

En el mismo documento reflejaba con un dejo de amargura, que se advertía a través de las líneas plasmadas en el papel, su percepción sobre los maestros que él había tenido en el transcurso de su historia escolar, al afirmar categóricamente: “a los maestros lo que menos les importa son los alumnos”.

Lo anterior nos obliga a reflexionar sobre la complejidad de la práctica docente, la cual no se limita a la transmisión de contenidos exclusivamente académicos, sino que trasciende e involucra otras dimensiones, como la subjetividad humana.

La escritura, además de constituir una aliada en el proceso de enseñanza aprendizaje, es un eficaz puente entre el estudiante y el

profesor. Esto lo corroboré con el caso de Eva, una chica que me comentó lo siguiente: “Me resulta más fácil expresar mis sentimientos por escrito, sin el temor de sentirme cuestionada, solo saber que alguien me escucha [...] muchas gracias, maestra, por su interés.”

La escritura tiene la virtud de romper barreras, de trascender a través del tiempo y del espacio, y permite la transmisión de las ideas y experiencias del narrador a un confidente desconocido y silencioso.

Pero regresemos con Leo. Un buen día, esperó al término de la clase, como lo suele hacer con frecuencia, me miró a los ojos y sin más dijo: “me alegra el saber que usted se interese por nosotros”. Y antes de que yo pudiera articular palabra, el chico se retiró con paso apresurado.

Es conmovedor atisbar un poco en la vida de los muchachos. En su narración, Reyna, una chica muy tenaz, al responder la pregunta relativa a lo que modificaría de su entorno, solo se limitó a comentar lo siguiente: “cambiaría el odio por amor y la depresión de algunos de mis compañeros por alegría”. Lo anterior revela los efectos que esta sociedad tan violenta, consumista, e indiferente está provocando entre nuestros jóvenes, una sensación de vacío, de incertidumbre e inseguridad y de miedo.

Lo anterior se confirma cuando Elena, una chica que llegó con sus padres a establecerse en nuestro país hace siete años, en una de las clases, como ya había ocurrido con anterioridad, parecía ausente, indiferente, impaciente y con la mirada fija en su teléfono, por lo cual le demandé atención un tanto molesta.

Preocupada por lo ocurrido, y al concluir la clase subsecuente, solicité a la joven que permaneciera en el salón, pues quería platicar con ella. En la conversación, relató la desagradable experiencia que ella y un amigo vivieron en la puerta principal de la universidad: “Eran las tres de la tarde, solo salimos a comprar unos libros a la entrada de la institución y cuando regresábamos de nuevo unos sujetos nos abordaron con violencia y armados nos exigieron les entregáramos nuestras pertenencias y celulares”. Ella señala que

estaba invadida por el miedo y después por el enojo, pues nadie de los que pasaban intervino, solo se limitaban a mirar de lejos e incluso los vigilantes de la escuela aseguraron no haber visto nada.

A pesar de todo ella decidió denunciar en el jurídico de la facultad y asistir al Ministerio Público para declarar con impotencia y decepción que en el mismo ministerio no prestaron oídos a su denuncia. Narra que se encuentra muy atemorizada, pues al día siguiente se cruzó con uno de los sujetos que los agredieron. Ella manifestó lo enojada, asustada e impotente que se halla ante la falta de solidaridad de los compañeros y la ineficiencia de las autoridades.

La escuché con paciencia y le aseguré que entendía su frustración, pero que a pesar de su temor tuvo el valor de denunciar y con ello estaba cumpliendo con la parte que le correspondía. Toqué su hombro como una manifestación de empatía; ella solo logró esbozar una leve sonrisa en su desencajado rostro.

Considero que, en el transcurso de nuestra práctica profesional, he procurado interesarme por mis alumnos; pero en esta ocasión debido a sus narrativas me siento más cercana y cuando estoy con el grupo completo los comprendo mejor y mi labor docente es mucho más fácil, pues los percibo más receptivos a los temas de la asignatura y más conscientes de su papel en el proceso de cambio donde ellos son protagonistas centrales al dotarlos de un conocimiento emancipador. Al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y la reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y recreadores (Freire, 1986).

Es importante establecer un diálogo mediante la escritura y la narración de sus propias historias para que los estudiantes logren asumirse como sujetos y no meros objetos moldeados de acuerdo con los fines de los poderes hegemónicos y con la lógica de una razón instrumental recalcitrante e irracional, temas revisados en las sesiones del seminario referido. De esta manera creemos relevante proporcionarles algunas herramientas, como la escritura y la reflexión, que les permitan dismantelar los discursos dominantes y engañosos, para convertirse en los actores y constructores de una

historia más plural y en sana convivencia de los seres humanos con el planeta. Por medio de la narrativa podemos intentar devolverles la voz y la conciencia como sujetos históricos y dueños de su destino.

Lo referido puede parecer una utopía inalcanzable frente a las prácticas y políticas de un sistema globalizado, el cual se asume como eterno e irreversible. Esta perspectiva determinista, para la mayoría de los muchachos, ofrece un presente y un futuro incierto y sombrío. Solo el considerado “más apto” tiene un lugar, si su vida se adecua a los principios dictados por un mercado que polariza a los jóvenes en una despiadada competencia por alcanzar una plaza o un empleo “bien remunerado”, con el cual acceder al consumo de un conjunto de bienes y servicios, como el único propósito de sus vidas tras anular cualquier otra aspiración.

Tal parece que de antemano la batalla está perdida; pero el hecho de que en diferentes lugares del mundo se estén realizando experiencias de resistencia, a través de la escritura, y con posibilidades alternas a los enfoques binarios y absolutos que dividen la realidad física y cultural, mandatos impuestos por la lógica de la modernidad. En estos, el conocimiento “verdadero” reduce y fragmenta la realidad a lo meramente cuantificable y verificable, lo que desvirtúa la relevancia del sujeto como actor social y parte esencial de la totalidad.

De lo anterior se deriva la relevancia de la experiencia narrativa en la tarea de edificar una racionalidad emancipadora que finque su universalidad en la diversidad de la experiencia humana. Estas experiencias se han excluido o subordinado al conocimiento sostenido en la razón instrumental referida, con la consecuencia de relegar o eliminar por completo del proceso de enseñanza-aprendizaje la colaboración de los protagonistas centrales del diálogo realizado en el espacio escolar, entre el docente y los alumnos.

Entre los objetivos del seminario está mostrar a los jóvenes, recorriendo a pasajes de la historia y a los aportes de importantes pensadores, que ellos son los herederos de la historia trazada por otros. No son ajenos, sino parte de una unidad y dueños de sus

particularidades; no son una masa manipulada, escindida de la realidad y de todo compromiso social y moral. Nuestra tarea al buscar compartir herramientas liberadoras es justamente entablar un diálogo con ellos mediante la escritura de sus experiencias personales y entrelazarlas con la historia de la cual todos somos resultado.

CONCLUSIONES

En respuesta a lo referido, la documentación narrativa de experiencias propone incluir las dimensiones subjetivas puestas en juego en el espacio escolar, por medio de la escritura de historias personales tejidas por los propios protagonistas de la experiencia, en el caso del presente texto, las historias relatadas por los estudiantes de primer ingreso de las carreras de Ingeniería Química y Química Farmacéutico Biológica en el marco del seminario citado.

Consideramos que la acción de escribir un pasaje de su pasado personal permite a los estudiantes situarse como parte integrante de una totalidad. Asimismo, los temas impartidos en el seminario referido constituyen parte de esa historia a la que ellos pertenecen y a la cual contribuyen en la labor de-construir y construir, y darle sentido “el encargado de hacer regresar al mundo a sus goznes, reajustar la historia” (Cohen, 2010). El objetivo es remontarse al pasado para ahí descubrir las claves que nos permitan comprender el presente, narraciones de la experiencia como un puente que nos enlace con el pasado y evite repetir errores y horrores.

Lo anterior era el principal propósito de destacados pensadores de origen judío, quienes en el exilio reflexionaron en torno a las guerras mundiales y a la persecución, la degradación y el exterminio criminales de millones de hombres en manos de otros hombres, que, con la “racionalidad instrumental” y la industria de la muerte a su servicio, perpetraron atrocidades sin nombre, el dominio y la destrucción del hombre por el hombre. Lo anterior sucedió con la complicidad de una sociedad que permaneció indiferente y ajena

a semejantes acontecimientos inimaginables. Y aquellos que lograron salir con “vida” del infierno no se atrevieron a narrar, enmudecieron (Benjamin, 1936, citado en Cohen, 2010).

Tanto Franz Kafka como Walter Benjamin anticiparon en sus obras la degradación de lo humano. Más tarde, Hanna Arendt, Adorno, Horkheimer, entre otros, en sus escritos alzaron sus voces en nombre de las víctimas ultrajadas, envilecidas, denigradas por aquellos victimarios en su afán de borrar el mismo “concepto de hombre”, de arrebatarnos a jirones la última traza de dignidad en una perversa complicidad con una sociedad indiferente y no menos culpable. “Nuestra capacidad de comunicación ha menguado ante el horror y la tecnología, los soldados sobrevivientes de la guerra regresan mudos” (Benjamin, 1936, citado en Cohen, 2010).

Desde la reflexión crítica se construye una racionalidad emancipadora que funda su universalidad en la diversidad de la experiencia humana contra una racionalidad instrumental que fragmenta, atomiza, excluye e inhibe toda posibilidad de llevar a cabo nuevas alternativas en la construcción del conocimiento y de una sociedad incluyente y plural, respetuosa de las particularidades de sus integrantes y en su interacción con la naturaleza. Solo una sociedad conocedora de sus referentes históricos y en plena conciencia tiene la decisión de cuál historia quiere escribir y cuál cancelar o conjurar. “A no ceder a la lógica de la dominación, que es la lógica del olvido” (Adorno y Horkheimer, 2010, p. 99).

La escritura es una manera de enfrentar el olvido y este es el mayor tributo en honor al sufrimiento experimentado por nuestros congéneres en cualquier tiempo y espacio. Y por otro lado, la escritura es el mejor y más sólido cimiento en la edificación de una sociedad más equitativa y armónica, en plena reconciliación y unidad entre la razón y la naturaleza.

Finalmente, es muy alentador tener noticias de que se están realizando experiencias alternas en otras latitudes, lo cual nos motiva a continuar con nuestro trabajo.

REFERENCIAS

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2010). *Crítica de la razón instrumental*. México: Trotta.
- Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Cohen, E. (2010). *Los narradores de Auschwitz*. México: UNAM.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1986). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Sotolongo, P. y Delgado, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tiempo*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.

CAPÍTULO 7
LA TRANSFORMACIÓN DEL PSICÓLOGO
EN FORMACIÓN A TRAVÉS DEL RELATO
ESCRITO DE SUS EXPERIENCIAS

Reyna María Nieves Valencia¹

Magdalena Hernández Rodríguez²

Daniel Rosas Álvarez³

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es uno de los mayores logros de la humanidad. En este se concatenan diversas habilidades producto de la evolución de millones de años, de transformaciones y saltos cualitativos que se fueron generando por la convivencia en grupo y la necesidad que surge de comunicarse dentro de este y con otros grupos, y más aún, por la necesidad de contarse a sí mismos las vivencias internas que surgen de la experiencia colectiva, de la interacción

¹ Docente de la licenciatura en Psicología de la FES Zaragoza-Universidad Nacional Autónoma de México.

² Docente de la licenciatura en Psicología de la FES Zaragoza-Universidad Nacional Autónoma de México.

³ Docente de la licenciatura y la maestría en Psicología de la FES Zaragoza-Universidad Nacional Autónoma de México.

con el otro, pero que, sin embargo, cada quien vive con un sentido diferente.

A lo largo de su evolución, el ser humano fue encontrando la manera de comunicarse de varias formas y desarrolló diversos lenguajes. Uno de los más avanzados es el lenguaje escrito, el cual se aborda en el presente trabajo.

Lo anterior es respaldado por Vigotsky (1983, 1984a, citados en Solovieva y Quintanar, 2008) al argumentar que la escritura, junto con el cálculo y la lectura, son actividades específicamente humanas. Las clasifica como funciones psicológicas superiores y las define como históricas por su origen, mediatizadas por su estructura y voluntarias por su funcionamiento.

POTENCIAL EPISTÉMICO DE LA ESCRITURA

Aragón (2013) señala que las formas o soportes expresivos de la escritura van desde el papiro al papel, pasando por los píxeles de la pantalla, la piedra, la madera y la epidermis, como vehículos de pensamiento.

Escribir es uno de los mejores métodos para pensar. Así lo destaca Carlino (2005), al afirmar que la reflexión surgida a través de la escritura es diferente de la reflexión no escrita, pues al escribir se crean contenidos no existentes.

Tomando en cuenta lo anterior, consideramos conveniente que, como docentes universitarios, hagamos de la escritura una actividad cotidiana y la promovamos en nuestros alumnos como forma de disertación personal, en la que vayan ampliando, argumentando y reflexionando sobre los contenidos académicos, para así afianzar o transformar sus conocimientos.

Esto es perceptible cuando los estudiantes, en sus reportes de lectura que les solicitamos como docentes, sacan sus propias conclusiones sobre el tema, amplían su mirada respecto a este, contrastan sus ideas con las expuestas por sus compañeros, por el

docente o incluso con las del autor del texto, todo lo cual implica un ejercicio del quehacer intelectual a todas luces.

Autores como Alcorta (1997), Vigotsky (1993), Wertsch (2000, citado en Carlino, 2005) consideran:

Si consideramos el escribir a la luz de las funciones que cumple, los problemas a los que permite hacer frente y las posibilidades que abre, es posible entender la escritura como un instrumento semiótico que cambia las condiciones de trabajo de la mente. Sin la escritura y las distintas prácticas que posibilita, individual o colectivamente, la humanidad y las personas no funcionan de la misma manera (Carlino, 2005, p. 10).

Con base en lo anterior, podemos señalar que en el ámbito académico la escritura, y en especial la escritura narrativa, es sin duda una de las actividades humanas más valoradas por todo lo que implica su producción, que desde luego requiere una serie de factores previos. Es preciso, primero, tener algo que escribir y que eso se considere digno de ser contado a otros; segundo, ordenar nuestra experiencia vivida de tal forma que sea entendible para otros, cuidando detalles como la cronología de los hechos para darle coherencia y congruencia a nuestro relato; tercero, resaltar de entre todo lo vivido aquellos eventos que respaldan la conclusión a la que llegamos en nuestra experiencia contada, y cuarto, que todo esto se redacte de una manera que capte el interés del lector y al mismo tiempo nos sirva a nosotros para redescubrirnos, autoafirmarnos y transformar nuestros saberes. Como señala Vargas (2010), la narrativa se analiza como una de las formas de construir la realidad y ordenar las experiencias sociales, la cual se ha convertido en un modo natural del funcionamiento cognitivo.

la escritura y el habla pueden ser utilizadas por los alumnos para construir mejores comprensiones y también para incrementar su retención, porque los estudiantes recuerdan mejor lo que ellos han dicho (en tanto es su propio conocimiento) que lo que los docentes [y los libros] les han contado (Gottschalk y Hjortshoj, 2004, pp. 20-21, citado en Carlino, 2005, p. 4).

En relación con esta aseveración y partiendo del punto de que los alumnos se resisten a escribir por no encontrarle sentido a esta actividad, Oggioni y Sterpone (2005, citado en Carlino y Martínez, 2009) les propusieron a sus alumnos escribir sobre sus vivencias como una forma de motivarlos. Al término de esta experiencia reportaron resultados favorables, pues los alumnos quedaron gratamente sorprendidos de su producción escrita, analizaron los contenidos de estudio de manera amplia y entendieron cómo se relacionan entre sí. De esta manera lograron ampliar su conocimiento al respecto, gracias a que realizaron sus escritos a partir de sus propias vivencias.

Dubet y Martuccelli (1998, citado en Suárez, 2011) comentan que la estrategia de relato de experiencia resulta clave para compartir, analizar, transformar y mejorar las propias prácticas, pues la escritura se transforma en una llave que crea la oportunidad de seleccionar, escribir, dar sentido a lo que se pretende hacer y lo que se termina haciendo. Concluyen que releer la vida escolar no cobra sentido si no es experimentada, si no es contada y recreada por quienes la reproducen cotidianamente a través de sus prácticas.

En mi labor docente en la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México, imparto la actividad académica de Práctica Supervisada en el área de Psicología Educativa. En ella, los nuevos alumnos que cursarán esta actividad esperan desarrollar habilidades que los capaciten profesionalmente en la atención a niños y sus familias, como parte de su formación como futuros psicólogos. Desde el primer día los miro atenta cómo llegan, con sus ojos expectantes llenos de preguntas que no se atreven a formular, con un sinfín de dudas, temores y suposiciones acerca de lo que aprenderán, pero siempre con buena disposición.

Esto me lleva a establecer una dinámica de presentación en la primera sesión en la que los animo a que verbalicen todo lo que su mente y cuerpo les sugieren, qué y cómo se sienten respecto a la experiencia que están próximos a vivir, cuáles son sus expectativas

y también que hablen de los temores que los asaltan al imaginarse delante de los niños con necesidades de atención y que los padres de esos niños acuden a la clínica en busca de apoyo.

Una vez que todos hablan sobre sí mismos, les valido todo eso que sienten, diciéndoles que es totalmente comprensible y natural que les suceda. Les comparto experiencias, casos memorables por lo complicados que parecían al principio y cómo se resolvieron en buena medida. Así logro que, escuchando y escuchándose a sí mismos, se vayan tranquilizando. Además, con esto fomento desde el principio un ambiente grupal de comprensión y apoyo mutuo que será parte fundamental para brindar la atención adecuada a la población.

Como cierre de actividades, cuando termina el semestre les solicito que escriban un relato sobre su experiencia vivida a lo largo de este, y les aclaro que es un ejercicio libre, pues están contando su propia historia sobre cómo vivieron esas experiencias durante este periodo y que lo harán de manera narrativa. De esta forma, mediante su relato escrito se incrementa su aprendizaje por medio de la reflexión, ya que, como señala Weber (2005), esta estrategia resulta valiosa para analizar el propio desempeño que permita visualizar los problemas emergentes de las actividades y la transformación de sus saberes.

Antes de entrar de lleno en las narraciones de los alumnos, es necesario contextualizar el escenario en el cual se realizan estas. Para ello es imprescindible mencionar algunos hechos históricos de la FES Zaragoza y hablar de su compromiso social.

Los relatos que a continuación expongo fueron escritos por estudiantes de cuarto semestre que cursaron el área de Psicología Educativa en dos de las clínicas periféricas a la Facultad en las cuales laboro como docente formando psicólogos en el área de psicología educativa, preparándolos, supervisándolos y acompañándolos en la atención de casos reales de niños que muestran dificultades en su desarrollo, ya sea escolar, socioemocional o familiar, y que pueden afectar su comportamiento, desempeño escolar, o

presentar dificultades en su lenguaje, entre otros procesos cognitivos. De acuerdo con el programa, esta actividad consiste no solo en brindar atención al menor sino en intentar proporcionar una atención más integral, que abarque también a los padres de familia con el fin de optimizar la atención y obtener una buena evolución al involucrarlos en la mejora de la situación familiar y con esto lograr que el menor en cuestión tenga una marcada mejoría en sus síntomas.

Dicha actividad se divide en dos principales tipos de enfoque: 1) atención individual en la que se llevan a cabo sesiones con el niño para identificar causas probables de la situación difícil que presenta, y 2) atención grupal mediante la realización de talleres para padres en donde se trabajan temas dirigidos a mejorar la relación entre padres e hijos, promoviendo la reflexión en los padres para que adopten los cambios necesarios que favorezcan una mejor relación familiar y, al mismo tiempo, en otro espacio, la puesta en marcha de talleres para niños enfocados a promover la socialización, la autoestima, la sana convivencia, entre otras habilidades que les servirán tanto en su casa como en la escuela.

Mi objetivo al proponer a mis alumnos la escritura de relatos en forma narrativa es abrir un espacio para que juntos reflexionen sobre lo que llevaron a cabo durante el semestre y sobre lo que aprendieron, que construyan nuevos aprendizajes, que al final reconozcan su transformación cuando narran dichas vivencias, pues definitivamente ocurren cambios radicales, y que comparen sus vivencias del principio del semestre, sus expectativas o incluso sus temores iniciales, con la manera como se sienten cuando concluye el semestre, tras la atención hacia los niños y sus padres.

Durante el proceso hemos notado que la escritura de relatos sobre su experiencia en el trabajo con niños que ameritan atención psicológica por presentar dificultades, ha funcionado como una herramienta epistémica, pues ha permitido que los estudiantes reflexionen sobre sus actividades, sobre su propia formación y las transformaciones que la propia experiencia acarrea.

Respecto a la realización de los relatos de manera libre, coincido con Skliar (2015) en que, al escribir la versión definitiva en limpio, las palabras conducen totalmente al pensamiento y no a la inversa, guiadas al principio solo por su inspiración, aun sin saber hacia qué puerto se dirigen.

Esto ha permitido comprender el propio proceso de escritura de los estudiantes. Por ello, procuro tranquilizar a los alumnos respecto a la ansiedad y dudas que los asaltan por el hecho de escribir sobre sí mismos y sus vivencias, diciéndoles que la manera que elijan para iniciar y concluir su relato está bien, pues es su sentir el que están expresando en esas líneas y, por lo tanto, son ellos los expertos.

Con este tipo de frases he logrado que los estudiantes se tranquilicen, que pongan manos a la obra en sus relatos y plasmen en sus textos situaciones en las que podemos darnos cuenta de su transformación, producto tanto de la experiencia de atender casos de niños reales como de contarse a sí mismos los cambios que fueron experimentando en su forma de ser o de pensar con respecto a los niños y los padres. Así, pueden afianzar su convicción respecto a la carrera elegida, ser más cuidadosos en el trato que brindan a los demás, y notar los cambios cognitivos debidos a esta experiencia. En conclusión, logran relatos sumamente enriquecedores, como algunos fragmentos que a continuación comparto.

Haber trabajado con niños y niñas por un año me cambió de muchas formas. Cambió mi forma de pensar y la idea que tenía del área. Cambió mi forma de ser, pues debo decir que la paciencia no era mi fuerte, sin embargo, tuve que aprender a desarrollarla. Me enseñó a asumir una gran responsabilidad y compromiso con los niños y los padres, es corresponder a esa confianza que están brindándote al poner en tus manos a sus hijos, y el tiempo que dedican para llevarlos a la clínica (Fragmento del relato de Vania. Archivo personal de los autores).

Vemos en este fragmento del relato de Vania lo que Larrosa (2004) señala acerca de la experiencia, que es “eso que me pasa”. La experiencia supone algo que no soy yo, un acontecimiento, que pasa. Pero implica también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, ideas, representaciones, sentimientos, proyectos, intenciones, saber, poder, o voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar.

Finalmente puedo decir que todo esto me dio la pauta para ser y hacer mejor mi trabajo, me enseñó a esforzarme cada día más, aunque sientas que ya no puedes, siempre hacer un esfuerzo y dar lo mejor de ti a las personas, me enseñó a hacer las cosas con pasión y entrega cada día de mi vida (Fragmento del relato de Vania. Archivo personal de los autores).

En este fragmento del mismo relato podemos apreciar lo que Dubet y Martuccelli (1998, citado en Carlino, 2005) comentan acerca de que la estrategia de relato de la experiencia resulta clave para compartir, analizar, transformar y mejorar las propias prácticas.

Mi experiencia a lo largo de este segundo semestre en atención psicoeducativa, fue más grata, el hecho de querer hacer bien las cosas, y no solo para pasar la modalidad o para sacar una buena nota, y es ahí en donde encontré la diferencia. Desde el comienzo busqué hacer lo mejor posible para poder hacer una buena intervención y realmente poder dejar una mejoría en los niños, para realmente comprender la situación y ver en qué parte puedo entrar y conseguir algún cambio para bien.

Entré a la carrera de psicología porque me agradaba la psicología, pero ahora, mi visión es diferente, hoy en día considero que estoy haciendo justamente lo que quiero hacer y que estoy en el lugar en donde debo y quiero estar... ello me impulsa a seguir preparándome hasta lograr mis objetivos y poder realizar

un trabajo con vocación y ética (Fragmento del relato de Sandy. Archivo personal de los autores).

En este fragmento del relato de Sandy, podemos apreciar lo que Weber (2005) señala como la importancia de “el relato de experiencia como oportunidad de seguir aprendiendo de la propia experiencia”.

En el siguiente relato escrito por Nancy podemos ver lo que Larrosa (2004) llama “principio de transformación” de la experiencia. El sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. Por ello la experiencia me forma y me transforma.

Cuando entré al área de educativa en la carrera de Psicología, no sabía qué esperar, pero ahora puedo decir que me gustó más de lo esperado, ¿Por qué?, bueno eso es porque aprendí mucho, de cada momento, situación y persona... Estar en una clínica atendiendo a gente es una gran oportunidad que la FES Zaragoza me brindó y doy gracias por ello, porque sé que esto me servirá para aquel futuro que se está acercando con gran rapidez. Cada experiencia nos marca de formas diferentes ahora mismo, siento que esta experiencia vivida ahí en clínica me marcó más allá de ser solo una clase, es por ello por lo que he decidido conservar esta experiencia en un lugar muy importante, pues ahora es parte de mi formación como psicóloga.

Mi experiencia este semestre realmente superó mis expectativas y me enseñó más cosas de las que creí, entre ellas desarrollar y potenciar algunas habilidades que sabía que podía tener, pero no tenía idea a qué grado, [...] yo entré a educativa con muy poca motivación porque pensaba que no me gustaban los niños, de igual forma me considero una persona muy poco paciente con ellos. Sin embargo, esa es otra de las habilidades que considero desarrollé (Fragmento del relato de Stephania. Archivo personal de los autores).

En este relato escrito por Stephania vemos también la función epistémica de la escritura, pues ayuda a construir nuevos conocimientos o a desarrollar y mejorar habilidades.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Estos son algunos ejemplos de los relatos, en los que de alguna manera se aprecia esa transformación, esa autoafirmación, ese aprendizaje o construcción de saberes, todo lo cual se logra a partir de las vivencias y el relato escrito de estas por parte de los psicólogos que está formando la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Como docente universitaria me es muy gratificante ser testigo de esa transformación que observo poco a poco en mis alumnos, comparando los primeros días en que llegan a la clínica con una actitud incluso temerosa ante la posibilidad de que les toque atender al primer niño, y el cambio cuando piden hacerse cargo de más de uno, porque ya se sienten más seguros y con posibilidad de brindar opciones adecuadas de atención para ellos. Ver que se muestran cada vez más dispuestos y comprometidos con la atención que brindan tanto a los niños como a los padres es una experiencia satisfactoria, pues como responsable de esa actividad académica justo lo que quieres lograr es eso, que los estudiantes no solo tomen y se apropien de los contenidos teóricos que les permitan atender las diferentes causas por las que los niños son llevados a la clínica, sino que lo hagan con calidad y calidez, como lo pudimos ver en varias de las líneas de sus relatos.

En esta parte me parece pertinente citar a Suárez (2011) cuando afirma que, de manera planificada o no, los docentes y los alumnos construyen en la escuela numerosas experiencias cargadas de significado y valor para ellos que, en cierto modo, expresan biográficamente el sentido de la escuela en un determinado momento y lugar. Es en el espacio que se abre entre la prescripción y la práctica donde las tareas de la transmisión y la recreación culturales de la escuela cobran un carácter situado, territorial y coloreado por las luces, sombras y matices que les otorgan los actores escolares cuando las viven.

Finalmente considero que esa vocación de servicio a las comunidades circunvecinas de la FES Zaragoza se ve reflejada en esta

actividad educativa, ya que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, ...y forma a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social”, como lo estipula la Ley General de Educación vigente (1993-2017).

REFERENCIAS

- Aragón, G. A. (2013). Consideración de la escritura narrativa como indagación de sí mismo. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 43, 101-112.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. y Martínez, S. (coords.) (2009). *Lectura y escritura, un asunto de todos/as*. Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Errázuriz, M. C. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein*, 2, 217-236.
- Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley General de Educación vigente (1993-2017).
- Skliar, Carlos (2015). *Desobedecer el lenguaje (alteridad, lectura, escritura)*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2008). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.
- Suárez, (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista. Belo Horizonte* 27 (01), 387-416.
- Vargas, B. (2010). La escritura narrativa como estrategia de indagación en investigación educativa. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, XI (22), 5-18.
- Weber, V. (2005). *El relato de experiencias como estrategia para la formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) Argentina/Universidad de Buenos Aires/Universidad del Salvador. V Congreso Internacional Virtual de Educación.

CAPÍTULO 8

LOS RESÚMENES ESCOLARES: PERSPECTIVAS, SENTIDO Y UTILIDAD. EL CASO DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS DE MÉXICO

Antonio Carrillo Avelar¹

Alicia Rivera Morales²

INTRODUCCIÓN

Partiendo del enfoque de las representaciones según Lefebvre, en este trabajo se analiza y se replantea de manera general el papel del resumen académico como una herramienta fundamental para el

¹ Universidad Pedagógica Nacional/FES Aragón-Universidad Nacional Autónoma México. Posdoctorado en Educación por la Universidad de São Paulo, Brasil, y doctorado en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Profesor e investigador del Programa de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional y del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, y profesor invitado del Programa de Pos-graduación Interdisciplinar en Derechos Humanos, de la Universidad Federal de Goiás, Brasil.

² Universidad Pedagógica Nacional/FES Aragón-Universidad Nacional Autónoma México. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Durango; profesora e investigadora por la Universidad Pedagógica Nacional (México) y profesora del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM.

trabajo académico de jóvenes estudiantes. El resumen académico se debe considerar como una construcción social que se emplea más en los estudios universitarios y que con frecuencia recibe el nombre de reporte de lectura en este nivel. Los docentes de esta institución con frecuencia los usan como un recurso de evaluación para valorar si los estudiantes realizaron las lecturas indicadas en su programa de estudios.

Los sujetos motivo de este trabajo son estudiantes indígenas egresados de los principales bachilleratos que se ubican principalmente en las cabeceras municipales de los estados de la región centro sur de la República Mexicana, como el Estado de México, Hidalgo, Guerrero, Oaxaca, Chiapas, entre otros. Actualmente cursan el primer semestre de la licenciatura arriba señalada.

PROBLEMÁTICA

De manera concreta, los profesores, advierten poco cómo sus alumnos comprenden las lecturas en detalle, cómo extraen las ideas principales de un texto, cómo trabajan las ideas originales de los autores, cómo fundamentan los escritores de los textos sus aportes al campo, por mencionar algunas competencias para el trabajo intelectual.

Los profesores de la universidad con frecuencia argumentan que tienen grupos numerosos y que, por lo tanto, esta no es su tarea. Sin embargo, diferir esta problemática a los últimos semestres lleva implícito que los alumnos en los grados posteriores detengan sus procesos de graduación, ya que no cuentan con el dominio de competencias para el trabajo intelectual. Es en el desarrollo de sus tesis donde se espera que los alumnos sean creativos, que produzcan textos originales o que sean innovadores a partir de las lecturas realizadas.

Cuando un alumno termina una buena tesis, con frecuencia se dice que tuvo dos carreras: una donde adquirió conocimientos y otra que lo enseñó a pensar, integrar ideas, fundamentar un trabajo,

redactar y, en general, a producir conocimiento. La pregunta que nos hacemos ahora es por qué postergar esta tarea, por qué posponer lo que debería ser una práctica académica inherente a los estudiantes de educación superior.

Este problema se agudiza, si valoramos a los estudiantes que vienen de los pueblos originarios, donde con frecuencia muchos de sus profesores que los formaron se caracterizan por ser docentes improvisados que se prepararon en cursos sabatinos y que con frecuencia imparten contenidos apresurados al margen de las competencias necesarias para el trabajo intelectual.

Desde la perspectiva metodológica, lo que se busca en este trabajo es proponer una estrategia de trabajo académico que promueva las competencias para el trabajo intelectual. Por tal motivo, es urgente crear una auténtica cultura académica en las instituciones, que permita adoptar las innovaciones educativas como un verdadero impulso de cambio en las escuelas indígenas. Cabe recordar que el enfoque comunicativo vigente sirve para la enseñanza de las lenguas en general y no solo para la del español.

El objetivo de este trabajo es mostrar que no es suficiente con modificar un plan de estudios, o poner en práctica las innovaciones pedagógicas del momento, sino que es preciso favorecer desde el inicio las competencias que requieren los estudiantes del nivel de licenciatura. No hacerlo va en detrimento del proyecto académico que deberían tener las universidades. Lo anterior no quiere decir que se busca adaptar a estos jóvenes a las lógicas que marcan las reformas educativas que promueve el Estado, sino, por el contrario, lo que se pretende es lograr el avance del conocimiento y de las competencias de los futuros intelectuales.

1.- Estrategia metodológica

Para realizar este trabajo se les solicitó a los jóvenes indígenas universitarios un proceso de interacción con un texto, en el que crearan

y reestructuraran activamente un documento con el propósito de identificar, a partir de su bagaje previo de conocimientos, las ideas principales del texto. La lectura del documento base hace posible el empleo de una serie de procedimientos o reglas para la elaboración del resumen académico o reporte de lectura, tales como la selección, el ordenamiento y la presentación de las ideas que desarrolla el autor. Es decir, cuando un joven redacta un resumen, no lo hace de manera pasiva, sino que emplea diversas herramientas propias del trabajo intelectual.

Con esta base conceptual y metodológica, se consideró necesario guiar el proceso de análisis de la producción y habilidades de los jóvenes en torno al resumen de textos académicos o reporte de lectura. Se partió de las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo construyen los jóvenes universitarios los resúmenes escolares?
- ¿Cuáles son las estrategias que emplean para su uso?
- ¿Cuáles son sus características retóricas particulares?
- ¿Qué aprendizajes específicos reportan?
- ¿Cuál es el grado de dominio de su competencia comunicativa?

Para dar respuesta a estas interrogantes, se diseñó una situación de intervención didáctica denominada “Prueba de habilidades y conocimientos académicos”, que sirviera como pretexto para valorar con más detalle las estrategias académicas ante este producto de la competencia comunicativa.

2.- Diseño de la situación de intervención didáctica

Para crear esta situación de intervención didáctica, tendiente a recoger la información necesaria para el estudio, se diseñó una prueba de Habilidades y Conocimientos (HAC) académicos. Aquí se trató

de que los estudiantes universitarios enfrentaran un problema semejante al que podría presentarse cotidianamente en las aulas. Para ello se les procuraron circunstancias académicas que los orientaran al uso de estrategias para la redacción del resumen de un texto escolar, con fundamento en el enfoque comunicativo funcional.³

El propósito era que el estudiante tuviera una experiencia semejante a la vivida en clases y así abrir, con este ejemplo, un abanico de experiencias didácticas complementarias a la producción de resúmenes escolares. Se trataba de valorar y profundizar el análisis de las implicaciones de esta competencia comunicativa y sus significados.

La prueba de habilidades y conocimientos escolares se diseñó de tal forma, que el investigador se mantuviera al margen de la situación de intervención didáctica. El objetivo era que los estudiantes trabajaran de manera autónoma y estuvieran en condiciones de cometer errores o aciertos en iguales condiciones. Esto resultó fundamental, ya que la actividad académica permitiría advertir los problemas que se encuentran al ir elaborando un resumen de los textos. En otras palabras, la prueba se diseñó para que las respuestas generadas por los alumnos fueran auténticas, originales y al mismo tiempo imprevisibles, justamente con la idea de detectar con claridad el proceso de construcción de este instrumento académico.

La construcción del Instrumento. Para el diseño de la prueba de habilidades y conocimientos, se recuperó el sentido formativo que establece el enfoque comunicativo, propuesto por Perrenoud (2007) con el propósito de tomarlo como sustento metodológico. Asimismo, se procuró que los contenidos escolares estuvieran centrados en el uso pragmático de la lengua. Se procedió a hacer un análisis de un banco de pruebas comerciales que sirvió de soporte para la elaboración del instrumento, lo que permitió apreciar el

³ El enfoque comunicativo funcional toma como eje la perspectiva pragmática, sociolingüística y discursiva que analiza la actuación lingüística y las prácticas comunicativas en general como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientada a la negociación cultural de los significados en situaciones concretas de comunicación (Lomas, 1999).

tipo de contenidos programados que evaluaban la forma de hacerlo y el grado de dificultad de estos. Sin embargo, se debe aclarar que estas pruebas metodológicamente estaban hechas con un enfoque memorístico que privilegiaba una formación enciclopédica.

La prueba se elaboró tomando como base los lineamientos del enfoque psicosociolingüístico que propone Fernández, en lo referente a considerar la evaluación como un proceso de construcción académica y no como un producto acabado. Lo que interesó evaluar mediante la prueba fueron los procesos de construcción de los jóvenes indígenas, es decir, los posibles éxitos y fracasos que tuvieran al poner en práctica su competencia comunicativa. Esto se contrapone a las pruebas centradas en normas o criterios en las que se presuponen las diferencias individuales y se busca un número para acreditar, con miras a identificar el éxito de unos cuantos en contraposición con los demás integrantes del grupo (González, B., 1993).

En esencia, la prueba tenía como propósito dotar paulatinamente a los alumnos de elementos académicos que sirvieran como incentivos para posibilitar la elaboración de un resumen con un desempeño eficaz. A partir de esta intención y con base en los supuestos teóricos metodológicos antes señalados, se tomaron las siguientes decisiones académicas para la elaboración del instrumento:

1. Leer un texto fuente que estuviera relacionado con la situación cotidiana que vivían los jóvenes.
2. Contestar preguntas vinculadas con el texto fuente, con la finalidad de que apoyaran su comprensión lectora.
3. Elaborar una ficha bibliográfica o hemerográfica con el propósito de que los jóvenes pusieran atención a los títulos y subtítulos del texto, para que tuvieran en mente el sentido de este.
4. Identificar tres ideas principales del texto, con el objetivo de que tuvieran un soporte para la elaboración de un resumen.

5. Finalmente, diseñar un resumen natural que recuperara las etapas anteriores.⁴

3.- La construcción de un resumen académico

De manera concreta, como parte de la metodología de análisis de los trabajos de los estudiantes, se decidió organizar la actividad en cuatro fases, tomando como base los siguientes criterios:

1. Llevar a cabo un diagnóstico cuantitativo general de los resúmenes recolectados por los tres grupos de primer ingreso, que diera cuenta del estado que mantiene la cultura escolar.
2. Dirigir la atención al análisis de las microestrategias empleadas por los jóvenes para la construcción de un resumen académico, identificando aquellos aspectos que para ellos eran fundamentales.
3. Evaluar la consistencia interna de las microestrategias necesarias para la realización de este tipo de ejercicios académicos, y su compatibilidad en el enfoque comunicativo.
4. Identificar aquellos elementos metodológicos que afectan la buena realización de este tipo de estrategias académicas, con miras a elaborar sugerencias para resolver la problemática detectada.

Para el análisis de los resúmenes, se evaluó el grado de precisión de las ideas trabajadas de un texto, es decir, se consideró buscar un instrumento metodológico que permitiera la valoración por otras personas, para que las instancias llegaran a una conclusión de evaluación similar.

⁴ Estas decisiones se diseñaron teniendo presente la propuesta que establece Van Dijk de cuatro reglas o estrategias necesarias en la elaboración de un resumen: omitir, seleccionar, generalizar, integrar o producir un texto (Van Dijk, T. A., 1984).

Con este propósito, para la valoración del ejercicio utilizado sobre la noticia, se elaboró un mapa de ideas (Novak, J. D. y Gowin, B. D., 1988) que sirviera como patrón comparativo en el análisis de los distintos aspectos previos y los mismos resúmenes de los alumnos (véase figura 8.1). Esto permitió confrontar la producción de los jóvenes con el texto original, con lo que se pudo apreciar de manera objetiva qué aspectos consideraron esenciales y secundarios en la prueba.

El recurso metodológico llamado mapa de ideas es una representación visual de los aspectos principales de un texto, el cual sirve de apoyo para la identificación de las ideas principales de un documento fuente y las relaciones entre ellas. El mapa de ideas está compuesto por óvalos para presentar los conceptos o ideas centrales y líneas con flechas para mostrar sus relaciones.

El mapa de ideas, en particular, es el instrumento que permitió advertir con facilidad la capacidad de comprensión de los estudiantes al realizar su resumen sobre la noticia, además de entrar en la lógica del texto y comprender cómo se articulan las ideas principales y secundarias de un documento.

Como se puede apreciar en la figura 8.1, el mapa de ideas detectó la existencia de una jerarquía de conceptos o categorías claves de un documento y se observó que las ideas se articulan entre sí y muestran una autodependencia. Todo esto se refiere a una finalidad definida que el autor del texto buscaba presentar (Hidalgo, J. L., 1998). El mapa también favorecía un análisis detallado de los textos a partir de lo cual se elaboró una tipología sobre el sentido en que los jóvenes construían su resumen académico.

En síntesis, la elaboración del mapa se consideró una buena estrategia metodológica para evaluar los resúmenes de los estudiantes, por medio de la valoración de si pudieron captar la lógica interna del texto y, en consecuencia, advertir si su producción era coherente y estructurada y si habían sabido jerarquizar las ideas principales y secundarias del documento fuente.

El mapa de ideas se empleó como patrón comparativo para apreciar los siguientes aspectos:

- La presencia del título que mostraba una síntesis del texto.
- Los estados de la República donde ocurrió el fenómeno pluvial.
- Ideas en torno al informe de la Secretaría de Salud.
- Ideas sobre el informe de la Secretaría de Educación Pública.

Diagnóstico cuantitativo general. Con la finalidad de facilitar al lector la comprensión de los resultados, primero se expuso de manera general la problemática que rodea la construcción de resúmenes académicos y sus procesos de adquisición y comprensión del aprendizaje, para posteriormente desarrollar el análisis cualitativo de sus resultados.

La tipología de los trabajos de los jóvenes estudiantes se dividió según la siguiente clasificación: se otorgaron cinco puntos a quienes se consideraban usuarios competentes en la realización de un resumen de textos escolares. Para identificarlos, se les ponía la notación MB (Muy Bien). En un punto medio se agruparon los resúmenes que estaban bien y se les asignó la notación B (Bien). Aquí se incluyeron los resúmenes de los jóvenes que obtenían calificación de 3 y 4 puntos. En un tercer bloque se colocaron los trabajos que cumplían con un criterio mínimo y se decidió ponerles la notación R (Regular); es decir, se colocaron los trabajos de los jóvenes que obtuvieron la calificación de 1 y 2 puntos (véase tabla 8.1).

Al efectuar el análisis cuantitativo de los trabajos de lo expresado por los informantes se identifican hasta este momento tres representaciones que han elaborado los alumnos desde las perspectivas de quienes realizan los resúmenes MUY BIEN MB, BIEN B y quienes los elaboran de manera REGULAR R.

Tabla 8.1: Concentración de totales de la elaboración de resúmenes en las dos escuelas de estudio

Competencia comunicativa del resumen							
Grado	Grupo	MB	B	R	NE	Totales	Porcentaje
I°	A	0	10	15	3	28	34.14%
I°	B	0	7	11	0	18	21.95%
I°	C	0	6	6	2	14	17.07%
I°	D ⁵	4	10	5	3	22	26.82%

MB= Muy Bien

B= Bien

R= Regular

NE= No elaborados

Las representaciones que están asociadas a MB corresponden a aquellos que tienen una competencia académica bien desarrollada y dan pautas sobre cómo fomentar esta competencia en los salones de clase. Las que están relacionadas con la B son la mayoría de los estudiantes y solo manejan algunos de los recursos recomendados para la elaboración de resúmenes, y las que están vinculadas con la R son de aquellos que normalmente presentan pocos conocimientos o nulos sobre cómo funciona esta competencia para el trabajo intelectual.

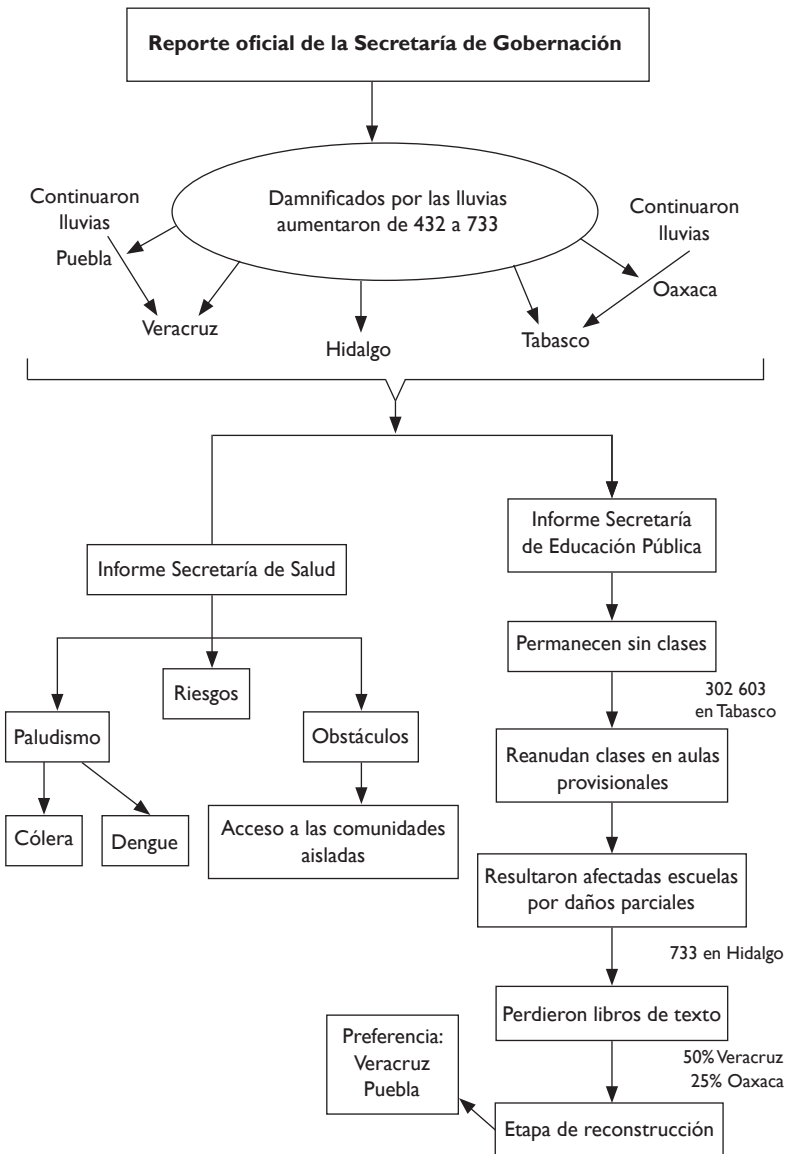
En ambos niveles existen casi los mismos rasgos de aquellos jóvenes que los elaboraron muy bien y aquellos que no eran muy competentes para realizarlos (véase tabla 8.1).

4.- Las estrategias empleadas por los jóvenes para construir un resumen de un texto escolar

Una vez hecha la valoración de las pruebas de manera general, ahora toca mostrar el conjunto de estrategias específicas empleadas por los alumnos para redactar un resumen de textos. El universo aplicado, como se mencionó anteriormente, se agrupó en MUY BIEN, BIEN y REGULAR.

⁵ Dado que los puntajes más altos en la elaboración del resumen eran del maestro de sexto de la comunidad B, esto permitió constatar que se estaba trabajando el estudio con un buen docente.

Figura 8.1. Mapa de ideas básicas para evaluar los resúmenes de textos escolares



5.- La lógica de construcción de los resúmenes que están MUY BIEN elaborados

Se pudo advertir que los jóvenes emplean los resúmenes como una práctica comunicable, es decir, se observó que se descubrieron cuatro ideas centrales de la noticia utilizada. Además, los jóvenes aportaron elementos significativos en su construcción.

Asimismo, en los resúmenes de los grupos en que se realizó la experiencia se señalan lazos significativos con el texto analizado; es decir, conservan la propiedad del significado del texto del que proceden.

Destacaban en primera instancia la presencia del inicio del artículo del texto fuente, donde se localiza el tema y el sentido de todo el documento (véanse ejemplos 1 y 2).

Ejemplo 1: Elaboración de un resumen de texto MUY BIEN

Las lluvias aumentaron a 432 mil 733 en los estados de Puebla, Veracruz, Hidalgo y Tlaxcala. En Tlaxcala se localizan 225 mil 78 y las albergujes suman ya 626 millones la construcción.

La secretaria de salud advierte que persiste el riesgo de aparición de brotes epidémicos de la Coleta. En Tlaxcala, Veracruz, Oaxaca, Puebla e Hidalgo hay mucha lluvia. Todos estos estados insisten que la próxima semana sean cruciales en materia de salud en estas entidades.

La SEP reportó las causas de lluvias y de temple. De septiembre resultaron daños parciales 5 mil 55 y plantas escolares y el 50 por ciento en Veracruz.

Ejemplo 2: Elaboración de un resumen de texto MUY BIEN

Los damnificados por las lluvias aumentaron de 432 mil a 733 en los estados de Puebla, Hidalgo, Veracruz y Tlaxcala; el servicio meteorológico nacional informa que continúan con las lluvias por influencia del aire marítimo tropical que viene del golfo de México y del Caribe.

La secretaria de educación pública informó que 2 mil 172 mil libros de texto se extraviaron en las zonas afectadas por las lluvias.

La secretaria de salud informó que puede haber brotes de epidemias como de cólera, paratuberculosis y dengue, destaca que el abstracción personal personal médica son las zonas aisladas por las lluvias.

Destacaban las ideas principales de un texto fuente con pocas palabras. Esto se considera importante, porque es principio fundamental del diseño de un muy buen resumen, saber distinguir bien las ideas principales de las secundarias.

Abundaron en mostrar detalles del texto fuente. Se consideraron muy buenos resúmenes aquellos que recuperaron detalles sobre el texto fuente, aunque estos no coinciden con acentuar las ideas principales del texto. En su evaluación se determinó que eran buenos resúmenes, porque los estudiantes habían recuperado la idea de destacar aquellos aspectos significativos de los documentos.

Existía una recuperación de los principios técnicos. Los jóvenes que elaboraron los mejores trabajos se basaban en varias sugerencias hechas por su trayectoria académica; por ejemplo, algunos rasgos del subrayado en la noticia que sirvió como texto fuente y en otros casos se apoyaban en el listado de ideas que se les había solicitado previamente en la prueba de conocimientos y habilidades.

Hubo conciencia de respetar las ideas principales del texto fuente. Los jóvenes que elaboraron muy bien sus resúmenes eran más conscientes de respetar las ideas de la noticia analizada y en su análisis detallado se pueden notar con mucha facilidad cómo incluyeron tanto las ideas principales como las ideas secundarias generales del texto (véase figura 8.1).

Descuidaban la lógica de presentación de las ideas del texto fuente. Se consideró que los resúmenes de este tipo eran un buen trabajo porque se veía la presencia de los aspectos principales del texto y, a la vez, los estudiantes eran capaces de trabajar las ideas con más creatividad, al margen de la rigidez del texto original (véase Ejemplo 4).

Ejemplo 4: Elaboración de un BUEN resumen de texto

Los damnificados por las lluvias aumentaron a 232 mil 733 en los estados de Puebla Veracruz Hidalgo y Tabasco personas que albergadas en ya 54 mil 961 que de Salcedas es de 272, la secretaria de salud advirtió que que respecto riesgo de generación de brotes epidémicos de cólera debido al principal obstáculo que ha enfrentado el personal médico ha sido dificultad de acceso. Afectadas no tienen clases en Veracruz 9 mil 182 alumnos no reciben clases y en Oaxaca se tiene a 13 mil los estudiantes sin clases.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Generalmente cuando entregan sus resúmenes o reportes de lectura los elaboran por el solo hecho de cumplir, porque son solicitados, ya que parten de la idea de que sus docentes poco los revisan en detalle.

En efecto, los profesores de estos alumnos valoran poco estas competencias en los primeros semestres, porque consideran que son hábitos que debieron adquirir durante el bachillerato. Frecuentemente los docentes de la UPN Ajusco inician un proceso de valoración de hábitos de estudio, a partir de los últimos semestres, cuando los alumnos están conscientes de que deben cuidar estos hábitos si quieren ser exitosos en su proceso de graduación.

REFERENCIAS

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control, simbólico e identidad*. Madrid, España: Morata.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, España: Síntesis.
- Cassany, D. et al. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.

- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza II* (pp. 203-224). Barcelona, España: Paidós-Educador.
- Fernández, R. (1991). *Psico-diagnóstico. Concepto y metodología*. Bogotá, Colombia: Cincel.
- González, B. (1993). *Uso y distribución funcional de las lenguas para el proceso y el aprendizaje de la lecto-escritura en el salón de clases*. Trabajo terminal. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Gutiérrez, S. (1990). El enfoque psicosociolingüístico de la acreditación-evaluación. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 8 (12), 31-41.
- Hidalgo, J. L. (1998). *Constructivismo y aprendizaje escolar*. México: Castellanos.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. II, Barcelona, España: Paidós.
- Morales, M. L. (1984). *Psicometría aplicada*. México: Trillas.
- Novak, J. D. y Gowin, B. D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*, México: Graó/Colofón.
- Sole, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Van Dijk, T. A. (1984). *Texto y contexto*. Madrid, España: Cátedra.

CAPÍTULO 9

LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EL MARCO DE LA LECTOESCRITURA Y LOS DERECHOS CULTURALES Y LINGÜÍSTICOS DE LOS NIÑOS MAYAS

*José G. Mayo Rosado*¹

*Antonio Carrillo Avelar*²

INTRODUCCIÓN

La intención de este trabajo es analizar las prácticas docentes en torno a la enseñanza de la lectura y de la escritura, discriminar aquellas que pueden ser catalogadas como buenas prácticas docentes, y oportunas, que contribuyan al proceso del aprendizaje en los escolares, por lo que deberán ser consideradas para fortalecer la formación de los docentes en cuanto a la enseñanza de la lectura y de la escritura.

La perspectiva crítica (Ayuste,1994; McLaren,1998; Giroux, 2006) reconoce que los problemas de la sociedad, como la pobreza, la falta de calidad en la educación, pero sobre todo la poca pertinencia

¹ Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

² Universidad Pedagógica Nacional/FES Aragón-Universidad Nacional Autónoma México/Universidad Federal de Goiás.

educativa que se desarrolla en las aulas, son factores que inciden en la formación académica e integral de la persona. En esta realidad, la teoría crítica sugiere posibilitar una conciencia crítica y reflexiva con los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de conjuntar ideas y acciones para desarrollarlas y comprobar su eficacia para hacer frente a las adversidades venideras. Generalmente los profesores críticos reconocen que las escuelas moldean a los estudiantes mediante situaciones de aprendizaje estandarizados, pero emplean otros recursos y procedimientos pedagógicos informales y creativos para trabajar con grupos específicos. Los profesores críticos generalmente acostumbran “ver al currículum como una forma de política cultural [lo que] presupone que las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas son las categorías primarias para comprender a la escuela contemporánea” (McLaren, 1998, p. 229). Asimismo:

Una teoría crítica de la educación escolar necesita reconocer que el propio proceso pedagógico representa un aspecto importante de la generación de conocimiento en las aulas. Esto no solo es crucial para comprender cómo los estudiantes hacen uso de sus propios recursos culturales con el fin de generar significado, sino también porque teóricamente legitima las diversas formas de inversión que los estudiantes hacen en el proceso mismo de aprendizaje (McLaren, 1998, p. 225).

Lo planteado permite identificar que la pedagogía crítica demanda conocer y comprender las realidades sociales, en cuanto al conocimiento, acciones y valores que se tienen que vincular mediante la unidad dialéctica entre teoría y práctica para generar el análisis y la reflexión crítica. Este proceso permite reorientar y emancipar el conocimiento. Para ello, el profesor deberá generar nuevas acciones como sugiere esta propuesta pedagógica: “es una teoría sobre la resolución de problemas racional, que trata de abrirla precisamente a estos nuevos puntos de vista y, por tanto (potencialmente), a nuevas soluciones” (Young, 1993, p. 16). Corresponde al

profesorado enseñar a partir de las prácticas socioculturales como elementos de comunicación y de enseñanza:

Junto con el contexto social y familiar, hay que tener en cuenta también la enorme incidencia del contexto cultural y lingüístico de los alumnos y la respuesta que la educación proporciona a los grupos minoritarios, en especial a los pueblos originarios y afrodescendientes. La incorporación de sus modelos culturales y lingüísticos a las escuelas en las que aprenden es una garantía inicial que evita que los desajustes culturales y lingüísticos sean un obstáculo añadido a las carencias sociales que habitualmente viven sus familias (Marchesi, 2010, p. 258).

De esta manera la inclusión de la lengua y la cultura de los mayas puede ser un apoyo para la generación de conocimientos; las diversas prácticas culturales y lingüísticas son producidas y vividas socialmente. Por estas razones, la escuela tiene que considerar la participación de los sujetos implicados para construir conjuntamente innovaciones, diversas estrategias con la premisa de una reconstrucción social que amplíe las acciones educativas.

LA INSERCIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Con la aprobación del artículo 2º Constitucional y el Programa de Fortalecimiento de Calidad en Educación Básica (PFCEB) de la SEP,³ donde se admite la incursión de una educación intercultural en el ámbito nacional, podemos conocer y explicar aspectos culturales de la cotidianidad en las escuelas, ya que hoy una de las intenciones que busca la educación intercultural en las aulas es incorporar las prácticas socioculturales, debido a que “la educación que se ofrece a los indígenas debe ser cultural y lingüísticamente relevante, probar

³ Secretaría de Educación Pública. Acuerdo número 706 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica. Sábado 28 de diciembre de 2013 DIARIO OFICIAL (Cuarta Sección).

su eficacia para la vida cotidiana actual y desarrollar habilidades básicas y superiores a partir de sus propios saberes y formas culturales, que les permitan seguir aprendiendo” (Schmelkes, 2004, p. 98). Justamente en las comunidades que representan a los pueblos originarios las niñas y los niños desde que nacen aprenden la lengua materna, que es el primer vínculo de comunicación oral. Conforme van creciendo desarrollan sus habilidades lingüísticas y sus conocimientos culturales; por consiguiente, consideramos pertinente asegurar que los niños y las niñas pueden potenciar en la escuela esos saberes que aplican en conocimientos a partir de su lengua y su cultura.

Para ello, es fundamental que los profesores que laboran en las escuelas primarias localizadas en las comunidades rurales se sientan comprometidos y obligados a conocer profundamente las prácticas que rigen la vida comunitaria, como sus creencias, tradiciones, festividades, formas de trabajo, indumentaria, alimentación, organización social, familiar, usos lingüísticos, formas de interacción entre los miembros de la comunidad; que sus prácticas académicas se caractericen por atender las demandas a partir de “propuestas educativas locales y regionales que contemplen las particularidades de cada lengua y cultura indígena” (SEP, 2011, p. 39). Para ello, los profesores, además, deben procurar desarrollar la habilidad de observar y participar en las tradiciones culturales de la comunidad para conocer ampliamente esas prácticas y tradiciones, lo que les permita, por lo tanto, saber articular, la lengua⁴, la cultura y la educación (LCE) en el aula, como bien lo establece el Acuerdo 592 (SEP, 2011) y así, desde esta postura académica, facilitar el proceso del aprendizaje y de la enseñanza en los escolares adscritos tanto en las escuelas primarias bilingües como en escuelas primarias generales.

⁴ Nos referimos a la lengua materna, adquirida desde que se desarrolla el habla (en los primeros años de vida). Según Schmelkes (2004), la lengua cumple “funciones educativas, afectivas y sociales”; para Condemarín (2003, p. 189), “Constituye el medio principal [...] para aprender el mundo, para instalarse y construir significados”. Además, promover la lengua es sumar capacidades expresivas.

Las lenguas originarias del continente americano, históricamente, han sido sometidas a las políticas religiosas, económicas, culturales y educativas (Aguirre, 1973; Paulin, 1974; Shirley, 1992).

Pero tal vez esta institución y este deseo no sean más que réplicas a un mismo desasosiego: desasosiego de cara a aquello que el discurso es en su realidad material de cosa pronunciada o escritura; desasosiego de cara a esa existencia transitoria destinada a buen seguro a borrarse, pero según una duración que no nos pertenece (Foucault, 1970, p. 2).

Las experiencias vividas deben por lo tanto dar paso a nuevos rumbos y decisiones que permitan demostrar la capacidad racional de todo ser humano, sin importar la cultura; en lo que respecta a la educación, se tiene que reconocer que esta ha desempeñado un papel domesticador (Aguirre, 1973; Paulin, 1974; Shirley, 1992), pero que son nuevos tiempos para cambiar el rumbo pedagógico hacia los pueblos originarios.

Se puede decir que, a pesar de las políticas lingüísticas en muchos países, la supervivencia de las lenguas originarias se debe a las prácticas de la oralidad de sus hablantes. Por esto consideramos importante incluir la lengua, la cultura y la educación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura en las escuelas primarias, para situar los conocimientos integrales de los niños y de las niñas mayas en apego a sus derechos lingüísticos y culturales.

Las características propias de esta triada LCE tienen una implicación con el contexto inmediato, con el mundo subjetivo, para comprender el sentido de la realidad (Berger, 2012), el cual no puede entenderse fuera del contexto de la lengua, de la cultura y de la educación. Se plantea que, para precisar el logro de los aprendizajes, que son en este caso la adquisición y el desarrollo de la lectura y de la escritura, con la triada LCE como medio para la generación de conocimientos, es necesario promover saberes y conocimientos a partir de la contextualización, con los que se logren los aprendizajes

esperados del tema programado en el plan de estudios. Es de mucha importancia que, en todo el proceso que implica la educación escolar, se consideren las situaciones cotidianas en las que participan los niños y las niñas. Esta cotidianidad ofrece excelentes recursos para la construcción de conocimientos desde adentro hacia afuera, ya que, “sin el conocimiento de lo singular se escapa el sentido propio de cualquier realidad humana” (Pérez, 2000, p. 66).

LA CULTURA MAYA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Los mayas de Quintana Roo, México, que habitan en las localidades rurales de los municipios que se conocen localmente como zona maya, conforman comunidades que comparten tradiciones, costumbres, así como otros elementos culturales que los hacen afines a la identidad, por lo cual adquieren significados específicos y a través de ello sus hablantes comprenden la cosmovisión que implica el uso del idioma en la cotidianidad y aún más en las ceremonias delimitadas en espacios-tiempos, procesos que se generan sin censura.

Por esta razón, en las escuelas y en las aulas es importante considerar que la lengua, la cultura y la educación propia de los niños constituyen uno de los procesos formativos del ciudadano maya, pues de estos contextos se apropian los saberes, las actitudes, para ser transformados en conocimientos y en la promoción de valores que tendrán su efecto en todos los contextos. Estos, al ser incluidos en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, generan un aprendizaje contextualizado, con énfasis en el tema sociocultural del aprendizaje.

Por lo anterior, consideramos que la educación basada en la lengua, cultura y educación de los niños mayas es una oportunidad de crecimiento y transformación pedagógica que genera un nuevo campo de conocimiento, que promueve la reivindicación y el empoderamiento de lengua, cultura y educación de los pueblos originarios, ya que:

sin cultura propia no existe una sociedad como unidad diferenciada. La continuidad histórica de una sociedad (un pueblo, una comunidad) es posible porque posee un núcleo de cultura propia, en torno al cual se reinterpreta el universo de la cultura ajena (por impuesta o enajenada) (Bonfil, p. 252, en Rodríguez, 1983).

Hoy día en las comunidades mayas de Quintana Roo, México, pese a la dinámica cultural, así como a la cercanía de los polos turísticos reconocidos internacionalmente y que se ubican en el mismo estado, la comunicación en la lengua materna y las prácticas de algunas tradiciones aún prevalecen como parte de la cultura y desde luego como parte de la identidad. La lengua maya no solo es un medio de comunicación oral, también transmite saberes y conocimientos; transfiere, mediante la oralidad, la herencia legada por los abuelos, entre otras cosas. Pero en las escuelas un aspecto que siempre se ha visto como un obstáculo es la implicación de la lengua⁵ con el contexto, debido a que la expresión se tiene que relacionar con acciones concretas para que los enunciados adquieran significado. Generalmente la oralidad y la escritura maya se basan en la fonética de la lengua por lo que implica la comprensión del contexto de vida de la comunidad.

La inclusión de la lengua y la cultura en las escuelas puede ser relevante al contar con amplia información y profunda comprensión de esta triada, para tener la habilidad de comunicar, explicar y producir conocimientos. Así pues, la lengua, la cultura y la educación mayas son las bases fundamentales para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando se hable y se escriba en esa lengua, porque la lengua maya posee una dinámica propia que influye en los modos de comunicación para otorgarle sentido. Además, “pedagógicamente, el lenguaje proporciona las autodefiniciones que la

⁵ En el sistema educativo mexicano existen testimonios y documentos que externalizan desde la castellanización de las lenguas originarias (Aguirre, 1973; Gamio, 2017; Vasconcelos, 1983, entre otros) hasta el exterminio. Durante décadas y aún actualmente este discurso se ha aplicado en muchas escuelas rurales.

gente toma como punto de partida para actuar, [...] y emprender el proceso de nombrar y renombrar las relaciones entre sí, con los otros y con el mundo” (McLaren, 1998, p. 17).

El uso de la lengua maya en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las comunidades de la zona maya de Quintana Roo es necesario para valorar, reivindicar o revitalizar en algunos casos la lengua materna, ya que la enseñanza de las lenguas indígenas desde el discurso de la Secretaría de Educación Pública tiene como propósito:

que los estudiantes se apropien de diversas prácticas del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar. Para ello es preciso que aprendan a utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analizar y resolver problemas y acceder a las diferentes expresiones culturales del presente y del pasado. Asimismo, es esencial que reconozcan el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo (SEP, 2008, p. 14).

Las instituciones educativas requieren de una transformación para atender de manera pertinente la lengua y la cultura de los niños. Esta tarea requiere de esfuerzos y compromisos colectivos que amplíen el profundo conocimiento que se debe tener acerca de las prácticas socioculturales de las comunidades. Este proceso es el procedimiento inicial para emprender cambios pertinentes.

Definitivamente el conocimiento contextual se desarrolla a partir de la lengua y la cultura que se adquiere cotidianamente y poco a poco se va profundizando en el corazón de los niños y las niñas mayas. La comunicación que se establece entre compañeros de escuela, con los padres o con otros individuos, nos da elementos para argumentar que desde temprana edad a los niños se les educa para que se dirijan con respeto hacia las personas, hacia la naturaleza. El diálogo familiar y social es un medio para formar y fomentar responsabilidades sociales.

METODOLOGÍA

Para estudiar de cerca los procesos educativos, seguimos la naturaleza de la investigación-acción (Carr y Kemiss, 1988a; Woods, 1998b; Yuni, 2005) en educación, que requiere de un acercamiento a los contextos sociales para conocer realidades específicas. Desde esta perspectiva, trabajamos de manera cotidiana en dos escuelas primarias,⁶ una general y otra intercultural bilingüe, ubicadas en la comunidad de Tusik y en Tah-Chivo, que pertenecen al municipio de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, México, durante el ciclo escolar 2016–2017, para realizar observaciones en sus salones de clase y dialogar con sus profesores. En estos procesos debe prevalecer la comunicación dialógica que articule la comunicación entre investigador y la participación activa de los profesores. Se trató de fomentar valores como respeto a sus prácticas y se procuró mantener la atención en los acuerdos consensuados que se realizaban en su proyecto a favor del rescate de la cultura maya.

La investigación-acción permitió observar y conocer de cerca las prácticas socioculturales y educativas de las niñas y de los niños mayas a través de los acercamientos directos y constantes a su cotidianidad. Así pues, se advirtió que esta metodología requiere centrar el análisis en la reflexión de sus docentes sobre sus prácticas, promover acciones de apoyo a su proyecto de rescate de las prácticas culturales de los mayas y nuevamente reflexionar sobre esas acciones, porque “el investigador en educación social tiene un compromiso con la realidad y debe implicarse en ella. Es más, la investigación debe vivirse como un proceso creador” (Pérez, 2007, p. 53). Por supuesto, en el ámbito educativo el objetivo es propiciar cambios cuando se ha comprendido el papel trascendental de la educación.

⁶ La escuela “Mariano Matamoros” 23DPR035E, que está en la comunidad de Tusik, adscrita a la zona escolar 014, y la escuela primaria “Emiliano Zapata” 23DPRB124P, ubicada en Tah Chivo, adscrita a la zona escolar 02.

Debido a que un elemento principal es la reflexión crítica en la investigación-acción sobre la manera tradicional en que se trabaja la lectoescritura, se procuró prestar atención a las reflexiones de los profesores sobre el proyecto docente que realizan cotidianamente, donde plantearon soluciones colectivas que tenían impacto para la transformación educativa y social del contexto de los niños mayas. En este sentido, la reflexión crítica constituyó un componente central en los procesos de investigación-acción.

La reflexión crítica sobre la práctica es una forma de pensamiento que está relacionada con la acción. Implica una atención persistente y cuidadosa de la práctica educativa en función de diversos conocimientos y creencias, que involucra además actitudes de apertura y responsabilidad (Carr y Kemiss, 1988).

ENTRETEJIENDO LOS SABERES DE LOS ESCOLARES MAYAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

En el trabajo de campo se observó que, en los diálogos que se generan entre los maestros y niños, se van ampliando los valores y conocimientos, porque los niños conocen y aprenden entre ellos, así como de los profesores (no solo del profesor del grupo, sino de todos los adscritos al plantel educativo) actitudes, valores y conocimientos, acumulados en la cotidianidad de la cultura maya y las reglas que les permiten la convivencia armónica con quienes los rodean.

Los maestros de esta escuela conocen las costumbres y las tradiciones que dan sentido a la existencia y el indispensable afecto de pertenencia a un grupo.⁷ Por ello, considerar en los procesos de enseñanza y aprendizaje las situaciones socioculturales de manera

⁷ Este dato se respalda con los registros realizados durante la investigación participante en donde se utilizó el diario de campo durante el trabajo de campo, teniendo como escenario el aula escolar, amén de las entrevistas a profundidad realizada a tres profesores.

detallada revitaliza la lengua y la cultura de los niños, reivindica sus conocimientos propios y valora sus tradiciones; para esto, los profesores ayudan a reconocer la trascendencia de la lengua, la cultura y la educación en la generación de conocimientos (Schmelkes, 2004, p. 39).

La educación en esta escuela es integral, fomenta un conjunto de valores, promueve actitudes, así como habilidades. Para su dominio parte de la observación y se mejora con las acciones concretas; sobre todo, cuenta con la familia, la sociedad y las experiencias socioculturales. Afronta la función educativa de forma eficaz, lo que significa formar personas capaces de participar en su sociedad de manera individual o colectiva, situación que permite convivir juntos de manera armónica. La articulación entre lengua, cultura y educación es como un contenedor de maravillas, para la expresión de pensamiento escrito y de conocimiento cultural, de modo que produce una identificación plena y una actitud trascendental. En ese sentido, la articulación LCE es integral; contiene principios esenciales y las acciones escolares de forma integral son distinguidas estratégicamente por el profesorado a partir de las características, necesidades e intereses de los alumnos. Al respecto, los profesores destacan:

Por ello, tenemos que analizar y proponer enfoques innovadores como la incorporación de estrategias educativas para mejorar las relaciones, las actividades que se desarrollan mediante lengua, cultura y educación.

Construyendo permanentemente respuestas educativas diferentes y significativas donde se consideren los valores, saberes, conocimientos, y otras expresiones culturales como recursos necesarios para transformar la práctica docente, ya que se aprenden más fácilmente los conceptos porque se utilizan dentro del contexto del aula y de una comunidad maya donde adquieren significación.

Si se utilizan adecuadamente los conceptos de la cultura maya como herramientas de formación y se toman decisiones a partir de esta, entonces los

niños participan de manera más consciente en las creencias, comportamientos y significados de la misma cultura.⁸

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que fomentan los maestros de estas escuelas en los que se incorporan la lengua y la cultura son una potencia coherente con las actividades contextualizadas, acompañadas del trabajo cooperativo para fomentar la reflexión en los niños, quienes progresivamente adquieren herramientas para ser protagonistas en la construcción de los conocimientos. Es el reencontro con el camino de la felicidad pedagógica. La transformación educativa se centra en las actividades pertinentes y reflexivas en congruencia con las prácticas socioculturales del entorno. Esto constituye el soporte fundamental para la generación de conocimientos trascendentales. Para ello, Freire (1969) plantea la posibilidad de organizar los trabajos pedagógicos considerando las prácticas sociales para desarrollar modalidades críticas y dialógicas de aprendizaje como instrumentos de transformación auténtica, que es la característica de esta escuela. Por lo tanto, aquí “la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal” (Freire, 1969, p. 9).

En este sentido se puede decir que:

- Los profesores integran conocimientos de la cultura del niño.
- Los profesores desarrollan temas propios del contexto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Profesores y alumnos se comunican en la lengua maya.
- Profesores que quieren reivindicar la lengua y cultura al enseñar la lectoescritura.

⁸ Datos obtenidos durante la entrevista a profundidad (Taylor y Bogdan, 1984; Tarrés, 2013) realizada el 17 enero de 2018, en las instalaciones de los respectivos planteles educativos.

- Los profesores y alumnos elaboran materiales para desarrollar las actividades.
- Profesores y niños cantan y dicen poesía en la lengua maya.
- Los niños dibujan y describen actividades cotidianas en su lengua.
- Los niños socializan sus experiencias y procedimientos matemáticos.
- Los profesores complementan la información para apoyar a los alumnos.

Los profesores desarrollan, mediante la escritura en lengua maya, temas conocidos por los niños, como: el maíz, los astros, las medidas tradicionales, la elaboración de alimentos, las fiestas de la localidad, los números, los espacios sobrenaturales, la narración de leyendas regionales, la medicina tradicional, los ritos, entre otros. Con el tema del maíz se observó que los niños movilizan sus conocimientos previos, platican quiénes y cuándo siembran. Unos narran lo que han escuchado de sus padres sobre el cuidado que se tiene del maíz, elaboran dibujos para describir la situación, platican e ilustran los alimentos que se preparan con el maíz; escriben una receta en maya para desarrollar la escritura de su lengua y redactan un mito sobre los diferentes colores del maíz; algunos describen el ritual de su comunidad para valorar este alimento sagrado. En este contexto los maestros opinan:

Ahora sí contamos en la escuela con un currículum centrado en la cultura de los niños mayas más acorde a su vida cotidiana que venimos realizando.

El empleo de la lengua maya en la escuela es la concreción de una utopía y algo más.

Trabajar en el aula la cultura a través de la lectura y la escritura es abrir caminos a las ganas de hacer proyectos compartidos entre maestros, alumnos y la comunidad.

Aquí alumnos y maestros construimos juntos una nueva realidad académica a favor de los derechos culturales y lingüísticos de los niños mayas.

El trabajar la lectura y escritura en lengua maya se trata de un texto abierto de cambio hacia el futuro.

La aprobación de la supervisión para trabajar con la cultura maya es la anticipación a una realidad que pronto vamos a vivir en todas sus dimensiones académicas en nuestro estado de Quintana Roo.⁹

ESTRATEGIAS DE APOYO PARA LA ARTICULACIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso sistemático¹⁰ y gradual, que se genera a partir de la interacción y la práctica entre el sujeto y el objeto (como inicio). Apropiarse y desarrollar la habilidad tiene que ver con los ambientes contextuales y socioeconómicos donde se ubique la persona.¹¹ En las localidades rurales, los ambientes más cercanos para lograr objetivamente los retos de la lectura y la escritura son las escuelas, espacios donde la función de los docentes es primordial y determinante para el futuro de las personas.

Las escuelas y sus profesores son los referentes de mayor importancia tanto para los escolares como para los padres de familia. De ellos dependerá en gran medida el avance en el aprendizaje de todo lo relacionado con lo educativo; el aprendizaje de la lectura y la escritura es la base para ello.

Son diversas las metodologías y las estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura; pero el contexto, el estilo y el ritmo de aprendizaje de cada uno de los escolares son indicadores para que el profesor diseñe sus actividades didácticas que integrarán su plan de clases y lograr sus propósitos con sus alumnos.

⁹ Comentarios emotivos y expresados por nuestros compañeros de investigación, que son los profesores de grupos. Entrevista realizada en enero de 2018, en las instalaciones de las respectivas escuelas primarias.

¹⁰ Se emplea el concepto “sistemático” con el sentido de que se requiere de constancia y un eje orientador.

¹¹ Sin embargo, en algunos casos, que son pocos, tienen que ver con situaciones de salud (enfermedad) o de herencia biológica.

Durante los trabajos de campo, además del registro de las actividades realizadas por los docentes en los primeros grados, observamos una clara progresión de distinción entre los niños de primero a sexto grado. Los niños de primer grado presentan un mayor porcentaje de trabajos con imágenes para representar los temas e inician la escritura con frases en maya (el aula escolar está diseñada tanto con el tendedero alfabetizador en lengua maya, como con carteles de diferentes temas desarrollados por los mismos alumnos). Conforme cursan los siguientes grados y van avanzando, se observan distinciones en cuanto a la lectoescritura en maya. Progresan en la escritura; pasan de frases a la construcción de enunciados y textos, en un proceso que permite incluir lengua y cultura en la enseñanza y aprendizaje. Observamos que existe una paulatina y progresiva incorporación de la lengua y la cultura, lo que conduce a nuevas soluciones para fortalecer la generación de conocimientos a partir de situaciones contextualizadas.

Los profesores emplean diversas estrategias para incluir la lectura y la escritura en su práctica docente. Así, esta triada permite organizar los saberes previos e interpretar el conocimiento. Con la experiencia y la puesta en marcha de las estrategias, se van construyendo nuevas acciones con los alumnos para su desarrollo.

A continuación se comparten algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje a partir de la articulación de la lectura y la escritura que se han desarrollado en las aulas, considerando las características integrales de la cultura maya. Porque las prácticas socioculturales otorgan sentido y significado a esta práctica académica, este proceso puede transformar la práctica docente y potenciar la comprensión de nuevos conocimientos durante los procesos de la adquisición de la lectura y de la escritura en los niños mayas.

El uso de diversas estrategias y materiales didácticos para desarrollar las actividades en el aula hace que los procesos de aprendizaje de niños y de las niñas les faciliten ambientes alfabetizadores, como lo señala el programa de estudios (SEP, 2011). De igual manera, cuando los profesores se expresan en la lengua maya, registran

y escriben haciendo uso de la escritura maya y cuando las ideas de los escolares o lo que expresan en su lengua resulta satisfactorio, eso motiva a los niños a participar en actividades como: pasar al pizarrón a leer, narrar una leyenda, escribir en su lengua, realizar descripciones de las actividades cotidianas, cantar y contar en su lengua. Todo esto permite desarrollar cierta seguridad en los niños y el tiempo consolida esta actitud de identificación y compromiso con su cultura.

Por ejemplo, mediante el uso de la lengua¹² y del conocimiento propio de su nombre,¹³ los niños y las niñas mayas han adquirido un sentido para la lectura y la escritura. Cuando escuchan su nombre expresan gusto y placer por el conocimiento: “con orgullo comparten y señalan su trabajo”. Todo esto permite ampliar diversas experiencias académicas con otras materias o disciplinas, como ciencias naturales o historia, que son saberes que irán adquiriendo y acrecentando durante el transcurso de su vida, ya que debemos estar conscientes de que el conocimiento no tiene fin. Por ello, la lectura y la escritura son unos de los principales instrumentos de comunicación que se establecen entre el profesor y los escolares.

Entonces, cobra sentido y significado esencial, al emplear la lengua maya en la enseñanza y aprendizaje, el hecho de incluir los procesos educativos, saberes y conocimientos endógenos en el aula. Seguramente el procedimiento educativo se amplía con los conocimientos exógenos, proceso que puede conducir a la comprensión y la reflexión crítica de los conocimientos que se transfieren en las escuelas.

Por todo esto consideramos que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en lengua maya se deben

¹² El dominio de la lengua oral es una condición básica para adquirir la lengua escrita, de tal modo que una deficiencia en la primera (pobreza de léxico, mala articulación etc.) acaba reflejándose en la segunda (Calero, 1997, p. 29).

¹³ La enseñanza del nombre propio se ha utilizado desde hace décadas. Desde los jardines de niños, los pequeños aprenden a escribir su nombre. En las primarias esta metodología didáctica fue oficializada por Majchrzak (2004), y también se presenta en Ferreiro (2015), Nemirovsky (1999) y la Reforma Integral de Educación Básica (SEP, 2011).

revitalizar los valores y conocimientos contextuales debido a que “los fundamentos de la experiencia educativa se encuentran en el mundo cotidiano de los niños y de los maestros, porque solo en él se encuentra una implicación realmente significativa” (Young, 1993, p. 41). Las actividades socioculturales integradas en las aulas hacen que los niños asocien información de su realidad cotidiana; pero, sobre todo, los profesores deben reconocer que:

La educación es un proceso de culturización: un paso a una forma de vida. Su medio es la lengua y la experiencia; su método, el diálogo, y su producto, la cultura. Únicamente se logra cuando un escolar *cambia de vida*, no cuando solo cambia un rinconcito de su cabeza, lo cual es a la vez un concepto espantoso y noble de la responsabilidad de los docentes (Young, 1993, p. 42).

Desde luego, el profesorado tiene que reflexionar y revalorar la responsabilidad docente para transformar su práctica, lo cual significa innovar en forma constante estrategias interesantes y motivadoras a partir de su cultura. Las innovaciones en la práctica docente tienen la finalidad de apoyar las actividades que se desarrollan en las aulas. Como resultado, se espera que los niños sean capaces de mostrar y modificar pensamientos y en cierta medida fomentar el pensamiento crítico, posteriormente también en español.

Para lograr estos objetivos, debemos considerar algunas perspectivas de la teoría crítica que sugiere aprender a comunicarnos y hacerlo de manera intercultural entre la cultura maya y la occidental. Además, se considera que las soluciones interculturales son necesarias ante los problemas mundiales: “uno de los placeres que también debemos aprender a amar es la comunicación y el aprendizaje intercultural, únicamente las soluciones interculturales serán soluciones justas para nuestros problemas mundiales” (Young, 1993, p. 150). En consonancia con los planteamientos del autor, justamente una educación basada en el contexto inmediato del niño y sustentada con el diálogo será el inicio de una educación intercultural dirigida a todos los habitantes de un país.

De acuerdo con nuestra historia y prácticas socioculturales, las sociedades actuales necesitamos reconstruir los procesos educativos interculturales a partir de nuestras necesidades específicas, para atender y comprender la importancia que tienen la lengua y la cultura en relación con la diversidad de conocimientos y significados. Para esto se requiere ampliar las miradas a fin de comprender la diversidad presente en todo el mundo. Consideramos que la teoría crítica puede ser funcional en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en los pueblos originarios, ya que esta teoría recomienda que las actividades por desarrollar en las acciones educativas tiene que partir de la realidad concreta en que se desenvuelven los sujetos. Por estas razones precisamos que la articulación entre lengua, cultura y educación es funcional en las escuelas primarias rurales de las localidades ubicadas en la zona maya de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo. Además, hace posible observar, conocer y comprender procesos que nos lleven a la reflexión crítica para enriquecer y generar conocimientos que permitan al escolar tener conciencia sobre quién es, por qué es y valorar, preservar y utilizar racionalmente los recursos naturales que existen en su medio.

El proceso de aprendizaje, con las perspectivas de la teoría crítica, tendrá su verdadera función formativa cuando los profesores decidan realizar procesos contextualizados como los que aquí se muestran, para proporcionar una comprensión de la realidad y justamente la teoría crítica requiere que en los procesos educativos se consideren las situaciones socioculturales desde las realidades en que vivimos. Por consiguiente, la reflexión tendrá sentido en la medida en que todos los sujetos implicados participen activamente para generar acciones de cambio en la práctica docente.

CONCLUSIONES

La dinámica social y cultural genera en casi todas las sociedades que los significados y las subjetividades estén en constante proceso. A

través de los tiempos, esos ritmos nos conducen a diversas formas de vivir, de entender e interpretar la vida cotidiana, marcada a veces por una imagen estereotipada. El campo de la educación no es aséptico, ligado a una unidad de espacio–tiempo, dentro de un contenedor social; tiene sus evoluciones, por lo que los actores deben estar conscientes para ejecutar nuevas acciones pedagógicas y transformar las prácticas académicas en función de las circunstancias de momento, de las demandas y la realidad de los escolares, así como de la sociedad.

No obstante, el contexto del escolar constituye el escenario en el cual la lengua, la cultura y la educación cobran sentido para ser reconstruidas y utilizadas. Se debe tener siempre presente que tanto dentro como fuera de las aulas hay el espacio propicio por excelencia donde se genera la construcción del conocimiento, donde se desarrollan las interacciones internas, los aspectos socioculturales que fortalecen la lengua, la cultura y la educación de la región, por lo que las actividades didácticas, los propósitos y los aprendizajes esperados deben ser contextualizados y partir tanto de los saberes previos como de las demandas culturales de los escolares.

Los profesores que buscan transformar la práctica docente para generar conocimientos pertinentes tienen que propiciar actividades que los niños conozcan. El hecho de considerar las situaciones que son parte de su realidad hace posible producir conocimiento y pensamiento crítico. Si bien hay que emplear diversas estrategias acompañadas de la observación, el análisis, la reflexión, la experimentación, la aplicación, entre otros, se debe tener presente que el uso reflexivo de los procedimientos que se utilicen para realizar una actividad didáctica conlleva además la aplicación de estrategias de aprendizaje.

De esta manera el aprendizaje se considera significativo, porque tiene un sentido vital para quien aprende y posibilita el potencial de herramientas intelectuales con las que cada niño está en condiciones de interpretar y recrear las circunstancias que constituyen el medio ambiente social que lo rodea, pero pone en práctica su saberes y habilidades, como la lengua materna.

En definitiva, a los profesores y alumnos les corresponde proveer estrategias que favorezcan los procesos educativos de calidad para el desarrollo y la formación de sujetos reflexivos. Esta acción debe ser acompañada de prácticas en las lenguas que domine el escolar.

REFERENCIAS

- Aguirre, B. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Sepsetenta.
- Ayuste, A. et al. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, España: Graó.
- Berger, L. (2012). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Borzone, A. (1987). *Iniciación a la lectoescritura. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Argentina: Ateneo.
- Calero, G. (1997). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Madrid, España: Escuela Española.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción y la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Condemarin, M. (1989). *Lectura temprana (jardín infantil y primer grado)*. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Ferreiro, E. (2015). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970). *Aula inaugural no Collège de France*. 2 de dezembro. Traducción: Edmundo Cordeiro, Antônio Bento.
- Gamio, M. (2017). *Forjando patria*. México: Porrúa.
- Giroux, A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Giroux, A. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Gómez, M. (1995). *La producción de textos en la escuela*. México: SEP.
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Majchrzak, I. (2004). *Nombrando al mundo*. México: Paidós.
- Marchesi, Á. (2010). Estrategias para el cambio educativo. *Pensamiento Iberoamericano* 7, 251-268.
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario, pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Madrid, España: Siglo XXI.

- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Paulin, G. (1974). *Los indígenas bilingües de México frente a la castellanización*. México: UNAM.
- Pérez, G. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, 7-21.
- Pérez, G. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Pérez, S. (2007). *Modelos de investigación cualitativa*. Madrid, España: Narcea.
- Rodríguez, N. (1983). *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Vol. 1, Una guía para la educación bilingüe intercultural*. México: Unesco.
- Schmelkes, S. (2004). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica* 23, 26-34.
- SEP (2011). Acuerdo 592. México: SEP.
- Shirley, B. (1992). *La política del lenguaje en México: De la Colonia a la nación*. México: Conaculta.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tarrés, M. Luisa (2013). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Flacso.
- Taylor, S. John y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Vasconcelos, J. (1983). *Ulises criollo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Woods, P. (1998b). *Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Woods, P. (1998b). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid, España: Paidós.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2005). *Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba, Argentina: Brujas.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya *Secretaría de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*
Arturo Latabán López *Secretaría Administrativa*
Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINACIONES DE ÁREA

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*
Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*
Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinación Técnica*

Vocales Académicos

Luis Gabriel Arango Pinto
Ana Laura Lara López
Amílcar Carpio Pérez
Eurídice Sosa Peinado
Teresa de Jesús Rojas Rangel
Luis Manuel Juncos Quiané

Mildred Abigail López Palacios *Fomento Editorial*
Gabriela Montes de Oca Vega *Edición y corrección de estilo*
Angélica Fabiola Franco González *Formación*
Jessica Gabriela Coronado Zarco *Diseño de portada*

Esta primera edición de *La escritura como proyecto en la sociedad del conocimiento* estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 7 de mayo de 2024.