



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES

**VOCES Y MIRADAS: CONFORMACIÓN DE UNA REGIÓN
EDUCATIVA AUTOGESTIVA EN TORNO A LA
INTERCULTURALIDAD EN CHIAPAS**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA
PERLA ROSARIO SUAZO MIRANDA T090091

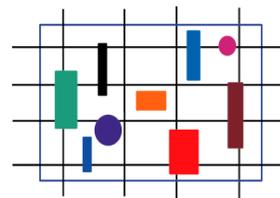
DIRECTORA DE TESIS
DRA. ROSANA SANTIAGO GARCÍA

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
MARZO, 2023



CONACYT

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología



**Doctorado en
Estudios
Regionales**



DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
3 de marzo de 2023
Oficio No. TDER/004/2023

C. Perla Rosario Suazo Miranda

Promoción: **Décima Segunda**

Matrícula: **T090091**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **Comité Tutorial**, que se encargó de dar seguimiento al desarrollo de su investigación, en el **Programa de Doctorado en Estudios Regionales**, para la defensa de la tesis intitulada:

Voces y miradas: Conformación de una región educativa autogestiva en torno a la Interculturalidad en chiapas.

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"



ACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI
COORDINACIÓN
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Mtra. Maria Eugenia Díaz de la Cruz

Encargada de la Dirección de la Facultad de Humanidades Campus VI

Vo. Bo.



Dr. Juan Manuel Torres de León

Coordinador del Doctorado en Estudios Regionales

C.c.p.- Expediente/Minutario.
MEDC/JMTL/trc*



Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Perla Rosario Suazo Miranda,
Autor (a) de la tesis bajo el título de "vozes y Miradas: conformación de una región educativa autogestiva en torno a la interculturalidad en Chiapas,"
presentada y aprobada en el año 2023 como requisito para obtener el título o grado de Doctora en Estudios Regionales, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional del Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 22 días del mes de marzo del año 20 .


Perla Rosario Suazo Miranda
Nombre y firma del Tesista o Tesistas

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), con número 784679 durante mis estudios de Doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas, (UNACH).

Dedicatorias

A mi amada familia por todo el apoyo otorgado y por las motivaciones constantes.

Agradecimientos

A Dios, a mi esposo e hijos. A mis padres, a mi directora de tesis la Dra. Rosana Santiago García. A mi comité sinodal, Dr. Daniel Hernández Cruz, Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez, Dr. Jesús Abidán Salas y Dr. Raúl Trejo. A mis queridos compañeros investigadores/as quienes dedicaron mucho de su tiempo para que este trabajo pueda realizarse y ser de utilidad para la educación indígena del estado y probablemente, del país.

También al Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Chiapas (ICTICH) por el apoyo de la Beca de Tesis Posgrado 2022.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
Capítulo 1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE: UNA MIRADA CRÍTICA-DECOLONIAL.....	26
1.1 Interculturalidad, (de)colonialidad y globalización	26
1.1.1 Cultura: un recorrido transdisciplinar	29
1.1.2. Respuestas a la diversidad cultural: Multiculturalidad, interculturalidad, multiculturalismo y educación intercultural	37
1.1.3. Iguales pero diferentes: entendiendo el concepto de diversidad cultural y diversidad lingüística.....	48
1.2. Educación intercultural bilingüe: estado de la cuestión sobre su teoría y práctica.....	53
1.2.1 Presentación y Análisis de la políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe	58
1.2.2 Esfuerzos de Educación Intercultural Bilingüe: una propuesta educativa alternativa	66
1.2.2.1 Método inductivo intercultural de Jorge Gasché	67
1.2.2.2 Proyecto Milpas Educativas (ME) en los estados de Chiapas, Michoacán, Oaxaca y Puebla.....	70
1.2.3 Currículo formal: Marco curricular 2022 de la educación básica y normal.....	77
Capítulo 2. LA REGIÓN EDUCATIVA DE AUTOGESTIÓN: HACIA LA TRANSFORMACIÓN DESDE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA VIVIDA ...	89
2.1. Los estudios regionales como campo transdisciplinar	90
2.1.1 Incursionando en el concepto de región	95
2.1.2. Regionalización y tipos de regiones: para entender los enfoques de la investigación regional	98
2.2 La región educativa de autogestión: hacia la horizontalidad de los procesos educativo desde la experiencia.....	104
2.2.1 La Experiencia vivida: desde la teoría y comprensión de las voces.....	109
2.2.2 De los sentidos, significados, voces y miradas de la experiencia	116
2.2.3 Sobre la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek: un inicio autogestivo	123
2.2.4 La rapsodia en la región de autogestión: proceso de regionalización .	130
2.2.2.1 La parte experiencial de la región educativa de autogestión	Error!
Bookmark not defined.	
Capítulo 3. INDAGANDO LA EXPERIENCIA DESDE NARRATIVAS COMPARTIDAS EN COINVESTIGACIÓN.....	142
3.1. La interpretación de las voces de la experiencia.....	146
3.2. Significando las experiencias vividas a través de nuestras historias	153
3.3. Investigando con: coinvestigadores/as o investigadores/as pares ..	161
3.5. Etapa 2: Insumos para recuperar la experiencia	167
3.5.1. Documentos personales	167
3.5.2. Registros biográficos	169
3.5.3 Otras técnicas para la co-reflexión	171

3.6. De la indagación hacia el recontar la historia	174
3.7. Cuestión ética y moral	174
3.8. Posibles limitantes de la investigación	Error! Bookmark not defined.

Capítulo 4. SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN

INTERCULTURAL BILINGÜE A TRAVÉS DEL TIEMPO 180

4.1. Narrativas en co-relación y co-indagación: biografías críticas sobre los sujetos en la educación..... 182

4.1.1. Locus de enunciación y (auto)biografía relacional: Perla Rosario Suazo Miranda..... 183

4.1.2. Las tensiones del ser diferente: María Alicia Gómez Hernández (Lichita) 189

4.1.2 Fracturas de la educación en el ser humano: Adriano Santiz Gómez (ASG)..... 195

4.1.4. El sello de la lengua hegemónica en la identidad personal: Pablo Bolom Pérez (PBP)..... 200

4.1.5. Educación como propósito de vida: Adolfo Pérez Hernández (APH) .. 206

4.1.6. La diferencia de la educación bajo la tutela femenina en un mundo masculino: Isaac López García..... 214

4.1.7. El que se da cuenta: René Gómez Díaz 220

4.1.8. Caminando a ciegas de la mano del sistema: Gracia Morales Vázquez 227

4.1.9. Las malas decisiones pueden tornarse buenas: Dante Méndez López 232

4.2. Sentidos y significados sobre la educación intercultural bilingüe 236

4.2.1. De la naturaleza humana a la institucionalización deshumanizante 237

4.2.2. Del sin sentido al sin sentido de la educación: Lo que se entiende por interculturalidad y educación Intercultural bilingüe 246

4.3. Condiciones sociohistóricas de la EIB develados en las experiencias de los estudiantes.....255

4.3.1. El español como lengua de poder y sumisión en las historias de vida académica y los esfuerzos por aprenderla..... 256

4.3.2. LA EIB y su impacto en la cultura, lengua e identidad de los jóvenes indígenas 275

Capítulo 5. RED DE EXPERIENCIAS EN LA DIVERSIDAD PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA: REFLEXIÓN INICIAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO INTERCULTURAL AUTOGESTIVO

..... 301

5.1. Algunas aclaraciones y punto de partida 301

5.2. De la parte teórica de esta propuesta: un aporte en breve 306

5.2.1. La escuela como institución y su papel en la transformación del currículo..... 307

5.2.2. Currículo y didáctica: implicaciones ético-políticas en una pedagogía crítica-decolonial y de la experiencia 315

5.3. De la parte metodológica de la propuesta: 320

5.3.1. Al revés o un punto medio. Transformación del currículo en oposición de polos a través de la red de experiencias 321

5.3.2. La diversidad como aspecto central para la interculturalidad: propuesta de atención en la ENIIB “JC” desde el curriculum familiar 329

Conclusiones.....	335
Referencias.....	350
Anexo 1 (Documentos personales)	365
Anexo 2 (Registros biográficos)	367
Anexo 3 (elegir título 1)	368

INTRODUCCIÓN

“Buscamos voces que acallen el silencio”

Celeo Álvares Casildo¹

Recontar y revivir historias sobre nuestro pasado nos ayudan a repositonarnos de manera consciente en el mundo que vivimos. La forma en la que miramos y reconocemos se reflejan en esos recuerdos que traemos, que llamamos. Las historias que narramos se cuentan y parten de diversos ángulos o aspectos de nuestras múltiples otras experiencias vividas. Percibir esos ángulos no es una tarea fácil aún bajo el lente de miradas diversas.

Podríamos pasar nuestra vida indagando sobre la vida de una sola persona, recuperando aspectos de experiencia como ser el nombre que se le dio de nacimiento y cómo ese nombre ha influido en su vida hasta hoy día, entre otras muchas cosas. Dependiendo del contexto en el que nos movamos, los lugares y las personas con las que convivamos; un simple aspecto de la vida va a generar experiencias vividas variadas. Ese mismo cuerpo, esos mismos lugares, el tiempo y las personas con las

¹ Dirigente, activista y líder Garífuna, hondureño, fue fundador y dirigente de la Organización de Desarrollo Étnico Comunitario (ODECO), propuesto como candidato a al Premio Nobel de la Paz en el 2011. Nació en Plaplaya, departamento de Gracias a Dios, Honduras y falleció el 12 de abril de 2016.

que nos relacionamos tendrán un papel fundamental en la manera en la que concibamos y vivamos esa experiencia (Connelly y Clandinin, 1999; Van Manen, 2003).

En esta investigación en particular nos enfocamos en atender la multiplicidad de experiencias vividas con la educación formal de normalistas indígenas. Estos jóvenes desde su inicio en el sistema escolar estudiaron en comunidades indígenas, se supone que ya, bajo el enfoque intercultural bilingüe. Ahora, son los nuevos embajadores de esta educación, pues han sido formados como docentes bajo este mismo enfoque.

A estos jóvenes, en nuestra investigación les llamamos coinvestigadores/as², porque es una investigación que ética y humanamente busca comprender e indagar sobre las experiencias desde la comprensión e interpretación relacional (investigadora-coinvestigadores/as). Esto es básico en una investigación de corte narrativa, pero sobre todo la variante de indagación narrativa propuesta por Connelly y Clandinin (1999).

Para que podamos hacer esto necesitamos, primeramente, escuchar lo que estos que narran su experiencia nos quieren decir, y nosotros como investigadores/as, presentar nuestra humanidad ante ellos. De esa manera se establece la conexión entre investigadora y coinvestigadores/as y se abre el paso para recontar, releer, redescubrir, repensar y representar nuestras historias. Nos da la oportunidad de abrir nuestros sentidos y entender, escuchar-nos en relación con los otros con el propósito de abrir puertas y posibilidades de rehacernos, re-existir y resistir (Mignolo y Walsh, 2018).

Uno de los elementos importantes del contar y recontar nuestras experiencias tiene que ver con el lugar. Esos lugares que traen sensaciones y emociones a nuestra

² Forma en la que nos referimos aquí a lo que en otras investigaciones se le llama participantes, se explica con claridad en el apartado metodológico 3.4.

vida con solo recordarlos y que impacta en el tiempo y en nuestro completo ser. Los lugares son importantes para comprender nuestras experiencias y para descolonizar el saber y el ser, lo que nos lleva a reformular y transformar una nueva experiencia. La forma en la que podemos hacer esto es sabiendo que “las experiencias y recuerdos, con frecuencia, [son] influenciados por las múltiples fuentes y perspectivas [que tenemos del mundo]” (Donald, 2004, p. 24).

En este sentido, reconsiderar la experiencia de estos jóvenes que han llevado un largo camino en la región donde el sistema educativo no ha cumplido con sus deseos y aspiraciones educativas mínimas, pero tampoco con las prometidas por el sistema educativo mismo, es digno de escudriñar (hallazgo encontrado a través de las narrativas).

Las/los coinvestigadores son ahora, los nuevos docentes encomendados por el Sistema Educativo Nacional Mexicano (SENM) para emprender esta ardua labor de enseñanza, de educación a la niñez indígena de diversas comunidades del estado de Chiapas. Estos son los que van a crear las emociones, los sentimientos que ese lugar (la escuela) les va a dejar. Por eso, la reflexión de lo acontecido a lo largo de su vida académica se torna relevante.

Crear lugares es una misión que tenemos como docentes, pero debemos de reflexionar sobre qué tipo de lugares, lugares en los que quepan y que sean para la construcción o para que estos niños/as y jóvenes sean un artefacto de su propia vida. Que aprendan a crear lugares mejores que las experiencias en lugares que no nos agradaron a nosotros. Narrar nuestras experiencias ayudan a crear lugares, pues nos enseñan lo que vivimos, lo que no vivimos y, por ende, los lugares que deseamos.

La educación ocupa un lugar fundamental en la sociedad. Crear lugares agradables y memorias de esos lugares son un cometido esencial para nuestra labor como encargados de la educación. Escuchar las voces que han vivido ya el primer intento de interculturalidad y bilingüismo en la educación es una forma de recrear

espacios-lugares, transformarlos y, por qué no, de hacerse escuchar como agentes de cambio para el contexto indígena estatal.

La Educación intercultural Bilingüe (EIB) es la apuesta nacional vigente para preservar la diversidad en México y procurar la igualdad, es el lugar que se presenta como transformación. Sin embargo, en muchos contextos no se ejecuta como debe ser, es decir, con pertinencia al contexto (Viveros-Márquez, 2016; Sartorello, 2009; Navarro y Saldivar, 2011). Por lo tanto, no ha ayudado a disminuir las diferencias acentuadas entre regiones y sigue perpetuándose la desigualdad, además, son cada vez más evidentes las asimetrías. Esto no quiere decir, que esas asimetrías no estén tocando a más en estos momentos post pandémicos, a los otros no indígenas.

Sin embargo, son los indígenas quienes padecen mayor desigualdad por los contextos y las carencias como ser: económicas, académicas, tecnológicas. La EIB debe ser una forma de combatir todas estas diversas desigualdades, y, además, de asegurar la conservación y preservación de la diversidad cultural del país. En este sentido, los aprendizajes esperados planteados por el SENM deben de ocupar no el papel central de la educación indígena, sino en planos iguales con los conocimientos locales.

El primer lugar, para poder combatir las disparidades regionales de debe iniciar por considerar los saberes con lo que llegan los niños, partir de allí y luego realizar una traducción a los contenidos occidentales. Par realizar esto, la experiencia de los que han vivido este tipo de educación es necesaria, para que; de allí, por medio de un proceso de reflexión, se transite a la autogestión. Por eso, el nombre de la región educativa que surge de esta investigación. Una región propositiva, con un proyecto ético-pedagógico y político entrañado.

El momento en el que se propone esta región es propicio, pues la EIB, como se puede visualizar en este momento histórico, es una propuesta que está causando duda en su desarrollo y práctica, pero en la que aún se tiene fe. Por eso se está

generando una nueva propuesta curricular que migra del adjetivo bilingüe al plurilingüe, pero que tiene como objetivo conservar lo intercultural. He allí la pertinencia de escuchar las voces, comprender las miradas e interpretar el significado y sentido que esos autores le han otorgado y otorgan a la EIB.

En armonía con esto, la región de autogestión aspira a incentivar a los participantes a la autorreflexión emanada de su propia narrativa, de su propio discurso, de su propia vida. Así pues, al expresar y significar lo que ellos entienden por interculturalidad, el impacto que esta propuesta educativa ha tenido en el fortalecimiento de su lengua, usos y costumbres, desarrollo humano y la pertinencia que ejerce en su contexto hace a este estudio de corte hermenéutico-interpretativo, pero sobre todo de profunda indagación narrativa en co-relación (Dilthey, 2002; Connelly y Clandinin, 2006).

Es así como sostenemos, que estudiar la EIB y hacerlo desde los estudios regionales puede ser la vía para disminuir las disparidades regionales de las zonas indígenas. Hacerlo a través de pedagogías y metodologías horizontales podría ser el mejor camino y usar la indagación narrativa como fenómeno y método el camino a la comprensión de la experiencia a través de las historias múltiples de cada vida.

El enfoque es coherente con las “*wonders*”³ y objetivos que dieron surgimiento a esta investigación. Se inicio con la incógnita: ¿Cuáles son las historias que narran los alumnos y egresados de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” (ENIIB “JC”) sobre su trayecto educativo en las comunidades indígenas y qué demuestran?

Siendo que la EIB tuvo su lugar en el discurso normativo nacional desde el 2000 y las/los coinvestigadores realizaron sus estudios de educación básica a partir de ese año y después de este nos generamos las siguientes preguntas específicas ¿Cuál es

³ Connelly y Clandinin (2013) utilizan la palabra *wonders* “o preguntarse a sí mismo en lugar de *research questions* o preguntas de investigación.

el sentido que los alumnos y egresados de la ENIIB "JC" le otorgan a la EIB?, ¿en qué condiciones se ha dado la EIB que den cuenta de la cultura, lengua, cosmovisión e identidad de los pueblos originarios de Chiapas?, ¿cómo las experiencias narradas pueden contribuir a una reflexión inicial para el cambio de un plan de estudios que acoja la interculturalidad desde adentro?

Lo que nos lleva plantearnos como objetivo central el comprender a través de las experiencias vividas de los alumnos y egresados normalistas, el sentido que le otorgan a la EIB para generar una reflexión inicial hacia una propuesta educativa que permita la consolidación de la interculturalidad para el contexto específico de Chiapas a través del espacio flexibilidad curricular permitido a nivel nacional en la malla curricular para la ENIIB "JC".

Cuyos objetivos específicos serían, primeramente, interpretar lo que los alumnos y egresados de la ENIIB "JC" entienden por interculturalidad y EIB. Para luego, develar las condiciones en las que se ha dado el proceso educativo de la EIB que den cuenta de la cultural, lengua, cosmovisión e identidad de los pueblos originarios en Chiapas, para que finalmente logremos entender cómo estas experiencias narradas pueden ayudar a contribuir a una reflexión inicial para el cambio de un plan de estudios que acoja la interculturalidad desde el ejercicio autogestivo. Con este cometido, la investigación se realizó bajo el enfoque de la indagación narrativa biográfica (Connelly y Clandinin, 2006) en el que se recupera la experiencia educativa en el nivel indígena de estos jóvenes coinvestigadores/as.

El enfoque es pertinente pues se parte del supuesto de que, es necesario hacer uso del recuerdo, de las vivencias, de lo aprendido, conocido, lo negociado, resistido, aceptado, rechazado (consciente o inconscientemente) a través de las experiencias vividas con la educación intercultural bilingüe para entender las condiciones, el sentido, lo significado por estos actores para reflexionar sobre su

trayecto académico y llegar a la transformación concienciada de su presente y futuro quehacer docente.

Entendemos aquí experiencia, en cierto aspecto, desde lo que nos propone Dewey (1938) y que se puede apreciar en el apartado 2.2.1. en conjunción con lo que las/los coinvestigadores a través de sus conocimientos culturales entienden por el concepto de experiencia. Las/los coinvestigadores significan la experiencia como lo que nos acontece. La experiencia es conocimientos, es saber, es algo que se percibe por los sentidos y el haberlo visto, observado, manipulado nos hace conocerlo.

Entonces, la experiencia tiene que ver con eso que nos pasa a nosotros que somos seres con existencia. Por lo tanto, es única, en términos de Heidegger, el *Dasein* tiene que ver con el verbo ser/estar, en otras palabras, con el existir, con el vivir. Para ser un ser de experiencia, se tiene que ser un ser con existencia, se tiene que existir en el mundo y el existir nos la capacidad de cuestionar-nos y responder-nos cosas sobre nuestra propia existencia, sobre nuestro propio ser.

En términos hermenéuticos, la experiencia parte del ser sujetos con deseos de comprender-se es “el nuevo lenguaje ecuménico de la cultura contemporánea que versa sobre la esencia del sentido o sobre la tendencia profunda de nuestra época que abre el horizonte histórico-cultural de sentido al reconocerle ‘una centralidad’ (Vergara, 2008, p. 154). Entonces, la experiencia implica comprensión, interpretación y reflexión, requiere de un proceso de auto preguntarse/auto responderse.

Retomamos este enfoque para tener la posibilidad de reconstruir el andar y el sentir de los normalistas (alumnos y egresados) sobre la EIB del sistema de educación indígena de Chiapas para de esta forma lograr entender y darle un nuevo sentido a este tipo de educación con miras a abonar a reformas o políticas educativas a favor de una nueva interculturalidad. Una interculturalidad (de)colonizadora donde el diálogo y la horizontalidad son la vía para enderezar el camino, para llegar

a la igualdad y a la tolerancia positiva a través de esos textos escritos o narrados de forma oral.

Pero también se busca llegar a esa construcción de nuevos lugares como ya se mencionó en Basso (1996). Con las experiencias narradas se pretende transformar la realidad – “Proyecto a ser” de Jean Paul Sartre–, pues como claramente expresa Hernández et al., (2011) en las memorias publicadas en el texto “Historias de vida en educación Biografías en contexto”; la investigación biográfica busca “dar cuenta de las vidas o de cómo las vidas dan cuenta de sí en, y con, lo social” (p.24). En esa recuperación de la memoria a través de las narrativas, los actores antes mencionados revelarán como esta propuesta educativa ha impactado en su persona, en su vida.

El objetivo final de este enfoque dentro de la investigación cualitativa es conocer - y a diferencia de la forma de conocer que utiliza el pensamiento lógico-abstracto o ciencias experimentales-, conocer por medio de la experiencia, de lo acontecido; es decir, a partir de esas historias de vida ricas que provee el recuerdo, porque el conocimiento es conocimiento de sí mismo en el pasar del tiempo. Luego entonces, la comprensión de los sujetos y de uno mismo solo es posible cuando se cuenta o relata nuestra historia misma (Hernández et al., 2011).

La indagación narrativa es un enfoque que estudia la vida de los seres humanos dándole el valor principal a la experiencia que estos viven como recurso esencial para lograr la comprensión y el conocimiento. La indagación de la narrativa es una forma de entender esa experiencia. Involucra la “colaboración entre la investigadora y las/los coinvestigadores, en diversos momentos, en un o en una serie de lugares y en interacción social con sus medios (Clandinin, 2013).

Esto nos lleva a la fuerte labor de descifran quienes como en relación con el fenómeno estudiado y por eso, la investigadora hace una presentación e incluye un apartado biográfico de sí misma, construido e interpretado con otros (ver apartado 4.1.1) (Dubnewick, et al., 2018). La interpretación fue realizada con los

investigadores/as pares, lo que refleja que ha sido realizada en relación de horizontalidad.

En este sentido, son los sujetos junto a la investigadora quienes a través de sus voces y sus miradas que realizamos una interpretación mutua de la realidad para llegar a comprender y dar un paso necesario para la siguiente etapa, que es la transformación. Por lo tanto, es esa experiencia reflexionada que le da validez a la presente investigación.

En la investigación colaboraron 8 jóvenes. 4 egresados y 4 que en ese momento eran alumnos. La forma de colaboración fue voluntaria por medio de una convocatoria abierta y fueron estos que aquí nos cuentan, los que decidieron zarpar a esta aventura. Los nombres que aquí se presentan no son los reales de las/los coinvestigadores, a excepción de una de ellas, quien decidió que su nombre fuese el real. El no usar sus nombres reales no significa que los nombres asignados no tengan un sentido, estos fueron asignados en relación con ellos y basado en su historia de vida personal. Los nombres entonces dicen, hablan de su personalidad y de su andar en este trayecto llamado EIB.

Encontramos entre estas/estos coinvestigadores a Lichita, una joven cuyo objetivo era estudiar, obtener educación para luchar contra los candados basados en roles y estereotipos de género que se manifestaban en su hogar. La educación era para ella entonces, la forma de lograr su sueño de ser docente de preescolar, pero, sobre todo, de ser una mujer libre de hacer y decidir lo que mejor le convenga, a pesar de las creencias culturales sobre su ser mujer.

Adriano es un joven cuyas experiencias negativas con docentes del nivel preescolar y primaria en escuelas generales o monolingües como las llama, le permitieron crearse una definición del docente que no quiere ser. El estar en escuelas con docentes y niños mestizos que demostraban en ocasiones desagrado por su persona, le dio las herramientas para optar por ser docente del nivel indígena. El

desea apoyar y ayudar a mejorar las condiciones educativas de los niños bilingües en su contexto sin que sufran discriminación alguna y que tengan la opción de mejores oportunidades.

Pablo es un tsotsil de la comunidad de Adolfo López Mateo, Huixtán. El español desde su entrada a preescolar marcó su vida. Lo llevó a aislarse, a callarse y, por momentos, desear no haber nacido en el contexto indígena para no haber tenido problemas en la escuela por la falta de comprensión y habla del español.

Adolfo es un joven tzeltal del pueblo de Chanal. Es el hermano mayor de un hogar en el que había muchas carencias económicas, por eso educarse o mejor dicho escolarizarse era la salida a ese estatus económico y el camino a la superación.

Isaac es miembro del pueblo de Amatenango del Valle, hablante de la lengua tzeltal. La crianza bajo la tutela de su madre y la guía académica de sus dos hermanas mayores fueron fundamentales para su educación. Tanto para aspectos negativos como positivos. Negativos porque ser criado por una madre soltera no le favoreció en sus relaciones escolares durante sus primeros años académicos y positivos porque sus hermanas estaban a su disposición y le ayudaban con sus dudas académicas.

René es del pueblo de Oxchuc, hablante de tzeltal. Los problemas de su hogar le hicieron tomarle cariño a la escuela. Este lugar fungió como soporte y como el espacio en el que podría desarrollar su niñez. Aunque hubo momentos no tan agradables en su primaria recuerda el espacio escolar con mucho cariño, de hecho, manifiesta que la primaria fue la mejor etapa de su vida, en la que realmente sintió felicidad.

Gracia pertenece al municipio de Chilón y habla la lengua tseltal. Ella cree a ciegas en la escuela y en el sistema. Todo lo que un maestro hace o lo que un adulto hace tiene un objetivo para un niño, sea la acción negativa o positiva, todo tiene un fin y hay que agradecer a todo eso porque es lo que nos hace lo que somos.

Dante es hablante de tsotsil y pertenece al municipio de Oxchuc. Para él, la educación primaria y preescolar no fueron muy agradables. La secundaria fue una etapa normal al igual que la preparatoria, pero la educación normal le devolvió el sentido a su vida, a la concepción que tenía de educación indígena intercultural bilingüe. Sus padres tomaron la decisión de enviarlo a escuelas donde la enseñanza era solamente en español, eso marcó su vida académica, pero finalmente, considera que la decisión fue la mejor.

Perla Rosario Suazo Miranda pertenece al pueblo afro llamado garífuna de Honduras. Docente de la ENIIB "JC", madre de tres niños y esposa de un chiapaneco por nacimiento. Su experiencia vivida, su posicionamiento ético, político y epistémico la llevaron a plantearse ciertas preguntas de investigación en relación con el contexto educativo de la ENIIB "JC". La perspectiva educativa, su papel como docente de inglés tuvieron un papel importante en como ella estaba entendiendo lo que acontecía en la normal. El hecho de que el bilingüismo no era una preocupación o un interés primordial para un grupo significativo de jóvenes normalistas de la ENIIB "JC", a pesar de ser hablantes de una lengua indígena la llevaron a realizarse varias preguntas. Evidentemente, el hecho de ser garífuna y no hablar su lengua materna influyeron en la forma en la que percibía la problemática y despertaron las tensiones del ser y el hacer en un contexto bilingüe.

Los hallazgos o lo que nos permitió descubrir este proceso investigativo, esos significados sobre EIB develados en el recontar de la historia (o análisis), no fueron literales, pues la interpretación nos permitió revelar el carácter oculto de las cosas, es decir, traer a la luz los diversos significados que esconden las palabras y los mensajes de quienes compartimos nuestras historias. Con las historias narradas se descubre que, por mucho tiempo se ha creído que ha habido resistencia por parte de la población indígena en dejar a un lado su cultura, su lengua y su identidad. Sin embargo, la experiencia de las/los coinvestigadores demuestra que poco a poco esta

cercanía con su cultura se va perdiendo; todo inicia con el deseo de superación que sus padres han planeado y pensado para ellos. Y continua con la escuela, con muchos docentes intentando quitar (consciente o inconscientemente) lo que les queda de identidad de su pueblo.

Entonces, se encuentra, que el pensamiento occidental está cada vez más inmerso en sus contextos a causa de la globalización y la modernidad resultado del capitalismo que se vive en el estado. La educación, tanto formal como no formal, ha sido el medio más potente de castellanización y pérdida de la identidad y detrimento de la lengua indígena. La población mayoritaria (mestiza) ha buscado de muchas formas incluir a los indígenas al plan nacional, pero quitando en su mayoría de veces lo que los hace indígenas (usos y costumbres, lengua y demás); esto quiere decir, que no a través de una relación de horizontalidad, sino más bien han sido propuestas verticales que una vez más dejan en claro quienes tienen el poder.

El español se presenta como punto central en la historia de mucho con su educación, ocupando este no un papel positivo en esas narrativas, sino de domino, de tristeza, de deslocalización, desterritorialización, desconexión, desidentificación cultural. Además, se encuentra que los significados que le otorgan a la EIB cuando ingresan a la educación formal va cambiando de algo bastante positivo a algo sin sentido. Pero también, se encuentra que la ENIIB "JC" les devuelve un sentido más claro de lo que hoy entienden por EIB. Esta EIB les permite o debe permitir obtener educación en su lengua y en la lengua segunda dándoles oportunidades para alcanzar la superación y mejorar su calidad de vida.

Otro hallazgo significativo es que la discriminación es fuerte en los contextos indígenas, pero esa discriminación no viene solamente de parte de los mestizos, sino también de sus mismos compañeros de origen indígena. Las narrativas muestran como los niños indígenas con capital cultural y económico (Bourdieu, 2002) mayor al

de los niños indígenas hijos de campesinos se burlabas de sus compañeritos por no hablar “bien” el español, pero también por su forma de vestir.

Los datos entonces demuestran que dentro de sus mismos contextos existe, además de la discriminación interracial, se encuentra en gran medida, la intra racial. Las desigualdades, entonces se intensifican porque los niveles de estatus internos de las comunidades vuelven a generar desigualdades entre ellos mismos. Esto pasa en edades de educación básica, principalmente en preescolar y primaria. En la educación normal, los jóvenes sienten un vínculo o sentido de pertenencia fuerte con sus compañeros de otras comunidades, sin embargo, la interculturalidad no se da, pues no sobrepasa lo relacional; y lo relacional, también es selectivo, porque quienes no se adhieren a sus ideales políticos no pertenecen a su grupo y eso continúa evidenciando los problemas de desigualdad no solo desde los de afuera, sino entre ellos mismos.

Los coinvestigadores que participamos en esta investigación estamos dirigiendo nuestro actuar hacia la autogestión. Lo que significa, que esta no es una región que existe, sino que se está formando. Los que participamos aquí queremos un cambio, queremos que se gesticione desde adentro y desde nuestros espacios hemos realizado acciones que dan cuenta de la autogestión. En las biografías de cada uno de nosotros en el capítulo 4.1.1 se puede observar todos esos matices de autogestión en cada uno de los que narramos nuestras experiencias y que nos hace el sujeto colectivo que puede generar un cambio en la educación intercultural de nuestro estado.

Para presentar este texto final que sintetiza la experiencia vivida de las/los coinvestigadores con la EIB, lo hemos organizado en 5 apartados cuyo contenido describimos a continuación.

En el primer capítulo titulado “Educación intercultural y bilingüe: una mirada crítica-decolonial” se hace un recorrido de los principales conceptos que son parte

de este trabajo de investigación, como ser cultura, interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad crítica, funcional y relacional, diversidad cultural, diversidad lingüística. También se discute sobre la educación intercultural bilingüe en México y luego en Chiapas. Se hace un recorrido sobre el estado del arte de la educación intercultural bilingüe en el estado de Chiapas. También se presenta algunos proyectos que se han realizado y que han dado algunos resultados positivos en cuanto a la EIB. Se finaliza este apartado con un resumen de lo que envuelve la nueva propuesta curricular de la educación normal en términos de interculturalidad y que cambia lo bilingüe a plurilingüe.

El capítulo 2, que se titula “La región educativa de autogestión: hacia la transformación desde la experiencia educativa intercultural vivida” trata de como está constituida la región de estudio, así como el proceso de regionalización utilizado. En primer lugar, se hace un recorrido de las diferentes propuestas de estudios regionales y se explica por qué el campo de los estudios regionales es transdisciplinar. Luego, nos centramos en explicar en qué consiste la región educativa de autogestión y el arte en su construcción. Así mismo se propone la región de autogestión como una región horizontal en la que todos aportamos y construimos. También se encuentran definiciones de conceptos centrales para nuestra investigación como ser el de experiencia, sentidos, significados, voces y miradas.

En el capítulo 3 titulado “Indagando la experiencia desde narrativas compartidas en coinvestigación” se presenta la forma en la que está constituida la investigación metodológicamente. Se explica el paradigma, el método y el enfoque. Se explica por qué la investigación se encuentra bajo el enfoque de indagación narrativa biográfica. Se hace una explicación de las técnicas utilizadas y para qué nos sirvió cada una de ellas, es decir, qué tipo de información nos proporcionó y con base en qué objetivo. Se presenta de manera breve la forma en la que se llevó a cabo

el proceso de involucramiento de las/los coinvestigadores⁴ y las formas en las que ellos decidieron cooperar.

En el capítulo 4 y titulado “Sentidos y significados de la educación intercultural bilingüe a través del tiempo” se presentan los resultados de la investigación o en términos de Clandinin (2013) se recuentan las historias de las/los coinvestigadores. Este da cuenta de la experiencia comprendida desde, con, y en relación con las/los coinvestigadores e investigadora. El primer apartado de este capítulo da cuenta de las diferentes historias que nos narran los jóvenes con la educación indígena. El segundo muestra cómo el sentido que le otorgaban a la educación fue modificándose mediante cursaban la educación básica, y que iba del sin sentido al sentido y viceversa. El tercer apartado devela las condiciones en las que se ha dado la EIB y su impacto en la cultura, lengua e identidad indígena.

El quinto y último capítulo presenta la propuesta teórico-metodológica que consideramos se podría seguir para mejorar las condiciones educativas de los indígenas en el estado y que parte de la formación de los jóvenes que egresarán como docentes en educación primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria. Dicha propuesta se considera a largo plazo, pero se hacen algunas recomendaciones para iniciar pronto a ver resultados que se pueden trabajar en el campo de flexibilidad curricular a cargo de cada escuela normal.

⁴ Forma en la que nos referimos aquí a lo que en otras investigaciones se le llama participantes, se explica con claridad en el apartado metodológico 3.4.

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE: UNA MIRADA CRÍTICA-DECOLONIAL

Stories matter. Many stories matter. Stories have been used to dispossess and to malign, but stories can also be used to empower and to humanize. Stories can break the dignity of a people, but stories can also repair that broken dignity.

Chimamanda Ngozi Adichie

Tener claridad sobre los conceptos que envuelvan el tema central de investigación es una de las labores centrales de un investigador. Es por eso, que en este capítulo se hace un recorrido de los principales esas concepciones que son parte de este trabajo entre los cuales se encuentran, pero no se limitan a la cultura, interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad crítica, funcional y relacional, diversidad cultural, diversidad lingüística. También se discute sobre la educación intercultural bilingüe en México y luego en Chiapas. Se hace un recorrido sobre el estado del arte de la educación intercultural bilingüe en el estado de Chiapas. De igual forma, se presentan algunos proyectos que se han realizado en el estado y que han dado algunos resultados positivos en cuanto a la EIB. Se finaliza este apartado con un resumen de lo que envuelve la nueva propuesta curricular de la educación normal en términos de interculturalidad y que cambia lo bilingüe a plurilingüe.

1.1 Interculturalidad, (de)colonialidad y globalización

Hablar de interculturalidad, y, sobre todo, de la interculturalidad en su vertiente crítica, supone conocimientos previos que nos permitan sustentar la necesidad de perseguir, alcanzar, y luchar por esta maravillosa utopía de una realidad distinta, de un lugar-mundo donde exista “unidad en la diversidad” (Walsh, 2012, p. 41). Es pertinente enunciar, que nuestro posicionamiento se ubica, más no se limita, a la perspectiva crítica-decolonial de la interculturalidad.

Vemos a la interculturalidad como un proyecto ético-político en el que el rol de las instituciones, tomando como base en este trabajo la escuela, tiene que transformarse. Esa transformación inicia con la identificación de las matrices coloniales en nuestro entorno social. Colonialidad que se impone día con día y que nuestra experiencia puede ayudar a develar, y, por ende, usar como medio de libertad.

La colonialidad debe ser una categoría de análisis en nuestros discursos, en nuestra forma de ser, vivir, actuar y en nuestras intervenciones pedagógicas. Es decir, la “colonialidad del poder”, “colonialidad del ser” y “colonialidad del saber”, deben ser categorías de reflexión para transitar hacia la descolonización, y, de esa manera, a la interculturalidad (Quijano, 2014; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2003). El reconocimiento de las “monoculturas” y el establecimiento de las ecologías son un camino propuesto por Boaventura de Sousa Santos (2006) para desprendernos de esas colonialidades. Pero el pensar con y en relación con los otros es, desde nuestra mirada, una acción fundamental.

La globalización es otro de los conceptos de los que no podemos prescindir, sobre todo, cuando se trata de un posicionamiento decolonial y aún más, en un tema tan mundial como lo es la educación. La globalización es la nueva forma de colonización, si no la tratamos y vemos desde una perspectiva crítica. Es por eso, que el concepto de globalización se encontrará a través de todo el texto, pues si bien

en lo intercultural-decolonial se requiere de aportaciones, conocimientos, saberes, vivires, sentires y seres subalternizados que muevan y remuevan lo que los ha aquejado para recrear y reformular la sociedad y sus estructuras, debemos entender que no estamos exentos de lo global y que esto, además, es y debe ser motivo para un diálogo, enriquecimiento y para transitar hacia la deseada interculturalidad.

Como bien lo ha dicho Hernández (2010) “la globalización es regionalizante y en respuesta a lo global...emergen, se modifican, recrean o constituyen regiones para resistir, contestar, negociar, hacer frente o aprovechar los vínculos entre diferentes lugares (espacios socio geográficos), grupos sociales e intereses económico-políticos.” (p. 83). Es por eso nuevamente, que lo intercultural, sobre todo desde lo educativo se torna relevante, pues es necesario hacer estudios regionales glocalizados desde un pensamiento que apelen entender nuestro contexto desde un espectro más amplio.

En los subapartados que se desprenden de este primer punto del capítulo tratamos algunos términos necesarios para entender la interculturalidad; como serán cultura, concepto central para entender no solamente los otros conceptos — multiculturalidad, interculturalidad, multiculturalismo y educación intercultural— sino también la región educativa de autogestión y la relevancia de su dimensión vivencial-experiencial en la transformación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chiapas.

Colonialidad, en sus diferentes variantes, es otro de los conceptos de los que no podemos alejarnos cuando tratamos de hablar de decolonialidad, a estos se liga el de globalización, entendida aquí como algo con lo que tenemos que aprender a vivir. Sin embargo, lo global visto desde la mirada capitalista es algo en contra de lo que luchamos. Así pues, para llegar a esta explicación de lo decolonial como mirada

pos(moderna)⁵, liberadora e integradora, debemos de partir de lo que nos inhibe o con lo que tropezamos para llegar a la reflexión y reflexividad y poder alcanzar la deseada interculturalidad.

1.1.1 Cultura: un recorrido transdisciplinar

Han sido muchas las disciplinas que han estudiado el término cultura, como ser la antropología, la sociología, la psicología y la filosofía. También, los conceptos de cultura han ido cambiando a lo largo del tiempo, desde las concepciones modernas enfatizadas a sobresaltar las diferencias entre dichas sociedades modernas y las “atrasadas” o premodernas; hasta las postmodernas que como bien expone Giménez (2005) refuerzan “la concepción simbólica de la cultura y el estudio del papel del significado en la vida social” (p. 67).

En este apartado, presentaremos un entramado de definiciones de cultura desde diversas perspectivas haciendo un dialogo entre, sobre y a través disciplinas; hasta llegar a las definiciones de cultura que engloban más un pensamiento crítico del término que alude a la diversidad, a la diferencia, a la unidad y a la transformación social. Iniciamos haciendo hincapié en la necesidad de eliminar esencialismos de la cultura sin quitar del renglón lo propio, por lo que coincido con Grimson (2009) cuando dice que las “culturas son más híbridas que las identificaciones”, lo que no significa que una no se relacione con la otra (culturalidad). Se alude al termino de cultura desde diversas perspectivas teóricas, pues al ser esta investigación de carácter regional, la diversidad y la transversalidad deben verse presentes a través del texto y no solamente en cuestiones específicas como lo es la regionalización.

⁵ Entendida como una actitud híbrida e inacabada. No creemos en actitudes absolutas de modernos y posmodernos, sino más bien en mundos y seres cambiantes y con una variedad de opciones y decisiones de vida.

Lo primero que hay que tomar en cuenta al conceptualizar la palabra cultura es, como menciona Díaz de Rada (2010), considerar los problemas éticos y políticos básicos que denota este concepto, a esto le abonaríamos, los problemas epistémicos y filosóficos que arrastra esta tan polémica y antigua palabra. Es por eso, que consideramos pertinente iniciar por un recorrido histórico del concepto cultura, enfatizando esos problemas éticos y políticos de cada perspectiva para llegar a conceptos más *ad hoc* al posicionamiento filosófico, epistémico, ético y político propio que ostenta nuestra investigación.

En sus primeros momentos, la cultura, era definida principalmente desde una mirada etnológica y esta englobaba toda costumbre, tradiciones, formas de vivir, actuar y de convivencia social en determinado contexto (Tylor, 1958). Es evidente, que esta mirada era bastante etnocentrista, pues enmarcaba a seres llamados “bárbaros” y/o “primitivos”, de hecho, el nombre del libro de este autor se titula “*Primitive cultures*”, pues parte de la mirada de lo externo, lo traslada a su entorno familiar para hacer una comparación y los clasifica como “raros” y no como “otros” diferentes, pero iguales. Otras perspectivas contemporáneas dieron un pequeño salto a esta visión etnológica, pero su énfasis seguía siendo en explicar cómo se reproducen y producen cosas a nivel social. En este sentido, encontramos que la cultura era vista como un conjunto de conductas aprendidas y que se transmiten de generación en generación (Oswald, 1986). Todavía una visión bastante esencialista y superficial de lo que engloba el concepto.

Otra perspectiva antropológica ha sido que el conocimiento es el fin último de la cultura, pues el conocimiento nos da la capacidad de movernos en un contexto, de apropiarnos del contexto y de hacernos (Duranti, 1997). Sin embargo, este punto de ver la cultura como conocimiento es algo que se presenta como debate para los postmodernos, pues el conocimiento cultural del que hablaban los modernos abarcaba el hecho o la razón por la cual unos saben “más” y otros menos. Esta

posición se opone al pensamiento crítico-decolonial, pues el conocimiento por generaciones ha sido calificado como tal nombre por los que ostentan el poder legado por la “diferencia colonial” y que se debe replantear desde la mirada de los otros (Mignolo, 2002).

En otras palabras, el carácter etnocéntrico del conocimiento como algo de las culturas “civilizadas” y no de culturas subalternas. Este conocimiento del que hablan los modernos en su concepción de cultura se refiere a esas cosas que unos hacen porque los otros lo hacen, pero no como un conocimiento digno de imitar; es notorio que la cultura también está definida en términos coloniales.

Para muchos otros autores, la cultura es conceptualizada como un sistema de signos y representaciones simbólicas; en esta concepción el lenguaje ocupa un papel central, pues este es un significado en sí mismo (Levi-Strauss, 1977; Rossy Landi, 1970). A esta definición se acerca también la de Grimson (2009) quien nos dice que las culturas incluyen los significados y signos que nos identifican, entre otras cosas, pero no desde una mirada esencialista, sino significados compartidos, es decir, híbridos.

Otra perspectiva de la cultura es la presentada por Giddens (2000), en la que dice que “toda cultura tiene sus propias pautas de comportamiento” (p. 5). Los comportamientos diferencian a una cultura de otra y las diferentes culturas crean sociedades. Aclara también, que no puede existir cultura sin sociedad, ni sociedad sin cultura, pues en términos sociológicos, la cultura es la que nos hace humanos, esa forma de convivencia, de relacionarnos con los otros, nuestra forma de vida particular, sin desagregarnos de los otros. Este argumento de lo humano, también lo argumenta Kottak (2011), nos dice que la cultura es la totalidad de los individuos en una sociedad, esta se aprende, es simbólica, se comparte y está integrada en nuestras formas de interacción.

Regresando a Giddens (2000), el autor nos explica que: “cultura tiene que ver con las formas de vida de los miembros de una sociedad o de sus grupos. Incluye el modo de vestir, las costumbres matrimoniales y la vida familiar, las pautas laborales, las ceremonias religiosas y los pasatiempos” (p. 43).

En el pensamiento posestructuralista se ha entendido, en gran medida, a la cultura como sistema de prácticas (Duranti, 1997; Díaz de Rada, 2010). Para otros autores como Romero (2005) la cultura es el ayer y el hoy de los que habitan cierto espacio geográfico y lo explica diciendo que “la cultura acumula y sintetiza elementos del pasado — mitos, percepciones y valores — y se nutre de un presente de convivencia con su entorno” (p. 9). Esta definición nos trae a un punto de análisis y es que, el pasado no se ha ido, está en nuestro presente y estará marcando nuestro futuro, por lo tanto, la colonización está aun con nosotros como historia que no se borrará por completo, pero debemos de enfrentarla y aprender a deconstruirla, y/o sobrevivirla, mirada bastante ligada a la Teoría Antirracista.

No podemos vivir con heridas del pasado que no para de sangrar, debemos iniciar el proceso de sanación, no desde un posicionamiento de víctima del pasado y de la colonia, sino desde un posicionamiento de cambio, de lucha, de resistencia y deconstrucción. Lo colonial, lo poscolonial y lo decolonial están en estrecha relación y se tienen el uno al otro para hacer uso de sus formas de ser-pensar y conformar una nueva sociedad basada en historias y experiencias compartidas porque solo entendiendo que “experiences and memories are often influenced by multiple sources and perspectives” (Donald, 2004, p. 24), podremos decolonizar nuestro pensamiento, nuestro ser, nuestros conocimientos y el saber hegemónico-paternalista. No sin ellos, solo con y en relación con lo bueno y malo que nos ha acontecido, si lo queremos mostrar en términos maniqueos.

Entendemos entonces, que la cultura en gran medida es experiencia vivida directa e indirectamente, esta es algo que no tiene tiempo, siempre está presente,

como lo estarán siempre las historias y experiencias en nuestras vidas. Aunque nuestras prácticas se modifiquen, un ser perteneciente a una comunidad específica tendrá, o idealmente debería tener, conocimiento del pasado cultural y ser consciente de las modificaciones en su presente; en otras palabras, somos un todo constitutivo de la sociedad, de nuestros otros, de nuestros familiares, instituciones, estructura, agencia e individualidad. Entonces, la cultura es unidad y como Donald (2004) recomienda debemos construir historias juntos, de esta forma podremos luchar contra los “symptom of the legacies of colonialism and paternalism that have, both subtly and plainly, characterized [...] society” (p. 23). Cada uno de nosotros debe iniciar siendo un “artefacto de su propia historia”, para construir una historia sin victimización, sino de transformación y así poder escribir una historia nueva, conjunta, una verdadera cultura basada en nuestro pasado, en nuestro presente y en lo que haremos nuestro futuro (Donald 2004).

Una cultura no es estática, ni sus agentes son pasivos, al respecto Díaz De Rada (2010) nos explica que “cualquier ser humano es agente de la cultura ... (la cultura) es una propiedad de la acción social y no de quienes la ponen en práctica” (p. 19). Esta es una visión postmoderna del concepto de cultura, en donde las personas son agentes de su cultura y son capaces de accionar para transformar los conceptos de cultura desde lo étnico en la mirada colonial de quienes lo fundaron, pero sin excluirlo. Este pensamiento abona a la historia y experiencias compartidas que expone Donald (2004) pero, sobre todo, a la posibilidad de producir un proyecto ético-político incluyente.

La cultura alude a cualquier forma de vida social y los sujetos se entienden y hacen cultura en relación con los otros. Díaz de Rada (2010) nos dice que cultura es que “un cuerpo en movimiento se ponga en relación con otros cuerpos” y para entender ese movimiento es necesario observar el movimiento de otros cuerpos que se encuentran en relación con él, en términos de igualdad (p. 19). Es entonces,

entender formas de relacionarse, de vivir, de convivir, de hacer, re-hacer, ser, existir, re-existir, contar, re-contar (Walsh, 2013). De modo que, la cultura envuelve convenciones, experiencias y visiones diversas.

Las convenciones son un elemento principal de la cultura, estas son pautas compartidas que derivan de la práctica, por lo que exigen un escenario en el que se realicen esas prácticas y que se repitan entre varios agentes. En tanto prácticas compartidas, las convenciones son una producción social. En este sentido, podríamos decir que cultura son formas convencionales que se practican en cada entorno concreto y que son compartidas entre varios agentes (Díaz de Rada, 2010). Por lo tanto, una cultura no debe tener matices hegemónicos, una convención alude a mayor equidad e igualdad que no es lo mismo que homogeneidad.

La identidad es un elemento fundamental de la cultura (Giddens, 2000, Giménez, 2009). La identidad es una construcción social imaginada a partir de lo que los agentes simbolizan de su cultura, pues las identidades son “el resultado de la interiorización y objetivación de la cultura”. Es decir, no hay identidades sin culturas ni culturas sin identidades, así como no existe “sujeto sin cultura, ni cultura sin sujeto” a pesar de las transformaciones que se sufran a través del tiempo (p. 9). Esto, a su vez, tiene que ver con los conceptos de comunidad y nacionalidad; conceptos que son imaginarios, pues una nacionalidad da cuenta de divisiones territoriales trazadas por líneas invisibles que separan a algo que le llamamos país de otros. Pero estas diferencias nacionales no son solo territoriales y de espacio, son también sociales; la cultura es el elemento característico de la nacionalidad, y esos elementos, les otorgan a los individuos una identidad colectiva a la que se adscriben y utilizan para identificarse de los otros.

En este sentido, la cultura y la identidad se refieren en gran parte a lo que representan las categorías Estado-nación; muchos se identifican con una bandera, con un platillo, con un folklore, con una gastronomía. Es importante destacar, que

de esta percepción de la identidad cultural se identifican las matrices coloniales y las relaciones de poder. Lo que nos representa como cultura y con lo que muchas veces nos identificamos son estereotipos creados por los que tienen el poder. A menudo, esas cuestiones culturales, en términos de nación, nos ubican en un grupo vulnerable como lo es la categoría “subdesarrollado”, etiqueta utilizada para referirse a países como el nuestro en cuestiones económicas.

Por otro lado, no podemos descartar esas mismas categorías dentro de nuestro mismo país como los son los pueblos y comunidades originarias, afros y migrantes. Hay un sinnúmero de frases peyorativas que podríamos mencionar que se refieren a los que pertenecemos a esos grupos y a los espacios físicos donde nos han ubicado, y que, por historia, son las periferias; y, nuevamente, fundan o dan sostén a la “diferencia colonial”.

Desde una concepción posmoderna y decolonial, tener claro el concepto de cultura se vuelve imperativo, pues desde la conquista y ahora con la globalización, hemos y vivimos bajo el abrigo de una única cultura, que es la occidental, los particularismos, las identidades, los conocimientos propios, las pautas de comportamientos que nos caracterizan se han ido reemplazando por lo que los que tienen el poder económico han querido reconocer como cultura.

No podemos desaprovechar esta oportunidad para retomar el concepto de comunidad desde los pueblos tsotsiles y tzeltales de Chiapas. Este espacio que habla de cultura se presta para esta explicación. En estos grupos sociales la palabra comunidad significa trabajar, colaborar, participar para el bien común de todos. En estas comunidades hay un concepto central “*tsobajel*”⁶ esta palabra alude a la

⁶ Palabra tsotsil que traducida al español significa asamblea, pero culturalmente connota comunidad, agencia y por lo tanto la capacidad de incidir a pesar de la estructura interna de las mismas comunidades.

capacidad de agencia que tienen las personas de la comunidad, es decir, todos son agentes⁷. ¿Por qué capacidad de agencia?

Todos y cada uno de los miembros de la sociedad pueden ocupar cualquier cargo. Aunque hay un cargo mayor en las comunidades cuyo nombre asignado es el de "Agente⁸", las soluciones a problemas que afectan o benefician a la comunidad las toma todo el pueblo en *tsobajel*.

En este sentido, las comunidades, tanto en la concepción antropológica como sociológica muestran las peculiaridades de sus formas de vida, de regirse, de gobernarse, por lo que, tienen un propio locus de enunciación, una identidad, y, por lo tanto, una cultura que los define históricamente, sea esta realizada de manera consciente o por tradición.

7 Agencia y agentes en los términos de Giddens (2003)

8 Último cargo del rol comunitario de los pueblos originarios, esta persona es siempre un hombre. El agente se encarga de atender problemas que no se pueden solucionar en familia, funciona como un juez. Sin embargo, las decisiones fuertes no las toma él sino toda la comunidad en *tsobajel*.

1.1.2. Respuestas a la diversidad cultural: Multiculturalidad, interculturalidad, multiculturalismo y educación intercultural

La interculturalidad es un tema que nos convoca hoy en día. Sobre todo, en los contextos académicos actuales, que son más diversos que nunca y que están repletos de espacios vividos y diferenciados que aclaman la libertad, aclaman ser escuchados. Estos seres marginados, condenados a la periferia están en constante lucha por que no solo se reconozca la diferencia, sino que se acepte, que no solo se tolere su presencia, sino que se respete, que se eliminen los discursos centralizados y homogéneos; y que, en cambio se busque una verdadera descentralización y las miradas sean heterogéneas.

En este apartado, se exponen los conceptos de multiculturalidad, interculturalidad, multiculturalismo y educación intercultural, enlazándolos y diferenciándolos en cuanto al uso de los términos y su evolución conceptual. Es importante dejar en claro que no se retoman otros conceptos en boga como lo intraculturalidad, trasculturalidad o los diminutos cambios a la palabra interculturalidad como lo es el interculturalismo porque el punto no es centrarnos en concepciones alejadas del contexto y definidas por externos sino en el significado profundo de las palabras que los agentes le otorgan, lo que ellos significan y entienden.

Hemos considerado pertinente comprender los conceptos incrustados en el título de este apartado, pues a más de dos décadas de la implementación de la propuesta intercultural bilingüe en Chiapas es necesario escuchar las voces y conocer las miradas de los receptores de la EIB; y para eso, hay que entender otras concepciones y sus diferencias. Es por eso, que en este apartado se presenta un análisis de la interculturalidad como proyecto ético-político, en el cual, los valores tienen un lugar importante, desde lo teórico y desde la experiencia vivida de las/los coinvestigadores.

Se discute, de igual manera en este apartado, la necesidad de tomar en cuenta la cultura como una construcción social e histórica y que la globalización ocupa un lugar importante en las propuestas educativas. Así mismo, se presenta la necesidad de entender este enfoque político-pedagógico como una vía para la decolonización del ser y del pensar, es decir, ver la interculturalidad desde un aspecto crítico (Walsh, 2002).

Como punto de partida para esta discusión iniciaremos con el multiculturalismo. En los últimos años ha surgido una necesidad por parte de investigadores/as de las ciencias sociales por los temas relacionados a esta forma de relación humana, pero las investigaciones no han dejado de tener carácter monocultural (etnocéntrico). El interés por estudiar el multiculturalismo nace de la necesidad de diversas disciplinas de explicar y entender la realidad social y cultural; entre estas disciplinas se encuentran: el derecho, la historia, la sociología, la genética, la antropología y la pedagogía. Sin embargo, el multiculturalismo no ha dado respuesta a la diversidad cultural y social y su mirada es homegeneizante, por ese motivo surgió el concepto de interculturalidad (Dietz y Mateos, 2012).

El multiculturalismo entonces se distingue de la interculturalidad “por sus diversos “acentos” continentales, nacionales y regionales de origen, así como, por los sesgos disciplinarios de sus protagonistas” (Dietz y Mateos, 2012, p.21). El tema intercultural, no es esencialista, por lo tanto, atraviesa los estudios de identidades, las migraciones, la diversidad cultural y es aplicada en un aspecto donde todos estos estudios recaen, en la educación. En este sentido, existe una estrecha relación entre interculturalidad, políticas públicas relacionadas a la identidad y a todos los aspectos de la vida social de los sujetos étnicos (Dietz y Mateos, 2012). Sin embargo, la interculturalidad no es ni debe ser un tema de exclusividad étnica y con identidad “india” o “negra” para otros contextos, debe ser un discurso para todos, pues la interculturalidad defiende las relaciones simétricas no importando cuestiones de

raza, género, edad, etnia. A continuación, veremos cómo surge este discurso de interculturalidad y su evolución.

La interculturalidad es un concepto nacido primeramente en el extranjero, es decir, es un término producto del capitalismo global. Este vocablo pasó, primeramente, por el concepto de multiculturalismo, el cual:

Da cuenta de la presencia de culturas diferentes y de la necesidad de atender las demandas de los distintos grupos minoritarios, pero dentro de estos grupos existen dinámicas y relaciones de poder. Las problemáticas de las interrelaciones entre grupos diferenciados por cultura, etnia, clase y género conviviendo en un mismo espacio social escapan de la misma, pero constituyen un punto clave dentro de las reflexiones teóricas sobre la diversidad cultural. (Dietz y Mateos, 2010, p. 24)

La multiculturalidad fue el primer paso que se dio para tomar en cuenta a los grupos minoritarios, para tratar la diversidad cultural con la que los países cuentan. Esta no fue una propuesta que surgió de las mentes de los grupos minoritarios, sino más bien fue “un proyecto político [hegemónico] y, como tal, abarca estrategias, instituciones, discursos y prácticas encaminadas a hacer frente a una realidad multicultural” (Grillo en Dietz y Mateos, 2011, p. 23). Es decir, el objetivo no es necesariamente el de procurar la igualdad en la diferencia, sino más bien el de seguir enfatizando la diferencia en términos binarios tales como favorecidos y desfavorecidos, ricos y pobres, mayorías-minorías, blancos y negros.

Lo más complejo es que ese énfasis en la diferencia no es visto como algo positivo sino como algo que acentúa, nuevamente, el lugar que ocupa cada uno en la sociedad y son más visibles las desigualdades sociales. Entonces, el discurso de lo multicultural no era visto como una riqueza sino como un problema.

A partir del análisis de lo que procuraba y buscaba la multiculturalidad, que se entendió que era una propuesta que procuraba la homogeneidad y atribuía a que alguien siempre tenía el poder sobre otros es que se inició la búsqueda de algo que

incluyera “realmente” a los demás, que procurara que todos, aunque diferentes nos viéramos iguales en derechos, en formas de actuar y en valor, al menos. Ese discurso nuevo que surgió es el de interculturalidad.

La educación intercultural tuvo sus apariciones primeramente en el contexto anglosajón y tenían como énfasis el empoderamiento de las culturas y etnias minoritarias con el fin de lograr la “emancipación” de estas (Pérez, 2008; Giroux, 1994; McLaren, 1997; Dietz y Mateos, 2010). Cabe destacar, que el énfasis era en tratar a y con los migrantes.

Los europeos consideraron desarrollar la educación intercultural a través de las deficiencias de los grupos mayoritarios en su falta de comprensión de la emergente heterogeneidad. Mientras que Estados Unidos y Reino Unido propusieron una educación centrada en empoderar a las minorías (Dietz y Mateos, 2010). Claramente en discurso y currículo oculto, porque el beneficio seguía y sigue siendo para la mayoría intelectual, que abarcan las clases sociales con mayor capital cultural-económico (Bourdieu, 2002; Joignant, 2012).

En América Latina, el discurso intercultural aparece casi como una propuesta propia después de una variedad de levantamientos de la población indígena. En México esta no surge como una propuesta propia, pero se retoma después de un movimiento postindigenista. Es así, que el modelo intercultural y bilingüe “nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas” (Schmelkes en Dietz y Mateos, 2011, p. 26).

Desde el enfoque multicultural, hasta hoy día, con la propuesta intercultural, el problema del indio sigue permeando y dirigiendo las políticas educativas interculturales, hasta hoy día, este se ha sido un proyecto del cual se han apropiado

las comunidades educativas indígenas del país. Siempre el foco es lo indígena y no las personas en general como diferentes, pero iguales.

Por eso se necesita este *shift* hacia la interculturalidad de corte crítica en la educación. La educación intercultural para todos y no segregada a los pueblos y poblaciones indígenas y afros como la población problema o con el problema. Se requiere de una educación que busque atender de manera integral la diversidad cultural, lingüística, de pensamiento, de género, de actuar, de ser, de vivir, de convivir entre otros muchos tipos de diversidad. Toda esta diversidad da cuenta del concepto cultura en el compuesto inter-cultural, entendiéndolo así sabemos entonces, que esto atribuye a:

...una construcción social e histórica que responde al proyecto particular que cada pueblo se traza como propio. La cultura es dinámica en tanto que los valores que se transmiten crean, recrean, permanecen y se combinan en los encuentros y desencuentros entre los distintos pueblos o construcciones culturales. (Schmelkes, 2008, p. 17).

Es decir, lo intercultural desde la cultura propia de las clases subalternas debe tomar en cuenta la deuda histórica que se tiene con ellos; y, por lo tanto, requiere de una ética de diálogo horizontal, una ética intercultural. Muchos consideran que “la interculturalidad”, es un eufemismo o hasta una utopía, pues este parece difícil de lograrse, la misma Catherine Walsh (2012) nos dice que la interculturalidad aún no existe. Sin embargo, es una utopía digna de luchar.

La interculturalidad alude a la relación igualitaria en términos de respeto y aceptación de los otros, los diferentes. Acepta que hay diferencia, pero sabe, reconoce y busca la forma de vivir en paz y convivir en armonía con el otro. Entonces, la interculturalidad si sostiene un posicionamiento ético.

Ahora bien, el individuo debe reconocerse diferente, pero no más ni menos que el otro; al hacer eso, debe iniciar con el proceso de desenterrar todo lo antiguo, lo pasado en su historia de vida, retomar lo que ha abonado a su identidad actual y

desde allí generar nuevas propuestas. Es decir, debe ser agente de cambio en su comunidad y de esa forma se genera el otro punto hacia la interculturalidad crítica, que veremos más adelante, un posicionamiento político (Giddens, 2015; Walsh, 2012).

La interculturalidad desde el aspecto que nos concierne, que es el de la educación, requiere que toda intervención pedagógica sea localizada, globalizada o glocalizada, que ostente un posicionamiento ético, una mirada individualizada y crítica de la situación, lo que, a su vez, se puede interpretar como un posicionamiento ante el mundo. Ante esto, queda decir que, aunque vivimos en un mundo globalizado, es necesario partir de lo endógeno, de lo propio para lograr una educación pertinente y relevante para quienes estemos ayudando a formar. Lo que no quiere decir, que dejemos a un lado lo exógeno, o que no lo tomemos en cuenta, pues lo colectivo genera riquezas de experiencias.

En el mundo globalizado en el que vivimos, no hay un espacio puro, siempre habrá cuestiones que han mutado en la sociedad y que han sido adoptadas de fuera (hibridismo cultural, identitario, epistémico, ético). Esto cobra más sentido al entender que somos una sociedad colonizada y que desde esos momentos perdimos muchas cosas de lo propio y adquirimos (sin deseos de) cuestiones de quienes nos conquistaron. Sin embargo, necesitamos romper con esos procesos de colonización que llevaron a la colonialidad y que ahora debemos de decolonizar. Aún así no es posible desvincularnos de la globalización.

Es decir, nuestras mentes siguen conquistadas (colonialidad del saber y ser) y es necesario iniciar la descolonización de nuestras mentes y de las que tenemos a nuestra tutela como docentes. Con esto queremos decir, que muchos siguen con las creencias en los binomios blanco-negro, mestizo-indígena, occidental-local, macro-micro. Estos binomios vistos como uno que supera al otro; y es allí donde entra la

necesidad de ver lo global, lo local y llegar a la comprensión e integración de lo glocal.

Lo que se quiere decir es, que es necesario saber de lo otro, del mundo, de lo global, para entender a los otros, para diferenciarnos de los otros, no como seres superiores o inferiores, sino como seres diferentes en su forma de pensar y conocer el mundo, pero iguales en valor y en derechos. Pero esta misma diferenciación aplica en lo local, por las creencias que se crean en los contextos, por las cuestiones histórico-culturales, y, por cómo nos presentan a los demás en los medios, en los libros y como nos representan en nuestro espacio local físico, geográfico y simbólico.

Sin lugar a duda, vivimos en un mundo globalizante, en el que, en todos los espacios, hasta en los más desérticos, se ven presentes cosas que no son producidas ni reproducidas en el contexto propio, sino que vienen de fuera y terminan por asesinar lo tradicional, lo propio del contexto y nos muestran “una historia única” (Gnozi-Adichie, 2018), la descolonización no significa desvincularnos de lo global, sino más bien darnos cuenta, ser consciente de las colonialidades y saber en qué forma procederemos a crear una síntesis euro-sur para un conocimiento glocalizado y que nos lleve a la autogestión.

Sabiendo esto, es necesario pensar y tomar en cuenta lo global y lo local, para mutar el contexto y adaptarlo más a las condiciones regionales o endógenas del lugar. Siempre tomando en cuenta que allá afuera hay otros seres, otras personas con diversas formas de ver el mundo, de comportarse, de verse y representarse frente a los demás, pero que nosotros también tenemos esas mismas características propias de nuestro entorno físico, espacial y social. Todo esto alude al desarrollo de una competencia intercultural, y, por ende, abona pasos a la deseada interculturalidad.

La interculturalidad es necesaria hoy más que nunca, pero se ve cada vez más lejana, más difícil de alcanzar. Como bien explica Pérez (2009) el concepto es

polisémico y puede tener diversas connotaciones dependiendo de quien lo use y en el contexto que se use (Alavez, 2014). Sin embargo, nosotros sostenemos que la interculturalidad es la posibilidad de la “unidad en la diversidad”, de refundarnos como seres de valor y con valor, de conocimiento y con conocimiento; de agencia e intervención, y, como algo que entre muchos podemos lograr.

La interculturalidad, la crítica, supera la perspectiva relacional y resiste e insurge a la perspectiva funcional, agrieta diría Holloway (2011). Tiene una connotación contrahegemónica y de transformación de las relaciones sociales entre los diferentes sectores y actores que conforman un país, estado, pueblo o comunidad. En este sentido, el carácter político y social de la interculturalidad es necesario y evidente. Pero también es claro que la interculturalidad es un proceso de largo alcance, pues es un proyecto de interculturalizar no de estandarizar o unificar, lo que significa que habrá muchas piedras en el camino, pero la lucha y la resistencia debe continuar.

La interculturalidad, además de ser un proyecto político es un proyecto epistémico, porque las luchas de los indígenas y afros no son solamente identitarias sino también cognitivas nos explica (Walsh, 2012). Porque, hay una lucha por el conocimiento, pues este debe ser plural (conocimientos) y los saberes propios deben ser validados como conocimientos científicos, no como acientíficos o inferiores. Lo que esto significa es que se necesita dejar de pensar que los conocimientos occidentales producidos por la modernidad son los legítimos y únicos (Santos, 2006); este es otro aspecto de la interculturalidad, y por lo cual, se concibe como práctica contra-hegemónica. Los conocimientos de los indígenas y afros deben ser legitimados no como meros saberes subalternizados que se han construido en un pasado utópico:

sino que se construyen en el presente, a partir de interpretaciones y reinenciones de una memoria histórica ubicada en subjetividades,

espacios y lugares que encuentran su sentido en la actualidad. Proceden de la articulación, relación y negociación de varias formas heterogéneas y plurales de pensar-saber. Articulaciones y negociaciones que, como cualquier encuentro entre culturas, implican conflictos, ambigüedades, contradicciones y asimetría. (Santos, 2006, p. 49).

Entonces, es necesaria una interculturalización epistémica, que tome en cuenta los saberes subjetivos de estos pueblos. Hay varias instancias que ya hacen esta relación conocimientos ancestrales y conocimientos occidentales, sin que uno tenga una supremacía sobre el otro. Lo que estas propuestas han buscado es construir nuevos marcos epistemológicos que interculturalizan conocimientos incluyendo lo occidental/colonial con lo propio (conocimiento fronterizo).

Entonces, en un mundo intercultural, no existen relaciones asimétricas entre los miembros de una sociedad, ni en ninguna de sus estructuras; no hay occidental mejor o peor, ni subalternos peores o sufridos, hay diálogo de saberes y de seres en un plano de igualdad. Por eso, concuerdo con Mondragón (en Alavez, 2014) cuando explica que la interculturalidad “apela a la relación simétrica y dialógica entre culturas diversas en un intento de conocimiento y aceptación, trascendiendo la simple tolerancia” (p. 40-41).

La interculturalidad implica entenderse, aceptarse a pesar de la diferencia, sin eliminar la diferencia sino aprender a vivir con ella, es saberse parte de un grupo y parte de un todo, pero también parte de nada; también implica aplicar esto para los otros. Y eso significa, que en un espacio intercultural todos conviven y viven en paz, viven plenos, pero eso no significa que no existan tensiones, conflictos, desacuerdos; las relaciones interculturales son en sí relaciones de conflicto.

Alavez (2014) explica que la interculturalidad alude a la coexistencia de diversas culturas —perspectiva relacional— en un plano de igualdad (perspectiva crítica). La interculturalidad es también una vía para lograr la libertad, al respecto, Alavez (2014) menciona que “la interculturalidad es una herramienta de

emancipación, de lucha por una igualdad real, o equidad real, en el sentido no solo cultural muy superficial sino también material". (p. 40). Entonces, luchar porque haya interculturalidad, por la disminución de la desigualdad, por un proyecto político liberador, nos ayudará a vivir en un mundo cercano al que deseamos, es un proyecto por el que vale la pena luchar.

Regresando a las diferentes perspectivas de la interculturalidad, autores como Tubino (2005) y Walsh (2012), nos dicen que hay tres perspectivas de la interculturalidad, la relacional, la funcional y la crítica (La primera y la última mencionada con anterioridad en este texto).

La perspectiva relacional se refiere al entendimiento más literal de la palabra interculturalidad, que alude al contacto e intercambio entre culturas que se puede dar en condiciones de igualdad o desigualdad. De acuerdo con esta perspectiva, la interculturalidad siempre ha existido, pero el problema con esta perspectiva es que "oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continuos donde se lleva a cabo la relación" (Walsh, 2012, p. 90). Además de que, limita la interculturalidad a las relaciones entre personas sin profundizar en el tipo de relaciones y en la mirada hacia la unidad en la diversidad, es entendida, más bien, como forma de tolerar y de soportarse los unos a los otros.

La segunda perspectiva es la funcional. Esta alude más al multiculturalismo estadounidense, pues se cimenta en el reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural como meta hacia la inclusión de esta en la estructura social. Por lo que, es funcional al sistema existente, pues esta no toma en cuenta las causas de las asimetrías y no cuestiona las reglas de juego del sistema neoliberal. Por lo tanto, esta interculturalidad se convierte en la nueva forma de dominación y de silenciar a los subsumidos.

La tercera perspectiva es la crítica. Esta perspectiva parte del problema "estructural-colonial-racial" y no de la diferencia o diversidad en sí, la incluye, pero

no se limita a eso; busca entender las raíces del problema (Walsh, 2012). En este sentido, la interculturalidad se concibe como una herramienta y proyecto que construye la propia gente desde “abajo” y no desde arriba como lo hace la interculturalidad funcional. La interculturalidad crítica “apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2012, p. 92). Es evidente que este tipo de interculturalidad aún no existe, es algo por construir, pero que puede llegar a ser.

La interculturalidad crítica es una estrategia de acción, un proceso de negociación y de relación entre y en condiciones de igualdad, de respeto, de simetría, de equidad, de legitimidad y de aceptación. Es un proyecto político, social, ético y epistémico que busca cambiar las cosas de raíces, es decir, las relaciones, las estructuras, los dispositivos y formas de poder que nos mantienen subalternizados (Walsh, 2012). La autora nos explica que:

la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, y asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no queda en enunciativo, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana. (Walsh, 2012, p. 93).

Se concluye diciendo que, ese problema del indio, es decir, las políticas dirigidas a solucionar el problema de lo indígena como al que se debe de incluir o de civilizar, sigue vigente y sin solución cercana, el discurso intercultural es otra cara de la misma moneda para atender a las poblaciones indígenas e integrarlas a la población nacional.

La globalización, el consumismo, la tecnología está apoderándose de lo que queda de nuestras culturas, por ejemplo: muchos indígenas están dejando de hablar sus lenguas, pero están optando por aprender inglés y otras lenguas de poder (que

no está mal). Pero esto hace que su lengua se pierda y les den más valor a las lenguas consideradas como lenguas internacionales y élites; lo que a la vez les quita más valor a sus culturas y les da mayor prestigio a las extranjeras en su propio contexto local (y no se está intentando ser esencialista, etnocentrista ni purista).

En este sentido, es necesaria la reflexividad de agentes que puedan tener un impacto en este tipo de educación en el estado, por lo que, conocer sus trayectos formativo con este enfoque a través de la experiencia y la regionalización, permitirá ver(se) en el pasado y en su presente y contribuir al currículo que desean para su pueblo y posición futura.

1.1.3. Iguales pero diferentes: entendiendo el concepto de diversidad cultural y diversidad lingüística

Otro de los conceptos centrales que integran el gran concepto de interculturalidad son diversidad cultural y diversidad lingüística. El primero, ha sido como todos, un concepto propuesto desde los poderes globales; por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En 2001, esta organización en una conferencia general tomando en cuenta lo estipulado en la Declaración de Derechos Humanos manifiesta en sus artículos primero, segundo y tercero, que la diversidad cultural debe verse como patrimonio común de la humanidad, como una vía hacia el pluralismo cultural y como factor de desarrollo (UNESCO, 2002). En la Conferencia general del 2005 la especifica:

La diversidad cultural se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades. La diversidad cultural se manifiesta no sólo en las diversas formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute

de las expresiones culturales cualesquiera que sean los medios y tecnologías utilizados. (UNESCO, 2005, p. 14)

Cabe recalcar, que se presenta esta postura de la UNESCO porque fue quien sentó las bases del concepto, sin embargo, la forma en la que el concepto se presenta tiene matices neoliberales y no dan cuenta de los que realmente se debe entender como diversidad cultural desde una postura crítica.

Pero ¿qué se entiende por diversidad cultural? Antes ya hemos discutido el concepto de cultura, concepto base para la comprensión de la temática. Sabemos que cada grupo humano pertenece a un contexto específico y comparte las cualidades y muchas otras cosas que hace el colectivo social que pertenece a ese contexto. Cada cultura tiene sus particularidades, algunas comparten rasgos, historia, características físicas, pero en su mayoría tiene sus propias particularidades, lo que los hace diferente a los otros, esa particularidad con las que cuenta cada grupo es a lo que se le conoce como diversidad cultural.

Así como las identidades son híbridas, también lo son las culturas. Hoy en día, se debe evitar caer en esencialismos tanto culturales como identitarios. Todos en este momento de nuestra vida tenemos algo más de los otros con los que compartimos espacio geográfico y físico, entender y comprender esto es necesario para una vida en sociedad libre de violencias, prejuicios, discriminaciones, exclusiones, entre otros conceptos negativos en torno a los diferentes tipos de diversidad y que, en lugar de unir, segregan.

En México, el concepto de diversidad cultural, como todos los conceptos que componen el enfoque intercultural, ha sido retomado para referirse en su mayoría de condiciones a la población indígena del país. Es importante mencionar que, en México, a diferencia de otros países latinoamericanos, la propuesta de interculturalidad no nació como propuesta de la comunidad indígena, sino más bien, ha sido una propuesta retomada de otros países por el gobierno y que han

tratado de hacer creer a estas personas que ellos son los que han decidido por su educación.

La diversidad lingüística, por su parte, se refiere a los diferentes grupos lingüísticos que existen en el país. México, ancestralmente, cuenta con una gran diversidad de lenguas indígenas (68 para ser exactos), sin embargo, para la nación esta riqueza lingüística con la que ha contado el país no ha sido algo explotado y en muchos contextos se ha visto como una debilidad; sobre todo para los interesados en el “desarrollo”. No fue hasta el gobierno de Salinas que se reconoció la diversidad de México, cuando modificó el artículo 4to de la Constitución que dice:

La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley (Poder Ejecutivo Secretaría de Gobernación, 1992, p. 5).

Los conceptos pluriculturales, culturas, lenguas muestran ya ese reconocimiento de la diversidad con la que cuenta el país de manera discursiva, pero no se ejecutaron actividades para que estos reconocimientos no quedaran únicamente en papeles y leyes. No fue hasta el gobierno de Fox cuando se reforzó este artículo, siendo ahora el artículo segundo y agregando ciertas particularidades en la cual sustenta que:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (Poder Ejecutivo Secretaría de Gobernación, 2001, p. 2)

Es en este gobierno en su Plan de Desarrollo 2001-2006 dónde se inician las primeras acciones hacia más que el reconocimiento de esta diversidad. Después de

esta modificación o anexión al artículo segundo, se crean varios organismos e instituciones destinadas a la atención cultural y lingüística, es importante mencionar que estas leyes e intentos han tenido un sesgo de corte indigenista, pues la población afro sigue sin atención en esta declaración de diversidad nacional.

En ese mismo año y bajo la dirección de Vicente Fox se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, uno de los objetivos de esta coordinación es el de la atención a la diversidad lingüística a través de la educación (Secretaría de Educación Pública, 2001). El 13 de marzo de 2003 se crean tanto el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI). Cabe mencionar que, aunque el INALI se creó en 2003 no fue hasta 2005 que inicia funciones.

Se puede decir que ha habido avance en cuanto a visibilizar a los invisibilizados, pero no se sabe decir que tan positiva ha sido esa “visibilización”, pues en fin la mayoría de los cambios se realizan con fines políticos de corte abarcadores y no pensando en los desfavorecidos, realmente. Todos esos intentos siguen siendo texto, acciones desde el discurso asentadas en un edificio y una plantilla que dé cuenta de que se está gestando un cambio. Sin embargo, en la práctica, en la mente de muchos de los ciudadanos esta idea de diversidad en todas sus aristas sigue viéndose de manera negativa en todos los entornos y las lenguas indígenas siguen tomando un espacio inferior y segregado en el sistema nacional.

Evidentemente, México es un país con gran diversidad cultural y lingüística, en 2008 el INALI informó que en el país se hablan 68 lenguas indígenas de las cuales existen 364 variantes (INALI, 2008). Esas lenguas se clasifican en 11 familias lingüísticas que significa que proceden de “un origen histórico común”. Además, se clasifican en 68 agrupaciones que integran el número de variantes producidas por cada lengua indígena. Esta riqueza se está perdiendo por diversas razones como ser

el tipo de relaciones que se han mantenido históricamente entre la población mestiza y la indígena.

En esta diversidad lingüística, Chiapas toma un lugar importante, pues una gran cantidad de hablantes de lenguas indígenas se encuentran en el estado, para ser más específicos, en el 2020 la población hablante de una lengua en edades de 5 años en adelante era de 1,387, 295 posicionándose el estado con el primer lugar de hablantes de lenguas originarias del país (Instituto Nacional de Geografía y estadística [INEGI], 2020).

A pesar de parecer muchos, este número no es ni el 1% de la población nacional y ni el 25% de la población estatal. Y es triste cómo con el paso del tiempo el número de hablantes ha ido en detrimento; en 1930 el 15% de la población nacional hablaba una lengua indígena, de acuerdo con el INEGI, en el 2020 este número de hablantes ha disminuido un 8.8% quedando en la actualidad un porcentaje de 6.2% de personas que aún hablan una lengua indígena.

Los datos anteriores son preocupantes, no por el simple hecho de la disminución del número de hablantes, sino más bien por las razones profundas que están dando pie a esta pérdida de lenguas, tales como la discriminación, exclusión, desprecio, vergüenza, falta de oportunidades laborales, inmersión en el mundo de los engaños neoliberales y el deseo de ser parte del sistema sin verse distintos, en un sentido negativo, por su forma de hablar la lengua nacional. Es en este sentido que aseveramos que aun que se reconozca en discurso político escrito/oral, la diversidad no está sentada e integrada en nuestros esquemas mentales como algo positivo, sobre todo la diversidad local y el disminuir las lenguas, se estandariza/homogeneiza más la población, lo que implica menos posibilidad de interculturalidad.

1.2. Educación intercultural bilingüe: estado de la cuestión sobre su teoría y práctica

La EIB es la propuesta educativa vigente en el Sistema Educativo Nacional Mexicano (SENM), erróneamente, destinada exclusivamente a la población indígena y afrodescendiente del país. Para que esta propuesta se llegara a dar, los indígenas de México -como los del mundo- han tenido que atravesar diversas dificultades en el camino, dificultades que aún no se superan en su totalidad. Es así, que con el fin de contextualizar al lector y se comprenda la importancia de la EIB y por qué darle énfasis desde los estudios regionales se abordará de manera somera la evolución histórica de la educación indígena en nuestro país.

Son muchos los momentos que marcan la situación educativa de los indígenas en México. El punto de tensión central comienza en “La Colonia” y se relacionaba con la situación lingüística; este era un debate entre los conquistadores, por un lado y los evangelizadores por el otro — unos querían civilizarlos para aprovechar su fuerza y los otros para transformarlos a su creencia religiosa — (Barriga, 1999, p. 105). Este asunto relacionado a la evangelización de los indígenas duró muchos años.

Así pues, el objetivo central de las propuestas educativas hasta el gobierno de Salinas apuntaba a la castellanización para la consolidación de una nación homogénea, porque al parecer, la falta de involucramiento de los indígenas al Plan nacional estaba frenando el desarrollo del país en materia política y económica (Martínez-Buenabad, 2015).

A partir de la Revolución Mexicana y por un largo periodo de tiempo; las políticas se centraron en “civilizar” a la población indígena a través de la enseñanza de la lengua hegemónica, el español. Rafael Ramírez Castañeda fue el promotor de la Escuela Rural Mexicana. En ese momento, la educación dio un giro “positivo” para la población rural no indígena, pues empoderó a jóvenes de condiciones

económicas escasas y les dio una oportunidad de formación académica que les proveía las herramientas para desenvolverse laboralmente.

La propuesta de Ramírez instauró dos conceptos centrales nuevos: democracia y libertad. Les otorgó a estos jóvenes el poder de decidir sobre su educación, sobre la creación de sus propios comités de alumnos; bajo el postulado de que “la conducta humana como la virtud humana no se enseña teóricamente sino por el uso personal de la libertad” (Padilla, 2001, p 36).

Esta época de la educación es central en la historia de la educación indígena, porque, aunque en el pasado colonial su sufrimiento era por causas de conquista, en este tiempo posrevolucionario, se suponía se perseguía el deseo de liberación de los colonizadores y libertad de pensar y actuar. Sin embargo, para los indígenas esto no era posible aun, las oportunidades estaban solo si aprendían la lengua de los colonizadores y adquirirían los conocimientos disciplinares de quienes los colonizaron.

La propuesta de Ramírez para los indígenas era únicamente a través del método directo de enseñanza del español (usar solo el español como lengua de enseñanza, nunca hacer uso de la lengua indígena). Para él, los indígenas no eran civilizados y solo a través de enseñarles el español podrían intentar sacarlos de su barbarismo. De hecho, Ramírez (1968: citado en Naranjo, 2011) establece su pensamiento sobre esta población y su educación en el siguiente extracto:

Por eso, el primer consejo serio que yo quiero darte es que con estos niños [los que no hablan absolutamente nada el castellano] no hagas otra cosa antes de enseñarles a hablar el castellano. Si tú, deliberadamente, te empeñas en enseñarles a leer, a escribir y a contar, lo mismo que si te propones enseñarles ciencias, tu trabajo será vano, porque de esas cosas nada entenderán. Acaso, al leer esto te dirás: ‘Pero si les doy la enseñanza usando su propio idioma ¿por qué no habrían de llegar a comprenderme?’. Esto es muy fácil de decir, pero escucha: hasta ahora, querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y

entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el riesgo de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen, luego sus formas inferiores de vida, y finalmente, tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar. [...] Por eso yo considero como cosa muy importante el que tú sepas enseñar el castellano como Dios manda, es decir, sin traducirlo al idioma de los niños. (p. 7)

Hay mucho que analizar de este discurso, sobre todo para entender la colonialidad, y como el saber de los pueblos ha sido pensado inferior y su conocimiento no ha sido aceptado como válido y científico. Regresando a la mirada de Ramírez y su escuela rural, la convicción de castellanizar a la población indígena estaba sesgada por el racismo y por la posición inferior que le conferían por el hecho de hablar una lengua que ellos no entendían y que al parecer posicionaba al país en un nivel “atrasado”.

Los indígenas, entonces, continuaron siendo parte de la población no favorecida; y desde este momento se le “abrieron más posibilidades” a la adquisición de conocimientos estandarizados nacionales. El dar menos importancia a la lengua materna de los niños y jóvenes en el SENM en lugar de “abrir posibilidades” obstaculizó, pues es bien sabido el papel que ocupa la lengua en la transmisión de conocimientos culturales, formales y no formales. Es por eso, que los jóvenes que estudian dentro de una comunidad indígena poseen bajo nivel académico estandarizado.

Entre 1926 y 1932 se encuentran otras acciones educativas particulares para la población indígena. Durante el Gobierno de Alvaro Obregón en 1922 se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena. Con Plutarco Elías Calles en 1926 se forma la primera Casa del Estudiante Indígena. Esta casa funcionaba como internado, aquí venían estudiantes de diferentes partes de la nación para ser

escolarizados bajo el SEN y esto les permitiera ser parte de los pocos “afortunados” en poder adquirir el “verdadero conocimiento”.

En 1943 nace una nueva entidad, el Instituto Nacional Indigenista (INI), luego, llamado Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), ahora en el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador se le designa el nombre Instituto Nacional de Los Pueblos Indígenas (INPI) cuya labor es:

definir, normar, establecer y ejecutar todas las políticas, programas, proyectos y acciones públicas para garantizar el ejercicio y la implementación de los derechos de los pueblos indígenas y afroamericano, su desarrollo integral y sostenible, así como el fortalecimiento de sus culturas e identidades. (Secretaría de Gobernación, 2018, p. 1)

Luego, en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Este organismo gubernamental se funda con el fin de crear planes y programas, materiales, estrategias de enseñanza y demás para los niños indígenas a nivel básico; En ese momento, el objetivo seguía siendo la castellanización e incorporación de la población indígena al Plan nacional (Zolla y Zolla, 2004). Después, bajo la dirección de la DGEI nace en 1983 un nuevo modelo educativo pensado para resolver las disparidades educativas de la sociedad indígena, este fue llamado “Educación Bilingüe Bicultural” (EBB).

Aunque la propuesta de EBB era muy ambiciosa no fue llevada a la práctica, pues hubo muchos que se opusieron a sus planteamientos, entre estos opositores se encuentran los mismos docentes; se cree que el enfoque suponía grandes retos profesionales para ellos y sobre todo, no había una preparación docente para enfrentar estos nuevos desafíos educativos (Martínez-Buenabad, 2015). Y así continuaron las propuestas sin ningún impacto real en el nivel académico de los indígenas ni en la disminución de disparidades regionales.

No fue hasta enero de 1994, después del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) que se empezaron a gestar cambios en las

políticas tanto educativas, como económicas y sociales. A consecuencia de este movimiento, en 1996 se elaboran los acuerdos de derechos y cultura indígena en los Acuerdos de San Andrés y su extensión a la Ley con la creación de la Comisión de Concordia y Pacificación (Mantilla 2014). A raíz de esto y bajo el gobierno de Vicente Fox Quezada nace el nuevo modelo educativo, La Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

La EIB apareció por primera vez de manera oficial en el plan de desarrollo 2001-2006. A raíz de esto, el 22 de enero de 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CEGIB) cuya labor ha sido proponerse:

...la construcción colectiva de una plataforma común que permita dimensionar y apuntalar la interculturalidad, como concepto en construcción y como marco de referencia de la EIB, así como las nociones que dan sentido y pertinencia a los proyectos educativos emprendidos por esta institución [la CGEIB]. (CGEIB, 2007, p. 9)

A partir de este punto en la historia de la educación indígena, el enfoque intercultural bilingüe ha estado presente en el discurso político/educativo de la nación. Como resultado de este nuevo modelo, en el 2003 se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que, a su vez, provoca la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003).

La EIB en México tiene la labor de promover un intercambio cultural en la educación, luchar contra la discriminación, así como crear modelos educativos congruentes con la realidad pluricultural del país (Castillo, 2016). Cuando se habla de intercambio se alude al concepto de interculturalidad que figura en la parte intercultural de este tipo de educación, pues esta “subraya enfáticamente la dimensión relacional, dinámica e histórica de los vínculos entre sociedad nacional y pueblos indígenas” (Sartorello, 2019, p. 5). Además, este enfoque educativo

pretende, entre otras cosas, proveer una educación pertinente, contextualizada, dirigida hacia el logro del respeto a la diversidad cultural y lingüística del país.

De igual manera, fortalecer la identidad de estos pueblos, reforzar su cultura por medio de sus usos y costumbres para lograr la autonomía de las comunidades es otro de los ideales que busca este modelo. Los planteamientos que se encuentran en las Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México explican que la EIB busca “el reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de propiciar, desde la escuela, el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas, así como de la sociedad nacional en su conjunto” (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2007).

Ser una sociedad en conjunto, sin divisiones, unida en la diversidad, respetando las diferencias que existen entre los que habitamos el país es algo que busca la interculturalidad; y, por ende, la labor de la EIB. La educación intercultural bilingüe, hasta ahora, sigue presentando sesgos de corte discriminatorio, racista, pues como ya se ha mencionado en otras ocasiones, las propuestas siguen siendo de corte indigenista y siguen separando con base en cuestiones como la lengua, raza, color, nacionalidad, género entre otras categorías de este antiguo problema.

1.2.1 Presentación y Análisis de la políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe

En teoría, muchos han sido los documentos legales e instituciones gubernamentales que se han gestado en pro de una educación bilingüe e intercultural. Iniciaremos hablando de algunos de estos en los que ha quedado asentado cómo se debe llevar a cabo una EIB. Es de gran importancia mencionar, que los documentos que aquí se mencionan son en los que se han basado la mayoría de los docentes indígenas y no indígenas que desean lograr una educación

intercultural bilingüe. Sin embargo, el aspecto funcional y los propósitos ocultos que se esconden debajo de estos intentos gubernamentales no deja de ser algo que se puede dejar a un lado.

El 2004 se presentaron por primera vez las Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México y se volvió a reimprimir en 2007. Este documento está organizado en cuatro grandes apartados que son: el marco jurídico-político, marco filosófico, marco conceptual y el marco pedagógico. El propósito de este documento es sentar las bases en las que se sustentaría el enfoque, pues de este “se derivarán los proyectos, las líneas de acción y las tareas encomendadas a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública” (CGEIB, 2007, p. 9). Es decir, los lineamientos, parámetros curriculares, materiales didácticos entre otros tipos de acciones que lleven al logro de una EIB.

La EIB se sustenta en dos dimensiones importantes: epistemológica y ética. En la epistemológica se busca eliminar el “epistemicidio” que los occidentales han creado definiendo lo que ellos consideran como conocimiento y lo que no (Santos, 2006). Para combatir ese monopolio del conocimiento necesitamos tomar en cuenta lo que nosotros tenemos en nuestro contexto y eliminar o resignificar conceptos que dan pauta a la segregación del conocimiento en contextos originarios, como ser la discriminación que se le otorga a la palabra saber. La CGEIB (2007) explica la dimensión epistémica como:

...las lógicas de construcción de las cosmovisiones indígenas de México y envuelve una mirada amplia y compleja sobre el proceso de construcción del conocimiento, en que los elementos naturales y simbólicos se imbrican. Es una posición epistemológica integral, pues los elementos que acuden al entendimiento de la realidad parten de un núcleo procesual que conjuga distintos planos de la realidad. Esta forma de arribar al conocimiento ha permitido asir la realidad de manera más plena, y puede ayudar a comprender los fenómenos naturales y sociales no sólo a partir de la parcelación y especialización sino mediante la articulación de conocimientos especializados y complejos, logrando así

un equilibrio espiritual, emocional, intelectual, físico y social en el desarrollo humano. (pp. 45-46)

En este sentido los llamados saberes son también conocimiento y se pueden sostener como conocimiento científico, pues nuestras realidades son distintas a esas de occidente, aunque nuestras formas de vivir han sido influenciadas por ellos. Con la interculturalidad es posible un diálogo de conocimientos; sin dejar a un lado lo occidental. Debemos de transitar hacia conocimientos de frontera, influirnos el uno al otro y respetar lo dado como conocimiento por cada una de las partes o hacer investigación que incluya ambas perspectivas en calidad de respeto y apertura a lo nuevo.

En su dimensión ética se realiza un replanteamiento conceptual e integral-social característica de un ser humano. La interculturalidad implica una postura ético-política lo que significa una forma de pensar y ser ante el mundo; envuelve buscar la igualdad, horizontalidad, autonomía, conocimiento de la identidad individual-colectiva sin importar categorías segregacionistas como color, género, edad, etnia y demás. Los fundamentos especifican todo esto para los pueblos indígenas y literalmente:

...se afirma que la interculturalidad es una opción ética, pues denuncia y combate los intentos totalizadores en cualquier ámbito social, y se asume, entonces, una ética que implica el reconocimiento y la autonomía de los pueblos (...) partimos del conocimiento de la identidad individual y social; con ello nos referimos al proceso de autoconocimiento de los sujetos y del conocimiento de los demás, que conlleva la construcción y valoración positiva del individuo, de su cultura y de su lengua, así como el desarrollo de la capacidad de sentir, percibir y comprender sus sentimientos, emociones y motivaciones propios. (CGEIB, 2007, p. 46).

Nosotros pensamos que la interculturalidad va más allá, si segregamos a la población mestiza y victimizamos a la población indígena, entonces no habrá interculturalidad y no sería una propuesta ni ética ni política sino de lastima. Además, estos fundamentos legales dan cabida a la llamada discriminación positiva,

la separación de estos del resto de la sociedad intentando remediar errores del pasado, hacen que los errores simplemente se repitan de una forma distinta. Esta dimensión dentro del documento toma como valores centrales, la empatía, cooperación, solidaridad y reconocimiento de la otredad. Sin embargo, el simple reconocimiento no es suficiente para decir que se tienen estos valores ni para llegar a la tan deseada interculturalidad.

Siendo esta una propuesta para la población indígena, la lengua ocupa un papel central dentro de estas políticas y fundamentos de la EIB, pues asegura que:

La lengua es un elemento formador de la cultura misma, herramienta del pensamiento, vía de comunicación y expresión, así como memoria histórica de ésta. (...) La lengua, como dimensión constitutiva de la cultura de un pueblo, desempeña un papel muy importante en el desarrollo de la vida sociocultural. Ésta representa un elemento de primera importancia porque es el espacio simbólico en que se condensan las experiencias históricas y las relaciones que determinado pueblo sostiene con el mundo que lo circunda. Por consiguiente, la lengua es una muestra de la rica variedad de expresiones del pensamiento y de las capacidades de creación, recreación e imaginación de cada grupo. (CGEIB, 2007, p. 47)

Sin duda alguna la lengua es algo esencial para la comunicación y desde luego que forma cultura, pero, sobre todo en el aspecto educativo; la lengua materna (L1) es el mejor medio de transmisión de conocimientos hacia los niños y niñas en edad preescolar y primaria. La L1 es la lengua que los niños han escuchado desde que se encuentran en el vientre de su madre, luego nacen y aprenden a comprender el mundo desde esa lengua acompañada de los gestos que se utilizan en el contexto cultural al que pertenecen. La lengua nos provee una perspectiva particular de ver, concebir y entender el mundo. Así también, nos proporciona formas específicas de ver la realidad.

En este sentido, es triste que a pesar de la diversidad lingüística con la que cuenta el país, su reconocimiento en la constitución y los dichos desde el discurso escrito, la libertad de comunicarse en su lengua materna sin temores ni miedos a la

discriminación para muchos indígenas es aún un sueño. Las pruebas de conocimiento estandarizadas no se aplican en la lengua de los niños y jóvenes, los exámenes de admisión para la secundaria, bachillerato y universidad son de la misma manera estandarizados, tanto en conocimientos como en el idioma en el que los presentan, que es el español.

También, para ingresar a posgrados en la mayoría de las universidades no aceptan la lengua materna de los alumnos como primera lengua y el español como segunda, forzosamente tienen que presentar habilidad y comprensión lectora en un idioma extranjero históricamente poderoso, como ser el inglés o el francés.

En este sentido nos preguntamos ¿dónde está la igualdad, la simetría, lo contrahegemónico? ¿No es esta interculturalidad propuesta nada más funcional, es decir, a beneficio de los gobernantes y las personas a cargo del poder? Evidentemente lo normado y estipulado no tiene que ser practicado, según se observa.

El tercer marco que mencionan estas políticas y fundamentos; y el que concierne directamente a la formación de niños, niñas y normalistas es el pedagógico. Aquí se entiende por EIB:

...el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone tanto el conocimiento profundo de la lógica cultural propia como el de lógicas culturales diferentes. Esta doble vertiente impone a la EIB dos tareas esenciales y estrechamente vinculadas. (CGEIB, 2007, p. 49).

Aunque no muy compleja la definición que nos plantean, envuelve conceptos importantes a los que debemos prestar atención y que requieren de análisis, entre estos se encuentran: transformación social, beneficio, profundo, lógica cultural propia, lógicas culturales diferentes. Impresionantes palabras, la pregunta es ¿cómo

logramos conocimientos profundos de la lógica cultural propia y de las otras culturas si la historia ha puesto en lugar de desventaja y muchos han intentado que estas personas de origen indígena se interesen cada vez menos en su pasado y en su cultura?, ¿cómo beneficiarse de la diversidad cultural cuando se siguen utilizando palabras como periferia, pobres, analfabetes, rezagados, subalternos para enfatizar lo que los hace diferentes de los otros y evadir similitudes e igualdades?

Es confuso porque el mismo documento que estamos revisando nos muestra estas incongruencias en sus mismos planteamientos, como se puede apreciar a continuación:

La primera consiste en lograr que todos los alumnos alcancen **los objetivos educativos nacionales y asegurar el acceso y permanencia en todos los niveles del SEN**. Ello implica realizar acciones para que los **grupos sociales con mayor rezago** educativo alcancen los objetivos planteados; así también, replantear dichos objetivos para que además de comprometerse con las demandas nacionales, respondan a las necesidades y características culturales de cada grupo. Se trata de una **educación de calidad con pertinencia y equidad**. (CGEIB, 2007, p. 49)

La mayoría de lo plantado en la cita anterior son conceptos funcionales al Estado, a la nación y no para atender de manera integral a los individuos. Además, son evidentes los matices de neoliberalismo que se aprecian en ese fragmento; porque son los que están en el poder quienes definen lo que entienden por educación de calidad, pertinencia, equidad, rezago, pues son aspectos cualitativos más que cuantitativos medidos con base en estándares internacionales y no desde la endógeno-local. En ese sentido, los personas que se forman bajo el enfoque propuesto son programadas y adquieren el concepto que los de “arriba” han asignado a cada uno de estos puntos que comprenden el enfoque educativo intercultural.

En su plano epistemológico, el énfasis no es el considerar y hacer ver a estas personas que sus conocimientos son una realidad científica, que si argumentan lo

que saben es científico y no solo un saber sin fundamentos, sino más bien el énfasis es en saber que hay otras formas además de las propuestas de conocimiento único de occidente. A manera de ejemplo se presentan dos puntos que ellos mencionan como lo central en el plano epistemológico:

Los conceptos fundamentales de las ciencia [sic] y las metodologías derivadas necesitan ser contrastadas y enriquecidas con otros conceptos y modelos provenientes de las culturas para encontrar la lógica en los diversos temas de la ciencia. Es necesario analizar y sacar a la luz los etnocentrismos para liberar a cada una de las ciencias de una mirada deformante e innecesaria.

Las culturas indígenas han aportado conocimientos, definiciones y nuevos conceptos, fundamentales para la llamada ciencia moderna. Es el caso de la herbolaria, la astronomía, los tipos de suelo, los ciclos lunares y sus relaciones con el trabajo humano, etc. Pero quizá la contribución más relevante haya sido el ampliar el horizonte de las posibilidades lógicas y de rutas alternas para conocer el mundo en que se habita. (CGEIB, 2007, p. 51)

Analizando el discurso aquí expuesto, podemos comprender que el papel de los conocimientos tradicionales de los pueblos originarios es más bien secundario y en esos términos no puede existir un diálogo intercultural. Si, además, prestamos atención no se toma ningún aporte de esta cultura hacia el aspecto educativo, son ellos los que tienen que aprender conocimientos externos, no nosotros aprender también de ellos y respetar su forma de aprender.

El marco pedagógico, por su parte, hace mención del plano ético-político y el lingüístico, lo que se traduce, desde la lógica discursiva, en calidad y en propósitos que busca alcanzar la EIB. Dentro del plano lingüístico se estipula que un objetivo central es que la enseñanza sea en la lengua materna de los niños y en español, es decir, bilingüe. Se propone o más bien se aspira a un bilingüismo equilibrado y un multilingüismo eficaz. De acuerdo con este plano, el bilingüismo ayudará a dignificar las lenguas minoritarias y en los contextos no indígenas a valorar las lenguas indígenas.

Aquí surgen varios cuestionamientos a la política planteada en torno al uso de palabras, que desde nuestro punto de vista reafirma la posición de estas personas en la sociedad y la de sus lenguas como no importantes. Debemos cuestionar el manejo de palabras y notar desde allí los objetivos profundos del sistema, en este caso proponemos analizar las palabras “dignificar” y “valorar”, porque ¿qué no las lenguas son dignas en sí, porque alguien las tiene que dignificar o verlas dignificadas? Más bien hay que trabajar en el autoestima, identidad, autoconocimientos y reconocimiento de si en cada una de las personas ancestralmente víctimas de la, hasta hoy día, larga colonización-colonialidad.

En el aspecto de la calidad en la EIB nos dicen que el significado es el mismo que para el sistema educativo nacional y desde su punto de vista esta debe ser, primeramente, multideterminada; lo que significa que hay que tomar en cuenta los diversos factores que intervienen en el logro de los aprendizajes esperados por nivel y que se den en su debido tiempo, pero ¿Cómo lograr una educación multideterminada en los contextos indígenas?

Como segundo punto, esta debe ser compleja por que considera la relevancia, la eficacia, la equidad y la eficiencia. También nos explica que esta debe ser relativa, lo que atiende a la diversidad de contextos en los que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, esta deberá adecuarse a cada uno de esos lugares y “espacios vividos” para atender con pertinencia las necesidades educativas (Van Manen, 2003). Como último punto, la calidad educativa de la EIB debe ser dinámica, es decir, en constante movimiento y cambiante.

La EIB plantea sus propios objetivos educativos, los cuales estipulan que todas las personas que atiendan el sistema educativo y en específico en entornos bilingües:

- Logren el pleno dominio de los objetivos de aprendizaje para todos con pertinencia, relevancia y equidad. Desarrollen la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas

que faciliten la comprensión de las prácticas culturales, propias y ajenas, de manera crítica y contextualizada.

- Fortalezcan el conocimiento y el orgullo por la cultura propia como elemento para afianzar la identidad.
- Desarrollen su competencia comunicativa, tanto oral como escrita, en su lengua materna y en una segunda lengua.
- Conozcan la realidad multicultural y multilingüe del país, y valoren los aportes de los pueblos que lo habitan como riqueza de la nación mexicana. (CGEIB, 2007, p. 58).

Si analizamos estos propósitos su perspectiva es más bien funcional y relacional que crítica, por lo que no cumple con el plano ético-político que supone, pues es una propuesta impuesta, más que una propuesta gestada desde las comunidades y para las comunidades con el involucramiento de autoridades estatales, nacionales y comunidad mestiza. No se evidencia un dialogo horizontal, más bien son objetivos asimilacionistas con más cortesía y con matices encubiertas, pero homogeneizar es lo que se percibe, en palabras de Torres (1995) se percibe un “currículo oculto”.

1.2.2 Esfuerzos de Educación Intercultural Bilingüe: una propuesta educativa alternativa

Se sabe que la EIB en México no es una propuesta gestada por los pueblos originarios, caso contrario a Perú, como en otros países centro y sudamericanos como Guatemala cuyas propuestas han iniciado desde los pueblos indígenas con el apoyo de otros personajes mestizos con fechas que datan de 1985. Perú aparece como pionero porque es en este espacio donde se gesta la primera propuesta de Educación Intercultural alternativa; y que actualmente, muchos contextos no gubernamentales que trabajan en zonas indígenas han optado. Este método es el llamado Método Inductivo Intercultural (MII) propuesto por Jorge Gasché en 2008.

1.2.2.1 Método inductivo intercultural de Jorge Gasché

En México, esta propuesta se ha aplicado en los estados de Chiapas, Oaxaca, Puebla, Michoacán y Yucatán. Así también, hay organizaciones que se han formado con el fin de implementar este método con adaptaciones al contexto de cada uno de los educandos. Las organizaciones que son conocidas por este esfuerzo de educación intercultural son: la Unión de Maestros para la Nueva Escuela para México y Educadores Independientes (UNEM/EI) de Chiapas (quienes se conformaron en 1995) y la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN). Para hablar de las propuestas adaptadas en México a través de este método iniciaremos, primeramente, con entender que es y qué implica el MII.

El MII es un “modelo sintáctico de cultura”, es decir, plantea incluir contenidos indígenas en los procesos formativos para lograr al objetivo del sistema educativo nacional, pues esta supone ser una propuesta pedagógica, pero también político-social que toma como base el conocimiento con el que vienen los niños para luego articularlo con los conocimientos científicos.

Entonces, antes de aplicar el método es necesario, de acuerdo con el autor, comprender las fuentes de conocimiento indígena en los alumnos, en los maestros y en la comunidad y luego el método en sí, que consiste en la transformación del conocimiento indígena.

Los niños son fuentes de conocimiento y el docente tiene como labor percibir, y entender esos conocimientos que traen los niños para luego transformarlo con lo externo, lo otro. En otras palabras, el método toma como punto de partida el aprendizaje significativo, pues parte de lo que es conocido por los niños y relacionarlo con los nuevos conocimientos. El autor nos dice que, el maestro debe tener fuertes bases del método constructivista, en el que tiene como propósito conocer lo que el niño sabe y llevarlo a la zona de desarrollo próximo propuesta por Vygotsky. Pero, además, de conocer y manejar ese método deben ser capaces de

percibir las habilidades, competencias y conocimientos que traen consigo los niños y partir desde allí. En este sentido, el MII:

brinda la oportunidad de articular el conocimiento indígena con el conocimiento científico occidental y con los contenidos escolares convencionales, de manera que la explicitación y revaloración de la sociedad y cultura indígena significan, al mismo tiempo, la adquisición de conocimientos escolares convencionales, de destrezas mentales para el ejercicio del pensamiento científico y de habilidades gestuales necesarias para el manejo de innovaciones técnicas. (Gasché, 2008, p. 295)

Para hacer esto el método se basa en ciertos elementos que son: la observación, la imitación, la experimentación, la práctica, la sistematización e interpretación que consiste en la articulación del conocimiento social nacional y el de la cultura propia.

La clave esencial que defiende este método es que no es un método impuesto como muchos otros de “arriba” hacia “abajo”, por el contrario, es un método de “abajo” “arriba”; se inicia por los conocimientos propios del alumno contextualizados y enfatizando los aspectos culturales ligados a los saberes de la comunidad y los quehaceres de esta. El autor argumenta que, una virtud de este método es que los alumnos logren valorar lo propio, que no se avergüence de lo suyo y que, al momento de aprender y hacer la articulación con los conocimientos occidentales, vean que no hay un abismo sino más bien se complementan.

Para entender el método en sí, es preciso comprender lo que el autor entiende por cultura. Para Gashé (2008) la cultura no es un conjunto de elementos, materiales, prácticas, tradiciones y demás elementos que nos permiten enlistarlos y clasificarlos para luego enseñarlos como si la cultura fuese algo plausible, para él, la cultura:

es lo que los seres humanos producen en su proceso vivencial diario, en el cual crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, cooperando, interactuando y comunicándose entre ellos. En este sentido, la cultura es la cara manifiesta y el resultado de las actividades humanas. (p. 316)

A ese proceso vivencial diario es a lo que llama actividad, y la actividad es la base del MII. Toda gira en torno a la actividad, pero para decidir la actividad es necesaria la observación de los conocimientos del niño por el maestro, así como la sistematización de estos, para que a partir de eso se pueda ampliar lo que saben. La actividad consiste en algo que procede de la naturaleza. El hombre, dice el autor, va a la naturaleza, toma o saca un recurso de ella, luego, lo transforma técnicamente para un fin social y eso, es una actividad. Para realizar la actividad, se inicia ya sea por el recurso natural o por el producto final, que es la cosa o el recurso; a este eje se le conoce en el método como Objeto/Recurso Natural.

El segundo eje es el Medio ambiente/Naturaleza, es decir dónde va a tomar lugar la actividad de acuerdo con el contexto, en qué época del año, en qué hábitat, ecosistema etc. El tercer eje es Transformación/Técnica, que consiste en preguntarse y responder a la pregunta ¿cómo se hace esto?; y que normalmente es modelado por una persona conocedora de la comunidad y que modela la técnica o transformación del objeto. El cuarto y último eje, es el Fin social/Sociedad, toda actividad debe estar enfocada y aterrizada a un fin social, en otras palabras, responder a la pregunta ¿para qué estamos haciendo esto? O ¿en qué lo podemos usar/emplear?

Los cuatro ejes antes mencionados son de gran importancia según el autor, porque si se tiene claro, entonces, todos los aprendizajes deseados salen de allí. Los conceptos, las palabras nuevas, los ejercicios matemáticos, los ejercicios de escritura etc. Lo importante es que el niño sepa vincular lo suyo con el conocimiento nuevo.

En este método el maestro se convierte en un artista, pues su arte es la de descubrir como vincular los conocimientos indígenas con los principios científicos-occidentales. La propuesta es definitivamente, novedosa y ofrece más la integración de conocimientos locales, sin embargo, se sigue dando primacía a lo occidental, al final el objetivo es llegar a ese conocimiento, por lo que aún no rompemos con la colonialidad del saber, poder y ser. Consideramos que, debemos analizar lo que se

entiende como ciencia, lo que entendemos como conocimiento científico, lo que se entiende como intercultural y como diálogo de saberes para saber si nuestras buenas intenciones no siguen siendo alienantes.

1.2.2.2 Proyecto Milpas Educativas (ME) en los estados de Chiapas, Michoacán, Oaxaca y Puebla.

“Milpas educativas: laboratorios socioculturales vivos para el buen vivir⁹” fue un proyecto de investigación que se realizó durante dos años en comunidades indígenas de los estados de Chiapas, Michoacán, Oaxaca y Puebla. El proyecto se realizó entre enero de 2017 y diciembre de 2019.

El financiamiento fue proporcionado por la Fundación W. K. Kellogg; coordinado por Stefano Sartorello y María Bertely Busquets con la colaboración de la UNEM/EI y la REDIIN. El proyecto se realizó con niños y niñas de 48 comunidades de los estados antes mencionados. Por el contexto de la investigación nos remitiremos a presentar lo realizado y los resultados únicamente para el estado de Chiapas.

Para la fundación financiadora del proyecto, Chiapas era el estado al que se le debía dar prioridad en el proyecto y en el que se deseaban resultados con mayor evidencia de éxito. Es por eso, que en este estado fue dónde se instalaron más milpas educativas, que fueron 27.

La organización de este trabajo colectivo fue la siguiente: una coordinación estatal integrada por 4 personas quienes cuentan con experiencia y formación en el campo de la EIB. Además, los cuatro son hablantes de una lengua indígena, dos de ellos hablan tsotsil, uno tzeltal y otro cho'1. También participaron 48 milperos a

⁹ Todo lo narrado en este apartado es un resumen propio del libro publicado por los coordinadores del proyecto titulado “Milpas educativas para el buen vivir” en diciembre de 2020.

cargo de cada milpa educativa, 528 niños y niñas, y 824 comuneros. Se puede notar que en este proyecto hubo vinculación escuela-comunidad.

Las ME se desarrollaron bajo el Método Inductivo Intercultural (MII) propuesto por Jorge Gasché y que explicamos a grandes rasgos en el apartado anterior. Para los investigadores/as las ME son:

espacios de formación e inter-aprendizaje que existen y se desarrollan en el territorio sacionatural de una comunidad indígena rural, en los cuales las y los habitantes, de acuerdo al calendario sacionatural específico de la localidad, realizan cotidiana o temporalmente diferentes tipos de actividades comunitarias en las que se generan y comparten conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires, etc., que contribuyen al buen vivir de sus familias y de la comunidad y que son pedagogizadas mediante el MII. (Sartorello y Bertely, 2020, p. 36)

Las actividades deben ser tomadas del contexto real, de lo que acontece dentro de la comunidad. Estas actividades pueden ser sociales, culturales, alimenticias entre otras y son el insumo para el aprendizaje de los nuevos conocimientos. Se realizan en contextos específicos con situaciones de la vida real que los y las niñas experimentan en el diario vivir de la comunidad. La meta es “sacar los procesos educativos del aula escolar” (p.36). Para darle seguimiento al pensamiento que enuncia Bertely en la siguiente frase “el aula escolariza, la comunidad educa” (Sartorello y Bertely, 2020, p. 36).

Entonces, el entorno físico-natural es el aliado número uno del método que aquí se persigue. Los aprendizajes toman lugar fuera del aula de clase dependiendo de los temas que se quieren enseñar, se parte del conocimiento local-comunitario para luego trasladarlo a conocimientos científico-eurocéntricos.

Los alumnos salen al río, ojos de agua, a las milpas, huertas familiares acompañados de uno o varios comuneros expertos y el/la docente planea las actividades didácticas con base en este conocimiento para luego hacer la relación con lo nuevo que se quiere enseñar y se de paso al aprendizaje significativo.

Para ser congruentes con el método, los investigadores/as de este proyecto realizaron una adecuación del MII para el contexto específico de las comunidades indígenas de México. En las MI, los cuatro ejes curriculares son: territorio, recursos, técnica-trabajo y fin social.

Para seguir estos ejes se cuentan con los pilares que guían las ME, estos pilares son el pedagógico, el político, el epistemológico y el filosófico. También se presentan la metodología que sustenta la integración de estos pilares.

El pilar pedagógico da cuenta de las formas de aprender y enseñar propia de los indígenas, estas tomaron lugar por medio de las actividades programadas de acuerdo con el calendario socio natural del territorio y que los comuneros practican y tienen el conocimiento. El pilar político se enfoca en darle sentido y seguimiento a las luchas indígenas por el reconocimiento de sus derechos en todos los ámbitos de la vida humana. El epistemológico da cuenta de otras formas de conocimiento o propias de las comunidades indígenas y que les ayudan a entender, significar y dar sentido al mundo en el que viven. El filosófico trata de los valores presentes en las comunidades indígenas y que se deben seguir procurando.

Los recursos utilizados para las ME fueron lo que llamaron mapas vivos, foto voces y las planeaciones (metodología). Para todo este proyecto, los productos utilizados en ocasiones anteriores en el estado para la implantación del MII por las organizaciones que lo han trabajado no tuvieron lugar. Hay tantas cosas por considerar en la comunidad y tan diversas formas de presentar un saber que se decidió crear materiales nuevos basados en las actividades que la comunidad realiza.

La primera técnica es los mapas vivos, los cuales son “recursos o herramientas pedagógicas” que “propician el análisis, la reflexión y la comunicación entre los actores del proceso educativo” (p. 50). Estos mapas son una cartografía creada de manera participativa y comunitaria en la que los milperos, comuneros, niños y niñas

son los autores centrales y consiste en darle vida a lo que acontece en su ambiente socio-natural a través de un esquema. En lugar de los tradicionales mapas geográficos se utilizan estos propios que representan lo que acontece en ese entorno.

Cabe mencionar que, de acuerdo con los resultados presentados en este proyecto, los mapas educativos resultaron de gran ayuda para acercar a los actores del proceso educativo a comprender y aprender lo que ocurre en su entorno de manera pensada dándoles un significado crítico y reflexivo.

También les permitió reconfigurar los conocimientos etnocéntricos del concepto geografía a una geografía tradicional-intercultural. Reconocer su realidad espacial-social y natural; así como reforzar el posicionamiento ético-político-filosófico por el que luchan.

Para la elaboración de los mapas vivos, primeramente, se tomaron acuerdos sobre qué es lo más relevante sobre la comunidad en relación con el espacio natural. Luego se procedió a recorrer el pueblo, cada uno de esos lugares que serían parte de una intervención didáctica. Después, con base en lo observado durante los recorridos se procedió a realizar de manera colectiva los dibujos y/o diseños de los mapas vivos, finalmente se procedió a la presentación del mapa vivo andante. A continuación, se presentan algunos ejemplos de mapas vivos elaborado por comunidades de Chiapas.

Cada uno de los mapas trae consigo una ficha explicativa o lo que los autores llaman “síntesis interpretativa”. Aquí se explica lo que contiene el mapa, lo que desean mostrar y/o representar en su cartografía.

El segundo elemento o recurso utilizado en las ME son las fotovoces. Las fotovoces son una combinación de fotografía acompañada de una narrativa. Las fotografías para las fotovoces fueron tomadas por los participantes. Se le proveyó con cámara y con instrucciones de como tomar las fotografías y cuidar del equipo. Luego, con las fotografías que tomaban, cada comunero elaboraba sus fotovoces, en

grupo se discutían los conocimientos culturales propios y del contexto que las fotografías mostraban o contenían. Los grupos se organizaron en cuatro para hacer un análisis con base en cada pilar. A continuación, se muestra ejemplo del proceso de la construcción de las fotovoces.

Figura 1.

Ejemplo de mapa vivo de la comunidad de Yajalón, Chiapas



Nota: imagen tomada del libro “Milpas educativas para el buen vivir” en Sartorello y Bertely (2020).

Figura 2.

Ejemplo de mapa vivo de la comunidad de K'ak'ete', Zinacantán, Chiapas



Nota: imagen tomada del libro “Milpas educativas para el buen vivir” en Sartorello y Bertely (2020).

Figura 3.
Proceso de elaboración de las fotovoces de las ME



Nota: imagen tomada del libro “Milpas educativas para el buen vivir” en Sartorello y Bertely (2020).

El tercer elemento es la planeación, que no está separado de los otros, pues de cada uno de esos recursos se produce una planeación que toma en cuenta los ejes curriculares y los pilares. A continuación, se muestra una imagen de una planeación con una fotovoz y que traduce a objetivos o logros académicos.

Los resultados de esta investigación parecen ser favorables. Sin embargo, no se notan aspectos claros que dejen ver los aprendizajes reales tanto del contexto como los académicos tradicionales que dice el modelo busca desarrollar. Se dice que se logró hacer algo bastante comunitario, pero no se ven las voces de los niños dando

su opinión sobre este proyecto. Consideramos que los intentos siguen siendo adulto-céntricos.

Figura 4.
Planeación de una clase de las ME articulando los ejes curriculares y los pilares con las fotovoces.

CONOCIMIENTOS INDÍGENAS EN LA ACTIVIDAD		FILARES DEL MII:	
<ul style="list-style-type: none"> Esta actividad se hace con la finalidad de honrar la presencia de Cristo en el sacramento de la eucaristía Antes la gente no tenía dinero y de alguna manera realizaban el trabajo con otras comunidades con productos que la misma gente trabajaba; existía la comunicación, socialización y respeto entre las mismas comunidades Es importante retomar estas actividades con los niños ya que van conociendo las tradiciones de la comunidad Aprenden mucho más a convivir, a socializarse, y a ser un poco más compartidos con sus compañeros A interactuar con la gente adulta (padres) Aprovechar los recursos naturales que nos brinda la naturaleza y sacarlos provecho Lo único que no está bien de esta fiesta es el vino (charape) que consume la gente grande Se lamenta y cómo armar una katrútska, ya que en ocasiones no tienen en cuenta a los niños en el momento de armar las katrútskas grandes y solo se ponen a observar Que se siga practicando en los demás grados escolares Que respeten a los animales que bajan del carro Es importante seguir incalcando valores en los niños 		<p>PEAGÓGICO:</p> <p>Se va como el niño más grande le ayuda la mano al más pequeño para que tenga precaución. Utilizaron la medición. Aprendizaje colaborativo, paciencia, técnicas y materiales para la elaboración de katrútskas. Aprender a respetar el medio ambiente. Convivir y socializarse con sus compañeros, papá y abuelo. Elaboración de Mapa vivo del recorrido de los niños con las katrútskas. Medicinas, mermas y colores, etc. Interacción entre padres y entre diferentes generaciones. Acompañamiento de la madre con el niño demostrando gusto.</p>	
<p>EJES CURRICULARES DEL MII:</p> <p>TERRITORIO:</p> <p>Para la recolección de los paros para la elaboración de la katrútska se tienen que ir con una semana de anticipación a los cerros San Miguel, Borrego, la Virgen, San Marcos, en compañía de los indígenas de San Andrés, quien encamina a los paros para que todo salga bien. Cada par lo regalan a quien que quiere a los niños, también pueden ser hijitos, nietos, abuelos, esposas del papá. Para la elaboración de las katrútskas se reúnen en equipos en algún domicilio para luego concentrarse todas en la capilla del Calvario. El territorio que recorren en la búsqueda de paros va más allá del territorio de Churín, ya que cuando no hay paros en la comunidad se tienen que trabajar a otras comunidades cercanas.</p> <p>RECURSO NATURAL:</p> <p>El niño aprende y los adultos observan cómo se ponen de acuerdo los niños para la elaboración de las katrútskas y que tienen que ir por paros. Se observa el material que traigan que fueran de madera o hule. Antes utilizaban fajitas de pino delgadas.</p> <p>TRABAJO Y TÉCNICA:</p> <p>El niño más grande está utilizando la medición para que no le quede mal el armado de las katrútskas, ya que la característica principal de la katrútska es que tiene que quedar en forma de abaja ya que es la que produce el par. El niño más grande le ayuda al más pequeño para que tenga precaución y utilice los materiales con cuidado. El niño más grande observando cómo lo hace el primero para el también poder armarla, ya que es muy importante armar y reforzar la katrútska cortando la madera a una cierta medida. Dependiendo del tamaño que le desean. Por lo regular la altura de las katrútskas grandes para adultos son más de 2 metros. En ellas se colocan los paros recolectados por los padres sustentados con red tejida con hule para que al momento de bailar con ella no se salgan los paros. Al momento de armarlos colocan en la parte de arriba de la katrútska un animal vivo o muerto que bajen los paros del carro y bajan con ellos. Todo el trabajo es colaborativo en cada grupo de paros.</p> <p>FIN SOCIAL:</p> <p>Una vez armadas las katrútskas se concentran en la capilla del Calvario de Churín donde finalmente corean la gente. Desde ahí se empieza para iniciar el recorrido. Los paros se bajan con la katrútska cargada en la espalda y con gusto demostrando agradecimiento a la madre naturaleza por lo que los proporcionó para la katrútska. De esa manera se van hablando con ellos hasta el centro de Churín. Entre los integrantes del grupo se intercambian para cargar la katrútska y no se los haga pesado.</p> <p>SIGNIFICADOS INDÍGENAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> El par es una forma que tiene lo ven como un animal. Si encuentran el par más grande, que llaman abajas, a los muchachos que lo encuentran les dicen que el son hombre. Con eso demuestran a los muchachos "entra yo al par". Al par lo consideran como el vientre de una mujer. La palabra <i>katrútska</i> significa tanto par como vientre. Las abajas que bajan significan la fuerza a los paros, con ellas son identificados. El hecho de bailar es un rito para invocar la lluvia por medio de capotes (protectores naturales contra el agua). La fiesta del cuerpo se hace en honor a una <i>katrútska</i>, diosa de la naturaleza, para agradecer por todo lo que nos brinda para la subsistencia. En las katrútskas bajan la naturaleza al pueblo. La gente de antes cuenta que no se hacen encontrar paros grandes de por lo menos un metro de altura, ya que seguro había plátanos en el recorrido de los paros. Lo que cortaron un paral por la forma redonda por dentro, dicen que es la breña sagrada, porque contiene abejas recién nacidas y está en una redonda. La más la sagrada de Cristo, por eso son sagrados los paros, así mismo nos comparamos que el paral sea su medición para prevenir las hemorragias nasales. Para cortar un paral se tiene que pedir permiso a la naturaleza. Nuestros abuelos antes hacían el intercambio de bienes como forma de poder convivir con los demás. De esa manera se podían fortalecer las tradiciones en nuestra comunidad. Esta actividad se hace con la finalidad de honrar la presencia de Cristo en el sacramento de la eucaristía. Antes la gente no tenía dinero y de alguna manera realizaban el trabajo con otras comunidades con productos que la misma gente trabajaba, existía la comunicación, socialización y respeto entre las mismas comunidades. La tradición del cuerpo se lleva a cabo para invocar la lluvia para beneficiar a las milpas. Es una fiesta de los niños. 		<p>POLÍTICO:</p> <p>Hubo un tiempo que ya no había paros y hubo muy pocas katrútskas por la falta de paros que las autoridades locales y estatales no quisieron atender. Hubo la necesidad de que la gente dijera "ya basta" y la comunidad se levantó en armas en defensa de los hijos.</p> <p>Ahora ya venden katrútskas hechas y hay papá que se acuden al Barrio a trabajar con sus hijos y para fidel en las compras ya hechas. Se tiene que pedir permiso a las autoridades municipales de otras comunidades para poder salir y coleccionar los paros.</p> <p>AXIOLÓGICO:</p> <p>Antes eran más preciados los paros, ahora ya no, porque los que van ya no tienen experiencia de cómo cortarlos. Los paros sacos del paral utilizan como medicina contra las hemorragias nasales. Su contenido, la miel y las larvas, sirve como alimento para el ser humano, pero muchas ya no lo consumen como antes. Valorar las plantas y animales, ya que cada día desaparecen más, lo que ocasiona a que haya menos abajas. Que los niños valoren el trabajo que cuesta elaborar una katrútska. Cuidar la madre naturaleza.</p> <p>FILOSÓFICO:</p> <p>La katrútska se consideran como algo sagrado. Invocación de la lluvia. Agradecimiento a la madre naturaleza por lo que nos brinda. Demuestran su convicción con otras palabras; saber cargar la katrútska, saber encontrar paros de determinado tamaño. Compartir en cuanto a que barrio ahora más katrútska, quién le pone más paros y quién lo hace mejor. Pedir permiso a la madre naturaleza para cortar los paros, algunos el lo hacen así. Cortar la madera cuando la luna está llena para que esté mojada y no se apolilla, dura más.</p> <p>VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD</p> <p>Esta valoración se llevó a cabo mediante una investigación de campo donde los niños dialogan con sus abuelos y padres de familia sobre qué tan importante es esta actividad. Entre fueron las respuestas: Aprender a socializarse más entre ellos (primos) A ser un poco más independientes. Cómo tener cuidado con materiales que puedan ser peligrosos para ellos. Respeto hacia los demás. Aprender el trabajo de uno como padre de familia dentro del campo educativo. Es importante que no se deje de lado esta tradición, que se siga enseñando en las escuelas.</p>	

Nota: imagen tomada del libro "Milpas educativas para el buen vivir" en Sartorello y Bertely (2020).

Aunque se ve participación de los niños en las actividades y creación de los recursos, no se da cuenta de si la participación es voluntaria o si esos temas han sido de su interés, porque el hecho de ser comunitarios no significa que sea del interés de los niños/as y otra vez, no quiere decir que el aprendizaje esté siendo significativo. Cabe reconocer el esfuerzo que estos maestros han estado haciendo y su compromiso con su comunidad.

Algo que nos parece interesante es el asunto de la evaluación, pues los que implementaron el proyecto y los comuneros participantes rechazaron el modelo de evaluación tradicional y propusieron algo más propio-humano que es el dar

consejos para mejorar y no asignar una calificación de manera cuantitativa que no da cuenta de sus aprendizajes y que abona a la competencia negativa y comparación.

1.2.3 Currículo formal: Marco curricular 2022 de la educación básica y normal

El currículo es la forma en la que un grupo de “expertos” en cierta rama de conocimiento organiza el proceso de enseñanza a utilizar en cierto programa de estudios. En la educación pública de México es la Secretaría de Educación Pública (SEP) el organismo gubernamental que se encarga de coordinar, supervisar y autorizar dicha organización de los propósitos, la mirada que se le quiere dar a esa organización; así como, los saberes y la enseñanza que se debe dar en cada etapa de la educación.

En México, hoy día se vive una nueva actualización curricular, llamado Marco curricular 2022 y plan de estudios de la educación básica. De acuerdo con la conferencia magistral de Ángel Díaz Barriga (SEP, 2022) el Marco curricular 2022 sigue una mirada del currículo llamado enfoque curricular deliberativo. Este consiste en un currículo que, como es de esperarse, inicia con la organización por parte de las autoridades educativas y quienes orientan el rumbo que la educación del país debe seguir. De manera general presentan los rasgos, habilidades, destrezas que se quieren lograr en la población educativa.

Lo deliberativo entra en que es el docente quien decide que rumbo le dará a ese currículo; es quien en su práctica normará, tomará decisiones basadas en las necesidades específicas de sus alumnos y las particularidades del contexto para lograr alcanzar lo deseado por el SEN. Un currículo deliberativo, entonces, es participativo, por lo que el docente tiene la fuerte labor de dialogar con sus estudiantes sobre sus necesidades y consensuar bajo intereses tripartitos (nación,

docente, estudiantes). La nueva propuesta reconoce a todos los otros actores sociales como ser la comunidad y los padres de familia.

Esto no es nuevo, el docente casi siempre ha tenido la libertad de adecuar el contenido a sus necesidades, lo que es diferente es el contexto en el que se presenta esta propuesta. Después de la pandemia, muchos docentes hemos reflexionado sobre nuestras formas de enseñanza, el uso de la tecnología se volvió fundamental para nuestra labor, pero eso no quiere decir que nuestra enseñanza haya cambiado.

Lo que se necesita, nos dice Barriga (SEP, 2022) es transformar nuestra práctica docente, algo que se viene diciendo desde hace mucho tiempo. Él explica que este nuevo proyecto genera muchos retos, principalmente, para los/las docentes porque lo que se necesita es renovar nuestras prácticas, transformarlas, no reproducir los saberes formales que traemos de la educación o escolarización en el aula. Se necesita hacer algo distinto a lo que se venía haciendo, suponemos que se refiere a la educación moderna-industrial. Porque, luego nos explica que necesitamos volver a la tierra, al territorio, vincular la escuela con este aspecto socio-natural.

Hay que cambiar nuestras formas de pensar y actuar ante el saber, no creer que poseemos todo el conocimiento, que lo sabemos todo. Cabe señalar, que de acuerdo con el documento del Marco curricular 2022, este es el papel que se ha atribuido el docente, de saberlo todo. Se cree que tiene que ver con las múltiples actividades que se les ha asignado a lo largo del tiempo y con cada cambio de gestión política. Han tenido que concentrarse, además de la enseñanza, en cuestiones de carácter administrativo, reuniones de academia, consejos técnicos, atender a padres de familia, un sinfín de actividades. Se ha sobrecargado de actividades a esta figura educativa y se le ha desvalorizado. El discurso de este nuevo proyecto dice que se le da atención a esto reconociendo:

que el magisterio nacional no son empleados que facilitan conocimientos, ni tienen la función de reproducir mecánicamente

contenidos, actividades didácticas y criterios de evaluación a sus estudiantes. Su misión es conducir procesos formativos y dialogar con las y los estudiantes en un sentido crítico, de respeto mutuo, incluyente y equitativo, para que aprendan saberes, conocimientos, técnicas, operaciones, artes, prácticas, proyectos, habilidades y valores que sean significativos para su vida individual y colectiva. (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2022, p.65)

Sin embargo, la flexibilidad curricular se presenta como una “opción”, sin opción, porque pueden decir sobre la didáctica, pero no sobre el currículo. Por otra parte, la propuesta 2022 proporciona 7 ejes que articulan la educación básica y que son: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, Igualdad de Género, fomento de la lectura y la escritura, educación estética y vida saludable.

Estos ejes deben articularse entre los diversos campos formativos, un campo formativo debe incluir más de dos ejes, así pues, se sigue buscando la transversalidad en los contenidos. En el eje que nos concierne para este trabajo que es la interculturalidad crítica se le conceptualiza como el:

valor y dignidad de todas las formas de vida en su diversidad, cuya expresión escolar encuentra unos principios éticos comunes para el diálogo y la convivencia entre niñas, niños, adolescentes y adultos y de relación con múltiples saberes y conocimientos expresados en los campos formativos. (p. 104)

Lo crítico entra, discursivamente, en la parte de tener la capacidad de levantarse y revelarse ante injusticias, desarrollar valores y una ética basada en el diálogo, capacidad de articular conocimientos occidentales e indígenas y la reinstalación de la democracia

De igual forma, el nuevo plan propone 4 campos formativos: 1. Lenguajes, 2. Saberes y pensamiento científico, 3. Ética, naturaleza y sociedad y 4. De lo humano y lo comunitario. Todos estos campos se desarrollan en las diversas fases en las que se organiza ahora la educación, desde inicial hasta la secundaria. Se presenta la articulación entre ejes y campos formativos en la figura 5:

Figura 5.
Articulación entre los ejes y los campos formativos

Inicial • Preescolar • Primaria • Secundaria



Nota: Imagen extraída del documento del Marco Curricular y plan y programa 2022 para la Educación Básica elaborado por la Dirección de Desarrollo Curricular (2022).

Con el nuevo marco curricular de la educación básica, también hubo la necesidad de generar una nueva propuesta curricular para la educación normal. Este trabajo se hizo de manera separada para las escuelas normales con programas regulares y las escuelas normales interculturales. En el 2019 la antes llamada Dirección General de educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), ahora Dirección General para la Educación Superior para el Magisterio (DEGESUM) convocó a organizaciones centradas en la educación normal para transformar o rediseñar el currículo de la formación normal intercultural del país.

Es así como la DGESPE reunió a los integrantes del Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (CONAEN) y al Colectivo Nacional de las Escuelas Normales Interculturales Bilingües (CNNIB) ¹⁰para encargarles esta labor.

El colectivo está formado por docentes y profesores/as investigadores/as de diversas escuelas normales del país. El grupo inició a trabajar una propuesta previa a esta solicitud, por lo que ya contaban con un borrador. Sin embargo, la DGESUM deseaba que el currículo tuviera la mirada integral de las diversas normales del país, es por eso, que se forma un plan de trabajo para reunir académicos de las diversas escuelas normales. Los grupos de maestros designados por normal para trabajar en este proyecto y representar o presentar la “contribución” de la normal son llamados “comunidad de gestión académica”.

Las comunidades de gestión son (porque todavía la construcción de los contenidos no concluye) los que atienden a todos los conversatorios para trabajar en una “cosecha” término utilizado por los integrantes de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red) para generar un currículo basado en las experiencias docentes; un compartir en el que la palabra y la visión de cada normal “cuenta” y se debe ver reflejado en el currículo. La cosecha es para ellos la herramienta del co-diseño.

Una variedad de conversatorios ha sido realizados por etapas. La primera etapa fue la revisión del documento de la propuesta, que, aunque se diga que muestra o refleja el deseo de la comunidad normalista intercultural bilingüe, ésta ya había sido realizada por un colectivo con ideales particulares. Aun así, nos dimos a la tarea de revisar esa propuesta y aportar comentarios como integrantes de una escuela normal Intercultural y que hicimos con compromiso y esmero, porque en realidad deseamos una mejora para la educación de las comunidades indígenas del

¹⁰ De aquí en adelante nos referiremos a este como colectivo en el resto del texto.

estado, pero al final la propuesta enviada fue elaborada por dos o tres docentes de la ENIIB “JC”.

Hubo muchos sesgos en la toma de decisiones de esta propuesta, pero en este espacio explicaremos en lo que consiste la propuesta y en otro momento en este texto se hablará de la experiencia con los aportes que realizamos en la propuesta (capítulo 5).

La propuesta inicia con el nombre de las nuevas licenciaturas con enfoque intercultural: Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria y la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria. La base para el uso y cambio de bilingüe a plurilingüe y la adición de comunitaria, en términos conceptuales, es aún vaga. En el documento de la propuesta, el colectivo explica que su intención:

Es partir de una noción de diseño curricular contextualizado, pertinente y relevante para los pueblos indígenas en particular y para toda la población en general, asumiendo el reto de construir planes y programas de estudio locales y articulados nacionalmente, invirtiendo las bases de la tradición prescriptiva que privó en reformas curriculares anteriores. (DGESUM, 2022, p. 4)

Con esto se refieren, a que ahora no es una propuesta que viene únicamente del gobierno, ahora es otro grupo social quien la está gestando, un grupo que se adscribe como interculturales bilingües y que tienen experiencia implementando los planes de estudios previos a este (desde 2004 hasta el 2018). El colectivo en la propuesta tiene como uno de sus puntos centrales la interculturalidad crítica “parte de un diálogo, y como todo diálogo debe darse en condiciones de igualdad” (p. 5) también:

porque se ubica en ese campo de atención educativa del Estado mexicano a los pueblos indígenas, pero se asume desde una visión crítica porque más que ser la concreción de una política gubernamental queremos que se alimente desde abajo, desde la sociedad, la necesaria reconstitución de México como una nación intercultural, abierta al diálogo entre culturas que su carácter de Estado-nación niega. (p. 5)

Partiendo de esas premisas y haciendo el vínculo entre lo legal y los deseos del colectivo fundamentan su propuesta en la reforma al artículo constitucional 3º en los elementos que explicita cada uno de sus incisos y que nos dice que la educación: A) será equitativa, B) será inclusiva, C) será intercultural, D) será integral y E) será de excelencia (DGESUM, 2022). Un Aspecto relevante de esta propuesta, que no es propia, sino que está retomada de los fundamentos legales constitucionales es la posibilidad de la autonomía curricular, de la cual hablaremos más adelante.

Dentro de la fundamentación de la propuesta se establecen los enfoques que le dan vida, los fundamentos pedagógicos curriculares, principios, perspectivas y finalidades. En los enfoques se encuentra, primeramente, el de la interculturalidad crítica y diálogo de saberes, el plurilingüismo en el ámbito pedagógico social y el sentido comunitario.

LA interculturalidad crítica la fundamentan desde el pensamiento de Katherine Walsh (2009) y nos dicen que esta:

favorece la participación de los pueblos culturalmente diversos reconociendo su lucha histórica, empleando el pensamiento crítico, el dialogo, el humanismo y la inclusión como elementos fundamentales para generar aprendizajes desde la realidad como escenario; en donde converjan las cosmovisiones, los saberes, valores y normas; para configurar una nueva forma de vivir que responda a una propuesta educativa integral que reivindiquen la función social del Normalismo Nacional con procesos pedagógicos que dialogan y contextualizan los saberes de los pueblos indígenas. (p. 25)

A pesar de lo “crítico”, consideramos que a lo político-pedagógico, y lo dialógico e inclusivo se le está dando nuevamente una mirada desde lo indígena, siendo esto lo intercultural y no integrando a la población en general. Se percibe una transición de la exclusión de unos a la exclusión de otros y eso no es crítico, ni dialógico; y mucho menos se aproxima a la disminución de la desigualdad.

Si bien es cierto que se necesita un diálogo de saberes y una convergencia entre diversas formas de pensar y actuar (indígena y cultural nacional), a estos tiempos,

no debería existir una separación cultural y un paradigma de pensamiento estático y único. En pocas palabras, y algo que se criticó a la propuesta, es que aún no se le ven matices de crítico a la interculturalidad supuesta. Enfatizan que el punto no es reproducir estructuras e ideologías hegemónicas, pero de qué manera se logrará esto. Si nos trasladamos al otro horizonte, lo que conviene preguntarnos es sobre cuestiones y relaciones de poder al reverso y en todas las direcciones posibles para analizar nuestra postura. En la parte de diálogo de saberes cabría preguntarnos dialogo entre qué saberes y de quienes.

El segundo enfoque se refiere al plurilingüismo, a las diversas lenguas que pueden converger dentro de cada una de las escuelas normales; lo que nos lleva a pensar sobre la claridad y propósito de este término dentro del nombre de las licenciaturas. Hay que analizarlos en profundidad y descolonizarlos. El punto no es cambiar una palabra por otra, sino que esté cargada de significados que nos lleven a mejorar, a comprender, a valorar y a transformar prácticas que se han venido reproduciendo. En otras palabras, se necesita un trabajo de reflexión profunda sobre nuestro quehacer y hacer.

El tercer enfoque consiste en el aspecto comunitario, el cual establece la conexión de las prácticas escolares con el contexto social donde se ejerce la enseñanza. Lo comunitario es únicamente aquí presentado como algo positivo que se debe desarrollar y procurar para entenderlo y adentrarnos en este. Sin embargo, falta considerar los aspectos negativos que los jóvenes no desean repetir en sus vidas futuras, formas en las que puedan proponer una transformación para una mejor vida en su comunidad y acrecentar el sentido de pertenencia a ese lugar.

Los fundamentos de la propuesta curricular nos dicen que las escuelas normales no serán vistas como espacios educativos apartados del contexto en el que se encuentran insertos, por el contrario, son parte de este, la escuela es vista en si como una “casa de construcción de saberes comunitaria”. Los docentes no son los

que tienen todo el conocimiento, el conocimiento se construye en sociedad, en conjunto con todos los que habitan ese espacio geográfico, ya sea de manera temporal o permanentemente.

Los componentes que fundamentan la parte pedagógica de la propuesta son la cosmovisión, la atención educativa en y para la diversidad y la contextualización del acto educativos. A continuación, se muestran en la siguiente figura:

Figura 6.
Fundamentos de la Propuesta Curricular Base



Nota: Imagen tomada del documento de la Propuesta Curricular Base Para la Formación Profesional de Docentes en Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria (DGESUM, 2022, p. 29)

Los principios que desea fomentar la propuesta son: pluralidad, reciprocidad, complementariedad e integralidad. Mientras que las perspectivas son: primeramente, el trabajo docente contextual e intercultural que básicamente se refiere a que el docente contextualice su enseñanza sin dejar a un lado los propios saberes y conocimientos que trae de su cultura. El segundo es saberes y conocimientos socioculturales, que trata la diversidad/pluralidad de conocimientos

y saberes que existen y que se han constituido a lo largo de nuestra vida a raíz de la experiencia vivida.

El tercero es el trabajo docente reflexivo, que básicamente nos invita al autoanálisis para orientar nuestra práctica a una mejora continua. El cuarto principio es la escuela como espacio situado, que nuevamente trata de un trabajo contextualizado, siempre partiendo del contexto.

En cuanto a sus fines, de toda la propuesta, es lo más intercultural y crítico que se puede apreciar, pues como primer punto tiene la reivindicación del docente no importando su procedencia étnica, social, económica y género, que agregaríamos, del sujeto en general, alumno, comuneros, padres de familia, autoridades etc.

Llegamos a los propósitos de esta nueva propuesta curricular, que literalmente dicta que busca:

Fortalecer la condición pluricultural de las comunidades y los pueblos indígenas, mediante una educación básica pertinente, inclusiva, congruente con la realidad de la población infantil desde la identidad cultural de la que son parte, para propiciar un dialogo intercultural y plurilingüe. (p. 39)

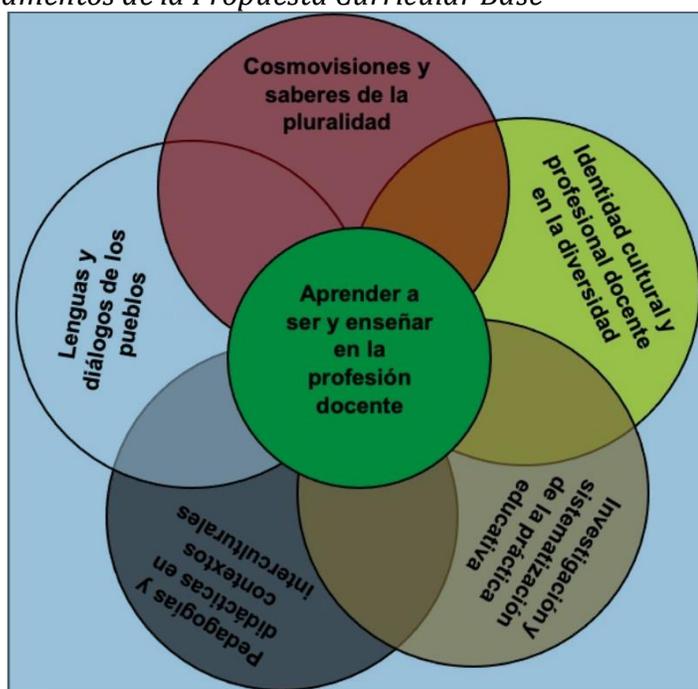
Para lograr este propósito, la estructura curricular se divide en tres niveles de concreción, que se traducen en fases de trabajo. El primer nivel de concreción es de la estructura curricular base, el segundo nivel de concreción consiste en los planes de estudio por licenciatura y el tercero consiste en las unidades de estudio elaboradas por cada escuela normal o centro de formación. Las fases en las que se organiza el plan de estudios que se conforman, en lugar de asignaturas o módulos, en unidades de estudios son: la básica, la intermedia y la profesional.

La fase básica es genérica para todas las normales interculturales, con la excepción de las unidades de estudios pertenecientes a la flexibilidad curricular que será propuesta y diseñada por cada normal de acuerdo con sus necesidades y contexto. Esta fase abarca los primeros dos semestres de la licenciatura.

La intermedia va desde el tercer al sexto semestre y la profesional los últimos dos semestres de la licenciatura. Cada una de las fases se basa en un conjunto de saberes profesionales (saber ser y estar, saber conocer y saber hacer), en los principios, perspectivas, rasgos, fases formativas y en el universo temático que se provee en cada uno de los cinco campos del saber (Cosmovisiones y saberes de la pluralidad, identidad cultural y profesional docente en la diversidad, investigación y sistematización de la práctica educativa, pedagogías y didácticas en contextos interculturales y lenguas; y, por último, diálogos de los pueblos).

Figura 6.

Fundamentos de la Propuesta Curricular Base



Nota: Imagen tomada del documento de la Propuesta Curricular Base Para la Formación Profesional de Docentes en Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria (DGESUM, 2022, p. 29)

El trabajo para la consolidación de las diversas unidades de estudio que corresponden a cada licenciatura y a cada semestre fue un realizado por diversas normales, unas con más aportes que otras dependiendo del nivel de apoyo por parte de las autoridades estatales y las condiciones particulares de cada normal. El proceso

para la elaboración y trabajo en comunidades de gestión fue muy rápido, lo que no daba en realidad tiempo de reflexionar en profundidad sobre lo propuesto. No del todo se está presentando algo completamente participativo, concienciado y de calidad. Aun así, con ese trabajo quedaron ya nombradas todas las unidades de estudio para cada una de las fases, pero el contenido únicamente de las unidades que corresponden al primer semestre de ambas licenciaturas y que ya están siendo aplicadas en las normales.

Cabe mencionar que, esta propuesta curricular tiene una mirada de un agente activo, que es un avance, la experiencia de algunos docentes. Sin embargo, sigue sin tomarse en cuenta al alumno y su experiencia en este proceso y es lo que se propone más adelante en el capítulo 5. Retomar la experiencia, basada en la investigación, de lo acontecido con la educación intercultural en sus trayectos formativos formales y no formales desde la educación inicial hasta la normal. Esto con el fin de monitorear el trayecto y detonar momentos de reflexión en los docentes y jóvenes de contextos indígenas.

El punto es ir abonando al currículo para una mejora continua en donde realmente, sino todos, la mayoría sean tomados en cuenta y se vaya transitando hacia una verdadera interculturalidad crítica.

CAPÍTULO 2. LA REGIÓN EDUCATIVA DE AUTOGESTIÓN: HACIA LA TRANSFORMACIÓN DESDE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA VIVIDA

“Cada vez que un grupo social... se niega a aceptar pasivamente sus condiciones de existencia, de vida, o de supervivencia, cada vez que un grupo así se obliga no solo a comprender sino a dominar sus condiciones de existencia, la autogestión está ocurriendo. Una autogestión apunta a la creación de un espacio genuinamente diferencial que representa para el capitalismo una tendencia antagónica y ruinosa.”

(Haesbaert, 2010, p. 17)

Este capítulo trata sobre cómo está constituida la región de estudio, así como el proceso de regionalización utilizado. En primer lugar, se hace un recorrido de las diferentes propuestas de estudios regionales y se explica por qué el campo de los estudios regionales es transdisciplinar. Se discute el término de región desde la perspectiva y mirada de diversos autores, para llegar a la posibilidad de verla como un arte. Luego, nos centramos en explicar en qué consiste la región educativa de autogestión y el arte en su construcción. Así mismo se propone la región de autogestión como una región horizontal en la que todos aportamos y construimos. También se encuentran definiciones de conceptos centrales para nuestra investigación como ser el de experiencia, sentidos, significados, voces y miradas.

2.1. Los estudios regionales como campo transdisciplinar

Los estudios regionales siguen persiguiendo el fin inicial para el que fueron propuestos; y es, el de erradicar o disminuir la desigualdad, las asimetrías. Aunque desde sus inicios su enfoque haya sido primordialmente geográfico, hoy en día; los estudios regionales son aquellos que, además, de estudiar áreas geográficamente delimitadas en espacio-tiempo, se encargan de extraer y entender el contexto de quienes habitan esa región, comprendiendo a grandes rasgos su cultura.

Rózga et al., (2010) nos dicen que: “los estudios regionales contemporáneos no buscan únicamente cómo describir las peculiaridades y distinciones regionales, sino también tratan de interpretar las características del ambiente cultural-local en relación con los retos que en la actualidad representan los procesos globales” (p. 584). Esto es, buscar la comprensión de cada una de las partes, desde lo micro (región), para entender lo macro (nación) y abonar al desarrollo tanto endógeno como exógeno de la federación, a favor de todos. Pero ¿cómo hacer esto desde un plano intercultural en donde el concepto de desarrollo no sea el estándar sino el que cada grupo conciba como tal?

En los estudios regionales, también se necesita conocer sobre la organización política, social, cultural y económica, entre otras cosas, por lo que los estudios regionales se convierten en un campo de estudio transdisciplinar. Son transdisciplinares a su vez, porque “muestran que es mucho más fácil explicar las disparidades regionales analizando los factores culturales, y no sólo utilizando parámetros cuantitativos o disciplinares puros” (Rozga, Ryszard y Hernández, 2010, p. 584). Es decir, los aspectos simbólicos son de igual forma importantes en la cuestión regional, y es por eso, que es necesario entender el concepto de región. Para comprender este concepto es necesario ubicarlo desde ciertas cuestiones históricas.

El concepto de región ha sido un tema polémico, pues su discusión a versado desde la mirada de diversas disciplinas —geografía, economía, y antropología y ahora en muchas otras—. Sagan (2006) en su texto “Contemporary Regional Studies: Theory, methodology and practice” nos hacen un recorrido histórico de los tres principales enfoques de la investigación regional y nos explica cuál es la mirada que cada uno de los enfoques ha tenido tanto en lo teórico, como en lo práctico y metodológico. Los tres enfoques que ellos presentan son: el enfoque corológico, el enfoque de la ciencia regional y el enfoque de las interpretaciones sociales y culturales contemporáneas de la región.

Podríamos decir que cada uno de esos enfoques responde a una época específica. El corológico es premoderno, y, en su aspecto teórico, los investigadores/as buscaban distinciones y particularidades regionales. Las diferencias físicas y geográficas entre regiones determinaban y diferenciaban la organización de la actividad empresarial y los estilos de vida social; mientras, los límites ambientales y fisiográficos eran los que delimitaban la región. En otras palabras, el concepto de región estaba supeditado al concepto de territorio y espacio como medio físico.

El cambio grande entre el enfoque corológico y la ciencia regional hasta el momento es en su metodología, pues el corológico se consideraba como acientífico por el carácter descriptivo, subjetivo y no teórico. Algo característico de la ciencia regional es que, debido a la era en la que se encontraba (modernidad) se creía que solo a través del desarrollo económico se pueden encontrar las causas de las disparidades regionales, por lo que propone ser teórico y una metodología cuantitativa.

Siguiendo el párrafo anterior, la ruptura o cambio del enfoque de los estudios regionales, siempre inicia con una revalorización de lo que connota el concepto

(aspecto teórico), con una crítica a la mirada metodológica de cada uno (dejar a un lado ciertos aspectos que le quitan científicidad) y la práctica. En la práctica porque los estudios regionales no estaban logrando su objetivo, disminuir las disparidades regionales. Si bien es cierto, con la modernidad se alcanzó cierto grado de disminución de desigualdades, esta estaba tomando otro sentido, otra forma de crear desigualdades, jerarquías etc. porque el progreso tecnológico y la industrialización no fueron la respuesta para explicar las diferencias profundas y sustanciales entre las regiones del mundo.

Por la diferencia que se notaba en las organizaciones que se originaban por la diversidad cultural y estructura social y que decidían que regiones iban a prosperar y cuáles no, hubo una necesidad de redireccionar los estudios regionales. Esta dirección dio cabida al tercer enfoque, el de los estudios regionales contemporáneos, la interpretación de la región social y cultural (enfoque postmoderno). Estos dicen que es más fácil explicar las disparidades regionales, pobreza entre otros factores; a través del análisis de las características de sus comunidades y factores culturales, con el objeto de determinar su desarrollo y no solamente parámetros económicos. Es decir, la distinción entre los dos enfoques anteriores y este radica en, que ahora supone la integración de aspectos homogéneos que caracterizan una región de otra, tomando en cuenta lo social, lo cultural, lo geográfico y lo económico.

Entendemos entonces, que en lo teórico este enfoque abona a la teoría un enfoque más social insertando políticas regionales basadas en un sistema de valores sociales, las relaciones sociales, la intensidad de contacto y las relaciones interpersonales de los habitantes de la región, así como los aspectos culturales y simbólicos en general (identidad regional, pertenencia cultural). Por lo que, aquí hay un enfoque más local de los fenómenos regionales, pues sirven como clave para resolver problemas que ocurren a nivel nacional y hasta global.

En este sentido, entender el concepto cultural de región, puede ayudar a crear un equilibrio y conexión entre lo objetivo de lo social y económico y lo subjetivo de la identidad o pertenencia cultural. Lo que significa que este último enfoque regional se centra en las particularidades de cada región tomando en cuenta aspectos geográficos, económicos e históricos; sabiendo que no podemos explicar la particularidad de una región cultural sin conocer sus atributos naturales, económicos o la intensidad de sus relaciones sociales.

Si entendemos esta evolución en la teoría y prestamos atención, podemos identificar el cambio en la metodología. A diferencia del enfoque corológico (que se enfocaba en la agricultura y carecía de un método científico) y de la ciencia regional (que tenía un enfoque cualitativo); la interpretación social y cultural contemporánea se enfoca en la investigación humanística, por lo tanto, su metodología es cualitativa. Es por eso, que el concepto de “lugar” es la categoría principal en las investigaciones dentro de este enfoque. El lugar es también una categoría de análisis de la experiencia narrada dentro de un enfoque narrativo.

Cabe recalcar, que no se ve un “lugar” como una noción que se reduce a un espacio o fragmento de espacio determinado, es más bien:

una interconexión única de relaciones sociales y materiales, temporal y espacial y significados asociados a estos que se originan de experiencias derivadas de nuestro diario vivir. Se construye de episodios subsecuentes en la historia de vida individual, la cual siempre tendrá una dimensión geográfica, ya sea realística, imaginada o utópica” (Sagan, 2006, p. 11).

Aquí el lugar, tiene que ver con conceptos giddeanos como el de “copresencia”, “agente” y “agencia”. Lo que se entiende es que, cuando detectamos que personas se adscriben o identifican en diversos aspectos compartidos, podemos decir que hay identificación regional de las sociedades, y entonces, estamos viendo a la región como un lugar.

Una crítica al enfoque de las representaciones sociales y culturales es que, en la práctica cae en el individualismo, porque su característica de singularidad hace que cada región sea única e imposibilita las comparaciones o generalizaciones. Por lo que, se recomienda y se sigue buscando un punto medio entre todos estos enfoques para hacer las regiones más integrales. Algo que puede ayudar a solventar esa problemática es el de tomar en cuenta el aspecto globalizante de la región que ya hemos mencionado en alguna parte del texto (Hernández, 2010)

Corroboramos entonces, que cada enfoque regional responde a una era, el corológico a la premodernidad, porque esta era respondía a la necesidad de la agricultura por ser el modelo económico que gobernaba. Por su parte, la ciencia regional se identifica con la modernidad, pues esta tenía como enfoque el análisis espacial y económico de las regiones, es decir, la industrialización caracteriza a la ciencia regional.

El tercer enfoque es más integral, pues ya no se centra en aspectos meramente geográficos, ni económicos, también, incluyen aspectos, sociales y culturales. Este último es característico de la contemporaneidad. En la práctica el enfoque corológico se utiliza como objeto de cognición, en la Ciencia Regional es una herramienta de análisis y en la interpretación social y cultural es ambas, un instrumento de acción y un objeto de cognición, pero también un lugar en donde cobra sentido la experiencia.

Todo este recorrido de los diversos enfoques, aunque responden a una época, nos permiten comprender el giro que han tenido los estudios regionales desde una perspectiva más integradora, es decir, que deben de atravesar todo aspecto de la vida de los seres humanos.

Es evidente el cambio que se ha generado con el tiempo al concepto de región. De lo fisiográfico del enfoque corológico, lo económico-geográfico de la ciencia regional, lo social, cultural del enfoque de las representaciones culturales a verla

como una construcción, a una intelección que hace el investigador/a. Sin duda alguna, al considerar los diferentes aspectos de la vida humana, la región nos invita a transitar de la disciplina y generar procesos investigativos y de vida social integrales desde diversas miradas, es entonces, la posibilidad de la transdisciplina, y por eso, la posibilidad de nuestra región de autogestión y experiencia.

2.1.1 Incursionando en el concepto de región

Hoy día, el concepto de región es abierto y creativo. Un ejemplo claro de esta nueva forma de concebir la región es Haesbaert (2010) el cual propone que la región debe tratarse como “arte-facto (...) (siempre con el guion intermedio), tomada en la imbricación entre hecho [fato, en portugués] y artificio y, de cierto modo, también como herramienta política” (p. 7). Esto quiere decir, que la región es una construcción donde el investigador/a echa a andar su creatividad, su ingenio para recrear o construir la región basada en los hechos, en la experiencia, en lo compartido, con el fin de incidir, transformar y explicar una realidad.

Los hechos, las experiencias y las vivencias las proporcionan siempre los sujetos. Esos seres que nos presentan y representan la forma en la que significan esa región. Luego entonces, “la región [es] construida a través de la actuación de diferentes sujetos sociales” y con esto, la/el investigador puede crear y recrear los pensamientos, las experiencias, las formas de ver las cosas en conjunto con los sujetos y configurar lo que será en ese momento, la región (Haesbaert, 2010, p. 7).

La región es una construcción intelectual que realiza la/el investigador con base en el problema estudiado, pero que, una vez hecha, los hombres que han participado en su construcción pueden deshacerla, pues esta no es estática, sino que responde a un espacio-tiempo delimitado por los actores sociales (Boudeville, 1959; Pons y Chacón, 2016). A eso se refiere también González (2010) cuando explica que la región

tiene un carácter eludible, pues por medio de una creación artística evadimos su dificultad.

Van Young (1992; como se citó en Giménez, 1999) nos lo explica con la siguiente analogía: “las regiones son difíciles de describir, pero cuando las vemos las sabemos reconocer” (p. 111). En otras palabras, la región presenta un problema de conceptualización grande porque plantea una diversidad de formas de concebir el espacio y diversos modos de pensar y sentir, pero que al identificarlas podemos explicarlas y comprenderlas.

Por otra parte, existe el planteamiento de ver a la región como creaciones históricas (Haesbaert, 2010; Merchant, 2007). En este sentido, una región se ve como un espacio “efectivamente construido y diferenciado” (Haesbaert, 2010, p. 9). Este espacio es diferenciado a través de los acontecimientos vividos por los sujetos históricos, pues cada momento ha sido experimentado de manera distinta. Hernández (2010) precisa que región:

No es un concepto tautológico, sino otro dotado de valor heurístico que posibilita el análisis de los procesos históricos que han influido en la forma en la cual gente real se relaciona y organiza social y ecológicamente, así como de los contextos más amplios en los cuales se insertan esos grupos humanos. (Hernández, 2010, p. 94)

Así pues, es evidente que todo avance y cambio actual ha sido influenciado por un factor espacial, temporal, pero también simbólico. Merchant (2007) explica que la región “no puede construirse con base en una sola dimensión, ni tampoco es un concepto inmutable, inamovible, sino todo lo contrario: se trata de un término con carácter de origen histórico” (p. 54). Lo que significa es que para construir una región se necesita conocer la historia de la evolución del espacio y las modificaciones que ha habido en el territorio. Sin embargo, esos orígenes históricos deben ser expresados por los seres que han experimentado esos cambios, porque vemos:

la región como constructo cultural que, aunque frecuentemente imbricada en la región geográfica, económica o geopolítica, o superpuesta a ellas, puede o no coincidir con los límites correspondientes a estas últimas... la región es producto del ambiente físico, de la historia y de la cultura. (Giménez, 1999, p. 137)

Por lo tanto, “la región no constituye un dato a priori sino un constructo resultante de la intervención de poderes económicos, políticos o culturales del presente o del pasado” (Giménez, 1999, p. 136). Claro está, que la formación de una región parte de una ocupación social del espacio (territorialidad, espacio vivido), así como, de la delimitación político-administrativa establecida por la escala y métrica. Así pues, entendemos la región como algo geográfico, simbólico e histórico-cultural vivido.

En primeras instancias, como algo geográfico porque está constituido por elementos físicos-naturales. Luego, simbólico porque coincide con Hernández (2010) cuando dice que “las regiones pueden trazarse, dibujarse o pensarse a partir de las relaciones sociales” (p. 92). Es decir, la región se compone de todas las situaciones en las que se desenvuelve el individuo en la sociedad y como las significa.

Como algo histórico-cultural porque tienen un espacio, un tiempo y son las personas quienes lo reviven, sus interacciones, sus formas de ver las cosas la hacen única y específica; por lo que, concuerdo con Pons y Chacón (2016) cuando dice que la región “parte del reconocimiento de los sentidos que adquiere la relación espacio-tiempo para los sujetos que la viven, siendo la acción social (expresada en sendas, trayectos, rutinas, sedes, paradas, interacciones) la que define los límites y fronteras regionales” (p. 28).

Son los individuos quienes construyen las regiones, a pesar de las formas en las que la entidad las haya dividido, la región en sí es una construcción social, cuyo trabajo de construcción intelectual tiene la/el investigador. De allí la necesidad de

una región intercultural crítica basada en la experiencia de la juventud y futuro de las comunidades indígenas de Chiapas, una región de autogestión.

Hernández (2010) nos dice que para construir la región necesitamos tomar en cuenta, en primer lugar, la cuestión territorial o espacial. Segundo, la consideración de al menos un grupo humano. Por último, la historia y cultura de estos últimos en un espacio determinado. Ahora bien, es importante destacar, que para configurar una región es necesario llevar a cabo el proceso de regionalización. Así también, tomar en cuenta algunos métodos de regionalización propuesta por algunos autores desde los campos de la geografía y la economía, para que una región tome la forma transdisciplinar deseada.

2.1.2. Regionalización y tipos de regiones: para entender los enfoques de la investigación regional

La regionalización expresa la metodología utilizada para construir o explicar la región. Esta responde a una intersección entre dos categorías de análisis principales de la región y son el espacio y el tiempo. Asimismo, son relativas y no se puede separar la una de la otra, además son los sujetos los que le dan sentido a su espacio. “La regionalización debe estar siempre articulada en un análisis centrado en la acción de los sujetos que producen el espacio y en la interacción que ellos establecen” (Gratsloup, 1991; como se citó en Haesbaert, 2010, p. 6). O sea, el espacio siempre debe verse en sentido relacional, totalmente identificado con respecto a la interacción e impregnado en las dinámicas de producción y reproducción social de los sujetos. Además, las regionalizaciones toman en cuenta las tendencias, políticas, intelectuales y afectivas de quienes la construyen.

La regionalización busca identificar regiones con base en las unidades de análisis que se relacionen con el objeto de estudio. Al ser la región una construcción, la regionalización implica un ejercicio intelectual que realiza la/el investigador con

el fin de explicar, comprender, transformar o actuar sobre una determinada realidad. Cabrera y Pons (2011) nos dicen que “En el campo de la investigación educativa (como en cualquier otra) regionalizar implica demarcar espacios de comprensión y explicación abarcando diversos ámbitos disciplinarios y teóricos generando conocimientos transdisciplinarios. (p. 51). Es decir, la/el investigador necesita establecer límites espaciotemporales en los que interactúan los sujetos y que nos permiten entender el objeto de estudio. Pero también conocer el problema o tensiones desde diversas perspectivas.

Recalamos que “la construcción de una región obliga al investigador/a a realizar un ejercicio de intelección en el que se establecen fronteras porosas y endeables sobre las cuales trabaja para dar cuenta de un problema que es de su interés” (Pons y Chacón, 2016, p. 8). Entonces, la construcción de la región parte de un interés específico y se elabora con base en lo que la/el investigador recupera de los involucrados con el objeto de estudio con el fin de darle sentido y de interpretar la realidad circundante. Sin embargo, desde nuestra postura dialógica- horizontal, el sentido y las interpretaciones las realizamos la investigadora y las/los coinvestigadores. Haesbert (2010) propone ciertos criterios para realizar una regionalización y nos dice que:

Cualquier análisis regional que se pretenda consistente (y que supere la lectura de la región como genérica categoría analítica, (“de la mente”) debe llevar en consideración tanto el campo de la producción material como el de las representaciones y símbolos, ideales, tanto la dimensión de la funcionalidad (político-económica, desdoblada por su parte sobre una base material, “natural”) como de lo vivido (simbólico – cultural, más subjetivo).

Se necesita de una realidad subjetiva y objetiva. “Subjetiva” porque se refiere a imágenes regionales tanto formuladas a partir de dentro, por sus propios habitantes, como de afuera, de forma “contrastiva” con/por los habitantes de otras regiones; y “objetiva” porque referida a clasificaciones regionales basadas en diferenciaciones ambientales, paisajísticas, culturales, etc.”

La “identidad de una región” se refiere “a las características de naturaleza, cultura y de los habitantes que distinguen o, de hecho, pueden ser usadas en los discursos de la ciencia, de la política, del activismo cultural o de la economía para distinguir la región delante de las demás”, a través de clasificaciones que excluyen determinados elementos e incluyen otros, expresando así “el poder de delimitar, nombrar y simbolizar el espacio y grupos de personas”. (Paasi, 2002b; como se citó en Haesbaert, 2010, p.18)

Así pues, la regionalización involucra aspectos físicos, sociales, políticos, culturales y simbólicos (vivencias, experiencias). Por lo tanto, se compone tanto de aspectos objetivos como subjetivos. Aunque cabe recalcar, que la mirada de esta investigación es bastante subjetiva, porque toma en cuenta la experiencia y porque el concomitamiento se entiende como diverso y no el que ha sido delegado desde los métodos y matices coloniales. Pero para llevar a cabo el ejercicio de regionalización se necesita de lo local como de lo global, de lo endógeno y lo exógeno.

Lo endógeno y lo local nos proporcionan la mirada de quienes habitan el espacio como espacio de representación (subjetivo). Mientras que lo exógeno y lo global, nos presentan miradas para analizar-nos en referencia con los otros; no como superiores o inferiores a ellos, sino como un punto de referencia para entenderlos y entendernos a partir de lo ajeno, de lo diferente, de lo alterno a fin de llegar a concretizar relaciones horizontales.

Existen diferentes tipos de métodos de regionalización, entre los métodos de regionalización se encuentran los propuestos por diversos autores, pero que para este trabajo tomamos los presentados en las discusiones de Boudeville (1959), Giménez (1999) y Cabrera y Pons (2016). Estos son las regiones homogéneas, polarizadas, plan, administrativas, percibida o vivida, región sociocultural y región educativa.

- Regiones homogéneas

Estas regiones se identifican por tener características semejantes, es decir, existen muchas más similitudes que diferencias en estos espacios. Salguero (2006) nos explica que la región homogénea “se determina por agrupaciones de unidades contiguas con características similares, se plantea en estos casos el problema de elegir las variaciones con sus características similares: aspectos físicos y bióticos, producto o ingreso de habitantes estructura productiva, demografía, bienestar social, etc.” (p.14). Por su parte, Boudeville (1959) nos dice que esta región es:

Definida por la mínima dispersión de las características de cada unidad elemental comparada con la del término medio del conjunto. En otros términos, cada parte presenta caracteres comunes y las diferencias entre estos diversos elementos así caracterizados son relativamente tan débiles como posibles. (p. 60)

En otras palabras, entre más comunes sean los rasgos, físico, geográficos, culturales, formas de interacción y demás, más definida y específica será la región, así como el acercamiento al objeto de estudio.

- **Regiones polarizadas**

Las regiones polarizadas se caracterizan por tener un polo dominante, llamado centro que se distingue por la realización de una serie de trueques entre esta y las periferias. Boudeville (1959) manifiesta que una región polarizada “es un espacio heterogéneo cuyas distintas partes son complementarias, manteniendo entre ellas y más espacialmente con un polo dominante, un trueque mayor que con la región vecina” (p. 55). Esto significa, que, al contrario de la región homogénea, esta es diversa y múltiple.

Salguero (2006) expresa que a esta se le es “denominada también nodal”. Se concibe entonces como un área continua heterogénea, localizada en un espacio geográfico cuyas diferentes partes son interdependientes en virtud de sus relaciones

o complementación e interacción en torno a un centro de gravedad regional” (p. 14). Podríamos decir, que es un lugar donde convergen diversas formas de representación del espacio; “Es un área donde existe, conviven, dos rasgos contrarios, contrastados, asimétricos, por lo que es donde se expresa una contradicción en su desarrollo” (Rionda, 2008, p. 105). Haciendo hincapié en que el desarrollo depende del concepto que se le dé internamente.

- **Regiones plan**

Son las regiones que están definidas de acuerdo con la programación o ejecución de una planeación política, económica y estratégica. Es un área geográficamente seleccionada para realizar una acción decidida por organismos públicos o privados con poder de decisión y de intervención a favor de un polo (Rionda, 2008, p. 105). Además, estas regiones “pueden clasificarse en administrativas, homogéneas o polarizadas o también pueden delimitarse tomando en cuenta los tres conceptos” (Salguero, 2006, p.15). Lo que significa, que se caracterizan por ser utilizadas para fines específicos, pero que puede tener como base cualquiera de las regiones antes mencionadas como eje de acción. La EIB es una región plan educativa, pues ha sido creada con fines específicos y para un grupo de personas específicas.

- **Regiones político-administrativas**

Esta región tiene un carácter histórico y proviene de la construcción político-administrativa del espacio. Estas son las regiones fácilmente identificables, pues ya están definidas por el centro. Salguero (2006) manifiesta que esta región:

comprende un espacio continuo sometido a una jurisdicción política-administrativa. Generalmente es producto del desarrollo histórico de un

país y no obedece a ningún criterio económico. La región histórica se conceptúa como un espacio históricamente constituido como producto de las relaciones sociales y de patrones de dominación imperantes en las sucesivas etapas históricas de su desarrollo. (p. 16)

Estas regiones expresan la dominación, resaltan los aspectos naturales, geográficos, económicos, culturales. Al respecto, Giménez (1999) señala que las regiones históricas están “ancladas en las tradiciones rurales, más bien aisladas de los centros urbanos, dotadas de cierta homogeneidad natural, cultural y económica, pero claramente marginadas de las dinámicas económicas urbanas y mundiales” (p. 136). Son regiones que no se basan de lo económico para su formación, sino más bien de su carácter histórico y territorial. Un ejemplo claro es también la educación indígena a lo largo del tiempo y las comunidades que habitan estas poblaciones.

- Región percibida o vivida

Se refiere a la forma en la que los habitantes de estas regiones las perciben. Aquí los pobladores son los que la definen y la caracterizan, aunque podrían de alguna forma definirla como una de las regiones anteriormente mencionadas, no es sino hasta que se entable una relación con ellos cuando se concibe o se entiende lo que ellos perciben de su región y cómo la definen. Esta región “nos permite acceder a su composición cultural, ya que la percepción del espacio depende en gran medida de la memoria histórica de sus habitantes” (Giménez, 1999, p. 138). Su pasado, el recuerdo, permiten darle una definición. Además, que al narrar lo vivido se pasa y se conciben los lugares-espacios, el tiempo, las personas de manera diversa, de acuerdo con el tipo de experiencia que se haya vivido.

- Región sociocultural

El carácter histórico-espacial es el que le da sentido a este tipo de región. Además, esta región se compone de la percepción de los sujetos de ese espacio-tiempo a través de su memoria histórica. Es el recuerdo del grupo de personas que la habitan quienes le dan sentido y la describen. Giménez (1999) explica que “la región sociocultural puede considerarse en primera instancia como soporte de la memoria colectiva y como espacio de inscripción del pasado del grupo que funcionan como otros tantos ‘recordatorios’ o ‘centros mnemónicos’” (p. 139). Estas regiones traen en si un sinfín de significados y símbolos que no pueden pasarse por desapercibidos.

2.2 La región educativa de autogestión: hacia la horizontalidad de los procesos educativo desde la experiencia

Las políticas sobre la educación para los pueblos originarios, hasta el día de hoy, han seguido un curso vertical y de opresión, pues las reformas, las iniciativas y las propuestas educativas han sido impuestas desde arriba. Tenemos la convicción, que para que exista un cambio en la educación del país, las propuestas deben de venir desde adentro y vincularlas con lo de afuera. Es por eso, que, hasta el día de hoy, aunque la interculturalidad es una propuesta con mucho potencial, puede no estar siendo tomada como algo enriquecedor y de beneficio, sobre todo, para la población indígena; quizá, porque la horizontalidad no ha sido la base de los procesos.

Existe aún resistencia de parte muchos indígenas-críticos hacia la propuesta de EIB; hay un proceso de duda sobre lo propuesto hasta ahora. Por eso se siguen buscando nuevas formas, nuevas propuestas y figuras que representen a las comunidades indígenas en los marcos curriculares que se diseñan nivel nacional. En la práctica no se ha visto reflejada la pertinencia de la EIB en los contextos indígenas,

porque los saberes siguen colonizados y las formas de enseñanza no han sido transformadas.

La resistencia que generó el levantamiento Zapatista está perdiendo fuerza, porque hay muchos que han decidido formar parte de la población con las nuevas comodidades que brinda la modernidad (esto no es malo), pero están dejando a un lado cuestiones propias, lo que ocasiona lo que llamaremos aquí una “identidad confusa”.

Son pocos quienes no se han dejado manipular por la estructura y que ejercen la agencia en sus contextos. Más pocos, los que mantienen y alimentan un pensamiento crítico; y, por ende, los que aun oponen resistencia y luchan contra las matrices coloniales y el racismo que sigue impregnado en nuestras sociedades.

Es necesario volver al pensamiento crítico, abandonar la falacia que nos presenta la comodidad y activar los retos que nos presenta el pensar, para agilizar nuestra capacidad de acción y resistencia.

La resistencia es una de las capacidades fundamentales para lograr la mejora en los procesos educativos y la interculturalidad en un mundo competitivo y en cierto modo egoísta, el mundo de los “poderosos”, es la otra. Heskett (2011) ayuda nuestra percepción cuando asevera que si no hay resistencia no hay necesidad de un proyecto político, a esa resistencia el autor le otorga el nombre de “autogestión”.

Los proyectos políticos siempre han existido, pero regularmente han sido proyectos gestados por quienes tienen el poder, la autoridad y no se ha tomado en cuenta a la población, si hablamos de proyectos políticos como algo del sistema global-nacional-local. Sin embargo, cada ser humano ostenta un posicionamiento político ante la vida y ese pensamiento se refuerza, en muchos casos, con un posicionamiento político-humano colectivo. Como Campillo (2001) discute a través de su texto “La invención del sujeto” lo personal es político, pues es una

“subjetividad históricamente modelada” (p. 1). Además, agrega que toda identidad personal está constituida por cuatro tipos de categorías que se articulan entre sí:

las categorías parentales, que combinan las variables del sexo y de la edad; las categorías económicas, que ordenan la distribución diferencial de las tareas y las propiedades; las categorías políticas en el sentido habitual del término, que distinguen entre enemigos y amigos, y a estos últimos los diferencian en función de sus mutuas relaciones, que pueden ser de igualdad o de autoridad y obediencia; finalmente, las categorías simbólicas, que distribuyen a los individuos entre el extremo del carisma y el extremo del estigma, entre el santo y el pecador, entre el sabio y el necio, entre el héroe y el villano, entre el cuerdo y el loco, entre el experto y el ignorante. (p. 2).

Todas estas categorías nos ayudan a formarnos, pero no son estáticas ni rigen *per se* las formas de constituir nuestra identidad personal-política. No obstante, es necesario que para activar la resistencia conozcamos o reforzemos en los contextos escolares una política personal congruente con la sociedad que deseamos; y, para eso necesitamos enseñanzas menos generalizantes, más personalizada, para desarrollar acciones autogestivas en los “ciudadanos”.

Así pues, la autogestión se vuelve necesaria, sobre todo para sociedades a las que ancestralmente se les ha quitado la palabra y a quienes no se les ha dado la oportunidad del diálogo. Se requiere, entonces, de una región educativa de autogestión que nos ayudará a generar la experiencia narrada y analizada reflexivamente de los actores de esta región.

Para que exista horizontalidad en los procesos de autogestión, es preciso, “asumir al diálogo como un fenómeno social en el que los sujetos se construyen de forma permanente a partir de las relaciones con los otros, es decir, el diálogo no es únicamente una herramienta para hacer más eficaz la comunicación, sino un proceso horizontal más amplio que pone en cuestión las normas, los saberes y las prácticas institucionalizadas” (Vidales, 2013, p. 240). Este diálogo se puede dar en esta oportunidad que el gobierno nos da a las normales de crear, hasta cierto punto,

nuestros propios contenidos curriculares. Pero no se dará si el diálogo lo tenemos entre algunos docentes únicamente, segregando a otros tradicionalmente como “subordinados” o con “menos poder” en las decisiones educativas, como ser los alumnos.

Hoy más que ayer, es necesario que las voces de esos actores a los que se les han impuesto propuestas, leyes, espacios geográficos “estáticos”; hagan presente en sus vidas la autogestión. Heskett (2011) nos comenta que la autogestión es una lucha colectiva antiestatista para dar forma a la vida social en interés de las clases subalternas que tienen como objetivo superar las condiciones de existencia enajenadas bajo capitalismo. En lugar de una condición final, la autogestión se teoriza como un proceso que al mismo tiempo cumple una función reflexiva y autopedagógica.

Es así como, nuestra investigación busca construir-resurgir una región de autogestión. Esta es para nosotros una región de lucha, que exige una relación de horizontalidad y, por lo tanto, tiene al diálogo como condición central en todo proceso. Una región de autogestión propone, expone, participa y escucha. Además, una región de autogestión es transdisciplinar, pues atraviesa todo aspecto de la vida social, del espacio-tiempo a la que pertenece y se sostiene a través del tiempo.

En esta persisten las propuestas horizontales donde la naturaleza, el valor humano, las riquezas culturales, físicas y las experiencias vividas proveen un potencial enriquecedor-transformador. De igual forma, esta región se caracteriza por sus valores (igualdad, respeto, responsabilidad y solidaridad), por reconocerse como diferente y por tener a la alteridad-otredad como un eje central. Así mismo, en esta región los autores son quienes transforman su entorno social y participan para lograrlo.

Por lucha entendemos todos esos momentos en los que debemos levantarnos para lograr que nuestras voces sean escuchadas en este camino de la educación. Enfrentarnos a las muestras de poder que dentro de nuestros contextos se presentan como oportunidad de quitarnos una vez más la palabra y nuestro espacio de participación y propuestas para caminar hacia la transformación de la educación y se cumplan el derecho de educación de calidad con pertinente al contexto de cada uno de nosotros.

Luego entonces, la región de autogestión toman en cuenta y está compuesta por, lo ya establecido e histórico (región político-administrativa), por rasgos comunes, por la memoria colectiva (región sociocultural), por cuestiones individuales que percibe el sujeto de su contexto, cómo lo vive y ha vivido (región percibida-vivida); y, que es atravesada por un concepto central que es el de experiencia, expresada en las voces y miradas de los sujetos, así como, los sentidos y significados que estos le atribuyen a la educación que han recibido.

Incluye, también, los procesos de construcción del conocimiento formal e informal diseñadas para una zona específica (región plan). Es así como, en los siguientes subapartados se muestran conceptos centrales para entender la región de autogestión que es una región experiencial-vivida, que entra en lo simbólico.

También, se presenta cómo se ha llevado el ejercicio de intelección para estructurar la región de autogestión y como esas regiones mencionadas son híbridas y no lejanas a esta. Además, se muestra el proceso de regionalización del que dará cuenta la región de autogestión tomando elementos integradores de las anteriores regiones. Estos elementos integradores son la experiencia, vista desde Van Manen (2003) y tomando sus cuatro existenciales: el cuerpo vivido, el espacio vivido, el tiempo vivido, la relación humana vivida y las cosas vividas.

2.2.1 La Experiencia vivida: desde la teoría y comprensión de las voces

En este apartado iniciaremos primeramente con lo que concebimos como experiencia. La experiencia la vemos, en cierto modo, bajo la concepción de Dewey, pero luego le damos una perspectiva propia para el estudio, congruente con la regionalización y con la indagación narrativa como fenómeno y método. Se discuten conceptos que consideramos esenciales e inseparables de la experiencia como lo son los significados y los sentidos que le atribuimos a las cosas basadas en lo vivido. Se presentan las diferentes formas de contar la experiencia a través de órganos inherentes a la persona, y, por ende, completamente subjetivos como ser la voz y la mirada.

La palabra experiencia es muy utilizada en diversas investigaciones y en nuestro diario vivir. Es un concepto que se usa por inercia, en muchas ocasiones, no tenemos un concepto fijo, pero el simple hecho de escuchar la palabra nos da un contexto “entendible” de lo que nos referimos al usarla. Hay un sinnúmero de investigaciones cuya palabra central es experiencia, pero no se detienen a explicar que se entiende por esta, nuevamente, puede que se da por hecho, que al escucharla o leerla, sabemos a qué se refiere.

Dewey (1938) nos presentó en su texto “Experiencia y educación” un criterio bastante entendible, para esos tiempos, de experiencia. Primeramente, nos dice que la experiencia en la educación se basa en las interacciones entre los seres humanos y el mundo, refiriéndose con esto a los intercambios que hacemos tanto con el mundo natural-físico como con los seres que lo cohabitamos.

Esas interacciones se realizan de diversas y ciertas maneras. De acuerdo con la forma en la que interactuamos con sujetos/objetos nos formamos ideas, percepciones, creamos emociones y momentos de esa realidad en nuestra vida y es

a lo que nos referimos con experiencia. En ese sentido, cada momento crea una experiencia, lo que hace que nuestra vida este llena de diversas experiencias-vividas. Es vivido todo aquello que nos acontece en este periodo del ciclo natural al que llamamos vida. Vivir es sentir, en cuerpo y carne lo que nos acontece a diario, por lo que, vivir es una subjetividad-objetiva.

Subjetividad porque la vivencia de esa vida nos permite darles sentido a las cosas de acuerdo con nuestra forma de ser, de esa identidad personal que nos hemos formado. Objetivo porque la vida se manifiesta en la funcionalidad de órganos vitales y la fusión que nos provee la naturaleza para mostrar estas señales de vida (la respiración, el latido del corazón, el funcionamiento de los sentidos, por ejemplo).

Regresando a Dewey (1925). Él propone que debe existir dualidad entre el sujeto-objeto, que la persona no puede estar separada del mundo en el que vive, por eso aclara que la experiencia debe ser tomada como *"double barreled' in that it recognizes in its primary integrity no division between act and material, subject and object, but contains them both in an unanalyzed totality"* (p. 10). La unidad de los elementos que constituyen la experiencia tanto animados e inanimados son fundamentales y deben mantenerse integrados en sí.

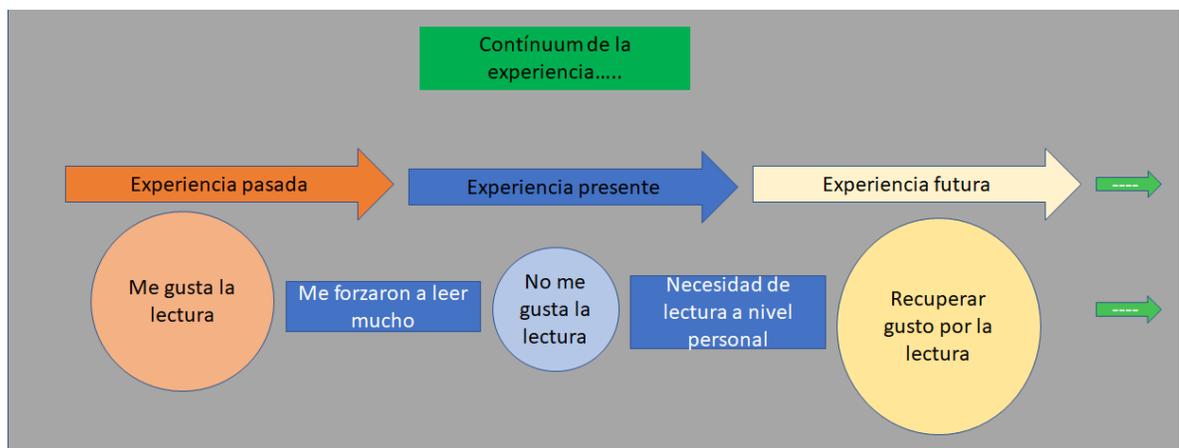
Como se mencionó anteriormente, no existe una única experiencia, sino experiencias. Dewey también nos explica eso al hacer la diferencia entre experimentar y experiencia. Para él, la experiencia es un continuo, con esto se refiere a que cada experiencia es moldeada por cada una de las experiencias previas dejando un residuo de esta en la vida de las personas que influye en las futuras experiencias que se experimentarán, ver esquema del contínuum de la experiencia en la Figura 8 (Dewey, 1938).

El aprendizaje (o crecimiento para Dewey) está directamente ligado a la experiencia de los aprendientes. En este sentido, la experiencia es el medio por el

que se debe llegar al aprendizaje. Para que una experiencia sea tal y se promueva el aprendizaje debe tener sentido y ser intencionada, es decir, se debe de regresar a esos acontecimientos por medio del recuerdo y lograr que tenga sentido para mejorar los procesos educativos y transformar nuestras futuras experiencias hacia lo que deseamos sea la educación. Es necesario que nuestras experiencias futuras logren ser intencionadas (Stark, 2020).

Las experiencias tienen una ubicación espacio-temporal, por lo que tienen que cumplir con los criterios de dualidad entre el Continuum y las interacciones (Stark, 2020; Dubet, 2010).

Figura 7
Continuum de la Experiencia



Nota: Elaboración propia basada en el Continuum de la experiencia de Dewey (1938)

Dewey nos presenta el criterio de la continuidad, que consiste en dos: el criterio de la situación y el de interacción. El primero tiene que ver con la contextualización de la experiencia. De acuerdo con esto, la experiencia es situada, es decir, toma lugar en cierto momento, lugar y tiempo. Dewey (1938, como se citó en Stark, 2020) nos lo explica de la siguiente manera "Experience does not go on simply inside a person ...

[and it] does not happen in a vacuum. There are sources outside of a person which give rise to experience” (p. 122).

El segundo no puede verse separado del otro, la situación la genera los tipos de interacciones que se dan y eso da paso a una experiencia. Sobre esto Dewey (1938, como se citó en Stark, 2020) nos menciona que “An experience is always what it is because of the transaction taking place between the individual and what, at the time, constitutes his [or her] environment” (p.123).

La concepción que Dewey hace a estos dos criterios es que las personas vivimos en el mundo y experimentamos ese mundo. El vivir en este mundo significa que vivimos en un mundo de situaciones. La preposición “en” nos quiere dar a entender que nos encontramos dentro, y que aquí dentro se dan múltiples interacciones con lo que nos rodea (objetos y otras personas), hay movimiento dentro, las cosas y entes no son estáticos.

Las interacciones y las situaciones son esenciales para generar experiencias experimentadas (es decir, vividas, reales, contextualizadas). A diferencia de Dewey consideramos que las experiencias pueden ser significativas con solo llamar o traer al recuerdo las situaciones y momentos vividos, lo que le da el valor de experimentadas-vividas. Las experiencias no tienen que ser significativas y conscientes en el momento en el que se ganen.

Entonces, entendemos aquí experiencia como eso que nos pasa a lo largo de la vida y que queda plasmado como algo significativo o que podemos hacer significativo (de gran valor, cargado de sentimientos, emociones y relaciones) cuyo significado (concepción, conceptualización interna cuya representación es simbólica) atañe un sentido (para qué, por qué, razón de ser).

La experiencia se ve como la totalidad de la vida (segmentada en experiencias) y los acontecimientos del ser humano. Para comprender la experiencia se necesita

de una interpretación, de una pregunta desde y para el ser y este al preguntarse busca o da una respuesta a sí mismo, para conocer de forma concienciada la razón de ser de algo. Luego, esa experiencia se comparte y se vuelve intersubjetiva.

La experiencia por lo tanto es única, en términos de Heidegger, el *Dasein* tiene que ver con el verbo ser/estar, en otras palabras, con el existir, con el vivir, para ser un ser de experiencia, se tiene que ser un ser con existencia, se tiene que existir en el mundo y el existir nos da la capacidad de cuestionar-nos y responder-nos cosas sobre nuestra propia existencia, sobre nuestro propio ser. Lo de única, también, porque cada individuo experimenta acontecimientos de manera distinta.

En términos hermenéuticos, la experiencia parte del ser sujetos con deseos de comprender-se-nos. Es en sí “el nuevo lenguaje ecuménico de la cultura contemporánea que versa sobre la esencia del sentido o sobre la tendencia profunda de nuestra época que abre el horizonte histórico-cultural de sentido al reconocerle ‘una centralidad’” (Vergara, 2008, p. 154). Así pues, la experiencia implica comprensión, interpretación y reflexión, requiere de un proceso de auto preguntarse y auto responderse, pero de preguntar-le-les-nos y responder-le-les-nos, una acción de interpelar-nos.

Implica entonces, desde una perspectiva crítica, repensar-se-nos y dar-se-nos cuenta de lo trascendido, de detenernos para reflexionar sobre lo acontecido y procurar un cambio en nuestro ser, en nuestra existencia, procurando hacer de nuestra experiencia una nueva experiencia y oportunidad de ser para nuestro ser, y para el otro. La alteridad se vuelve esencial en esta mirada, pues para que exista experiencia siempre tiene que haber otro con el que estamos en relación y con el que compartimos esa experiencia, aunque interiorizada de forma distinta. Esta mirada de experiencia se asemeja a la deweyana.

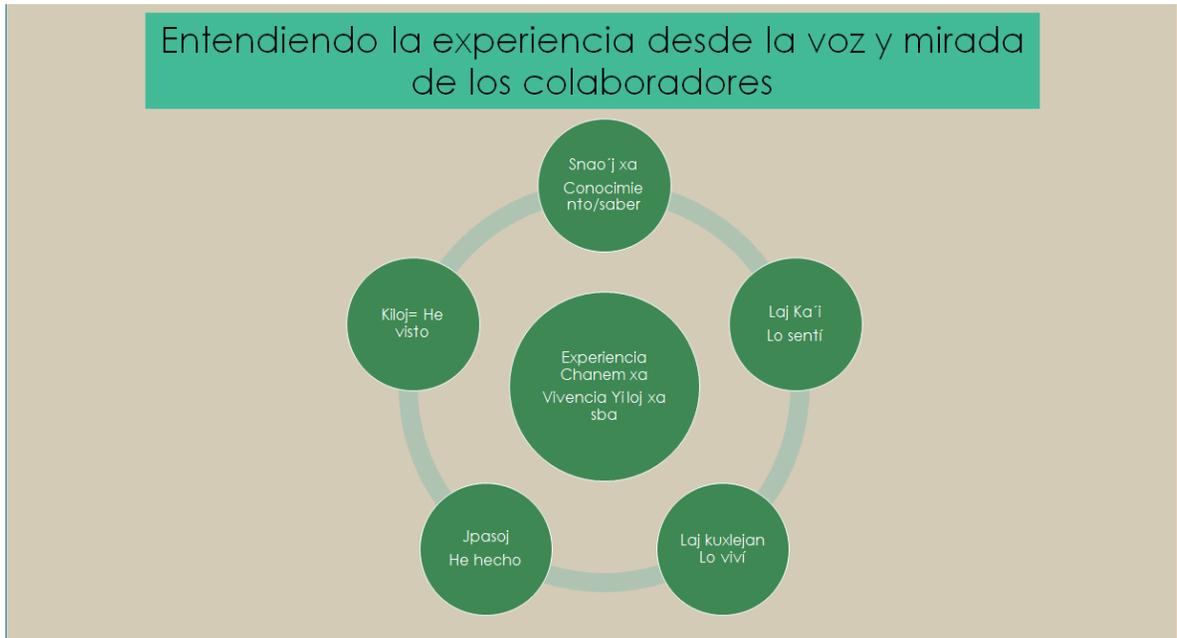
La experiencia en términos de reflexión y comprensión es aquello que nos pasa, pero no solo pasa, se vuelve parte de nuestra vida, crea, sedimenta, fisura, agrieta, fortalece, aviva, reformula. Entonces, tiene un carácter ontológico, que, aunque en ciertos aspectos compartida, para cada ser o ente será única y distinta al resto; además, que los sentimientos que se generan a raíz de eso que se ha vivido y nos ha pasado son distintos para cada ser experiencial (Berlangua, 2014).

En esta investigación la experiencia envuelve comprensión e interpretación dialógica, pues “la comprensión —en tanto que reconstrucción de una estructura de sentido— entraña el primado del diálogo (Vergara, 2008, p. 159). En otras palabras, “salir de sí mismo, pensar con el otro y volver sobre sí mismo como otro” (Gadamer, 1998, p. 356).

En términos de Corona-Berkin (2019) somos y experimentamos a través del otro, nos conocemos y reconocemos en relación con los otros, soy, porque eres, somos porque son y están. En este sentido, las experiencias son porque las hemos construido juntos y juntos las podemos interpretar, comprender y desde luego, transformar. Somos el uno para el otro como un espejo.

La experiencia se vive y se comprende de manera distinta de acuerdo con el contexto del que provenimos, de la que en nuestra vida realizamos, de las personas con la que la construimos y el significado que por medio de la lengua que hablamos le atribuimos. Las/los coinvestigadores, siendo estos de origen maya tsotsil/tzeltal tienen su propia concepción de experiencia como se puede apreciar en la Figura 8.

Figura 8
Experiencia vista desde la mirada de las/los coinvestigadores



Para ellos, la palabra experiencia tiene significados que se relacionan con todo lo anteriormente comentado, pero también otros muy particulares. La experiencia se relaciona con el tiempo que se ha vivido en este mundo y con la cantidad de veces que se ha realizado, practicado o desarrollado cierta acción.

Sus miradas y voces nos dicen que la experiencia está vinculada con otros conceptos que le dan razón de ser. La experiencia da cuenta de un aprendizaje. Tener experiencia es sinónimo de conocimientos, de saber. Al experimentar nos ponemos en contacto con los otros y lo otro, y, por lo tanto, envuelve sentimientos. Por eso cuando alguien dice haber experimentado algo, dice haberlo sentido, haberlo vivido, haberlo visto. También envuelve un aspecto práctico, así pues, si se tiene experiencia o se experimenta es porque se ha hecho algo para ganarla; o, porque lo he hecho tengo la experiencia sobre X situación.

En suma, la experiencia está cargada de aportes ricos para interpretar, conocer y comprender el mundo que habitamos y que nos rodea, por lo tanto, es el elemento de intelección para recontar las historias que las/los coinvestigadores nos narran. Cabe aclarar que, por la definición de experiencia que tenemos, la palabra vivencia es inherente y pueden ser utilizadas y/o entendidas como sinónimos o palabras que se acompañan (experiencia, vivencia, experiencia vivida); en el entendido que no todas las vivencias y/o experiencias son significativas; y, por eso es necesario darles/encontrarles significados y sentidos.

2.2.2 De los sentidos, significados, voces y miradas de la experiencia

Sentido, significados, voces y miradas son categorías esenciales para la experiencia. La experiencia da cuenta de las vivencias, de los sentidos y significados que a esta le otorgamos. Se les atribuyen significados a cosas con sentido y sentido a lo que nos provee de un significado, por lo tanto, no hay experiencia sin sentido ni sentido sin significado. Pero ¿Qué entendemos por significados?, ¿qué entendemos por sentidos? Y ¿cómo estos le dan forma a nuestra experiencia y nos sirve como recurso de transformación?

Nos hace sentido aquello que nos importa, que nos interesa. El sentido también tiene que ver con una razón de ser. Como seres humanos poseemos 5 órganos que nos permiten hacer uso de los sentidos y son los que nos ayudan a comprender el mundo en el que vivimos, tanto de manera literal-física (sensorial) como experiencial.

En la boca se encuentra el gusto, en la piel el tacto, en los ojos la vista, en el oído la audición-equilibrio y en la nariz del olfato. Sin embargo, darle sentido al mundo va más allá de esos sentidos literales biológicos/físicos. Dar sentido tiene que ver con una comprensión profunda de nuestro actuar y andar como sujetos en este

mundo. Dar sentido tiene que ver con acciones concienciadas y formas de proceder congruente con lo que este sentido nos provee.

El sentido, desde nuestra mirada y análisis experiencial, regularmente, es el que responde a dos preguntas esenciales en nuestra vida, y que desde que aprendemos a hablar (de niños) realizamos ¿por qué?, ¿para qué? (Giddens, 2000) Así pues, en este trabajo conviene preguntarnos ¿cuál es o ha sido la razón de ser de la Educación Intercultural Bilingüe? ¿Por qué es o no relevante este tipo de educación para los niños y jóvenes indígenas de Chiapas? ¿Para qué nos estamos formando bajo este enfoque como indígenas?

Le damos sentido a las cosas de acuerdo con su importancia, no tiene sentido darles importancia a cosas que no nos significan algo. Es decir, no hay que invertir energía en lo que no nos interesa o por lo menos, no nos ha interesado.

La experiencia narrada ayuda a la reflexión del individuo, pues al narrar de manera oral o escrita, el sujeto crítico puede hacer uso del lenguaje para darle un significado a esas palabras y con ello otorgarle un sentido a nuestro mundo vital. Cuando nos referimos a significados, no nos enfrascamos en conceptualizar o definir algo, sino más bien descubrir-nos en lo más profundos y oculto lo que nuestro decir-mirar quiere develar de nosotros mismos.

Comprender la realidad es algo complejo e inter-subjetivo. A través de otorgarle sentido a las cosas que aún no nos hacen sentido estamos realizando la acción de comprender y darle forma a nuestra realidad, a gran parte de nuestra vida. Pero comprenderla acompañada de la mirada de otros nos abre el panorama de posibilidades de mejora y transformación personal y actuar en nuestro lugar de acción colectiva (Escobar, 2006).

Esto nos da la pauta de otorgarle un significado con sentido a nuestros haceres. Cabe aclarar, que no nos referimos aquí a significado y sentido en términos

semánticos, sino en términos complejos y profundos de indagación, comprensión e interpretación de lo acontecido en una experiencia delimitada en tiempo-espacio por quien narra su historia.

La palabra educación se representa como un signo en la mente de cada individuo compuesto por un significado y un significante lingüísticamente hablando, donde el significado es el concepto o idea que tenemos o nos hemos creado de esa palabra a través de nuestra vida compartida con otros individuos; y, el significante la relación sonora que hacemos de la palabra al escucharla y que nos lleva a una representación imaginaria del objeto representado o signo (Castoriadis, 1997/2013; Cardenas, 2017).

Hablando en términos más hermenéuticos, la interpretación y la vida cotidiana nos permiten darles sentido y significados a las cosas, darle el valor a la palabra, a través del lenguaje humano que demuestra la expresión máxima de la cultura y del ser mismo, es algo elemental en el proceso de comprensión, interpretación e indagación del ser para darle sentido a su mensaje, a sus palabras. Luhmann (1975) asevera que el lenguaje es significado y que este no puede separarse del sentido, además nos dice que el sentido es conciencia. Gadamer (1998) nos habla sobre la importante labor del lenguaje para dar sentido a nuestras experiencias, nos dice que este es una creación social-cultural y que por medio de este nos comunicamos, entendemos y comprendemos lo que nos rodea y a nosotros mismos. De igual manera, Giddens (2000) nos menciona que:

Sin lenguaje no seríamos seres autoconscientes y viviríamos más o menos en el aquí y ahora. El dominio del lenguaje es necesario para la riqueza simbólica de la vida humana, para ser conscientes de las propias características individuales y para nuestro dominio práctico del entorno (p. 73)

Sin embargo, Beltrán (2013) insiste en dejar en claro que el sentido no debe confundirse con el lenguaje, este “sería el correlato cultural no lingüístico de una

situación, por más que pueda manifestarse a través del lenguaje en el marco de sus condiciones materiales” (p. 2)

Dar sentido involucra un proceso intersubjetivo, le damos sentido a las cosas porque nos encontramos en relación con otros, con el mundo y por eso podemos llegar a entender las miradas sobre cierto aspecto de la vida cotidiana de cada individuo, cómo lo vive, lo interpreta, lo comprende y lo significa. Beltrán (2013) nos lo aclara cuando explica “El sentido que tienen para mí las cosas de la vida no lo pongo yo, sino que me viene dado, socialmente puesto: no lo decido yo, no me lo invento, sino que lo he aprendido” (p. 2).

Giddens (2000) también muestra como lo social se encarga de que vayamos dando sentido a nuestras vidas, explica esto con el nacimiento de un niño, cuyo trabajo es iniciar a auto conocerse y lo que llama “sentido del yo” o “identidad definida”. El sentido, entonces es intersubjetivo porque inicia con la identificación, comprensión y conocimiento del ser, que se va formando al estar en relación con los otros y poco a poco se va creando una idea del mundo, de los conceptos y de las cosas que lo rodean.

Al saberse con otros es que el individuo se sabe diferente a los otros y forma su propia identidad. El sentido que le otorgamos a las cosas entonces tiene que ver con la identidad propia que hemos configurado, pero también podemos tender sentidos compartidos con los otros que nos rodean.

Los alumnos y egresados de la escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” a través de su expresión lingüística, del *representamen* que tienen de la educación, nos demuestran que sentido y significado le otorgan a esta. Constituyendo tanto el aspecto formal e informal de la misma, pero que en general se vinculan en propósitos afines.

Entenderemos por significado, entonces, el descubrimiento de los mensajes ocultos en la indagación narrativa de las/los coinvestigadores, tomando como punto de partida y llegada la experiencia vivida de estos, en la que se ven presente sus eventos existenciales con su proceso de escolarización y educación no formal (Clandinin, 2013). Al ser esta investigación de corte narrativa, los significados y los sentidos, aunque pueden guardar similitud, se fundamentan en su polisemia, pues cada individuo tiene una percepción propia del mundo y asimila las cosas de manera distinta entorno a su experiencia.

Por sentido, se entiende el valor, comprensión o entendimiento conciente que los interlocutores o coinvestigadores/as le asignan a su vivencia con la educación en un contexto histórico educativo; es decir, a través del recuerdo en sus trayectos formativos en la educación formal. Para mayor claridad, el sentido es la interpretación que le dan a lo simbólico las/los coinvestigadores.

Para ambos conceptos, sentido y significado toma relevancia lo simbólico, pues este tiene un espacio en nuestra conciencia y provoca que nos formemos una imagen de lo que escuchamos, olemos, vemos, sentimos, y palpamos, así pues “El símbolo como imagen de algo nos remite a un sentido que nos lleva más allá de lo representado (Jaramillo, 2020, Secc. 2). Es decir, más allá del signo, debemos interpretar el significado para darle un sentido a lo experimentado, pues como bien lo argumenta Jaramillo (2020):

...el símbolo aparece y se hace participación concreta de un estado de las cosas a las cuales proporciona un sentido. Sin embargo, hay que tener en cuenta que todas las relaciones simbólicas son relaciones de sentido, pero no todas las relaciones de sentido son simbólicas. El símbolo se mueve en la polisemia y su representación no es literal, y nos lleva siempre de signo a significado y de imagen a sentido. (Secc. 2)

Lo simbólico obtiene esa característica al pasar por nuestros sentidos, sin embargo, lo que nuestra mirada percibe y de lo que se da cuenta es de lo que puede

interpreta. Solo tienen significado algo cuando es simbólico, cuando tiene trascendencia en nuestra vida, por lo que es verdadera la aseveración de Gombrich (1983) cuando dice que lo que nuestros ojos ven no es inocente, discriminamos al mirar, pero esto también es importante, porque habla de nuestra realidad y de los significados y sentidos que le otorgamos a las cosas. Heidegger (2003) también habla sobre esto en la interpretación fenomenológica pues nos explica que no solo interpretamos lo que vemos o solo podemos ver lo que podemos interpretar.

Pero ¿cómo se capta la experiencia de una persona y que contenga para ella sentidos y significados? Tenemos dos elementos centrales para captar la experiencia de las personas: la voz y la mirada. Ambas no vistas desde los órganos del cuerpo humano que le dan vida. No es el tono, el ritmo, las pausas ni ningún elemento fonológico de este estilo al que nos referimos. Ni la mirada como algo estático producido por el ojo.

Nos referimos a la voz como el sonido con sentido cuyo objetivo no es estructurar oraciones gramaticalmente correctas en el acto de hablar, sino que produce un sonido que desea transmitir un mensaje oculto que no se le ha permitido o no se ha permitido transmitir. La voz es el sonido bucal de un ser humano que quiere dejarse oír y que se expresa por medio de palabras que emiten emociones y sentimientos. La voz de varios se vuelven voces; y esas voces hacen un eco. Se desea que ese eco resuene y perdure, se desea que se escuchen las voces que dictan la experiencia de cierto aspecto de su vida.

Para que exista una voz, debe haber alguien que la escuche. Evidentemente, nadie puede dar voz a nadie, pero si se pueden crear las formas de escuchar esas voces que no han sido escuchadas. La voz es parte del sujeto, por lo tanto, la dimensión corporal de la experiencia toma lugar, por eso concordamos con Larrosa (2006) cuando nos dice:

[...] la experiencia suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto, piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso (p. 110)

Todos nuestros sentidos entran en acción al experimentar experiencias. Allí entra también la mirada, un acto considerado pacífico, pero tan activo como el sonido de la voz. La mirada nos hace ver lo que acontece en el mundo y ver no desde el aspecto literal sino profundo de lo que acontece. La mirada tiene que ver con la imaginación puesta en acción. Al ver las cosas le otorgamos sentido con el mirar, ver es la acción pasiva, mirar es la acción activa y reflexiva. La concepción de experiencia de las/los coinvestigadores, también sostienen este pensamiento y la voz, la mirada tiene una acción fundamental en el hacer o formar de las experiencias.

Aquí llamamos voces a todas esas historias narradas por los jóvenes (escritas/orales) que han estudiado todo su trayecto formativo en contextos indígenas, que han experimentado la propuesta de educación Intercultural bilingüe en algún momento de su vida académica. Aquí la voz es sinónimo de participación como dispositivo de la autogestión. La voz es la mediación por la cual nos confrontamos contra el Estado al contar nuestras historias con la interculturalidad sistémica-funcional y darnos la posibilidad de reflexionarlas, transitar a la reflexividad/agencia y volvernos interculturalmente críticos.

Pero, la voz es también, la que nos permite escucharnos a nosotros mismos para analizar-nos nuestra postura ante el mundo y las in-congruencias con las que navegamos. Se propone un espacio en el que la voz (decir, decires, propuestas) de los que no han sido escuchados puedan contar su experiencia con esta propuesta que ellos no escogieron para su vida educativa y proveer una propuesta de acorde con sus intereses, necesidades y hacer una síntesis con los intereses del SENM.

Llamamos miradas, en primer lugar, a la forma en la que estos jóvenes narran su historia a través del tiempo en sus trayectos formativos. Es decir, la forma en la que empiezan, desde dónde empiezan, lo que dicen y lo que no. Pero también, a la interpretación/comprensión que ellos mismos le dan a su experiencia con la educación, las reflexiones que de ellas emanen y la propuesta de cómo ven una educación intercultural para todos desde lo que ellos consideren crítico.

2.2.3 Sobre la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek: un inicio autogestivo

El 02 de octubre del año 2000 nace un proyecto educativo cuyo objetivo principal era atender la educación indígena del estado de Chiapas de manera pertinente, preparando a los jóvenes de esas mismas comunidades para ser docentes interculturales y que procuren la enseñanza de los educandos en su lengua materna.

De manera resumida trataremos de contextualizarlos en el devenir histórico de este centro educativo y entender el grado de importancia que tiene para las comunidades indígenas, pero sobre todo para las juventudes que aquí se forman. Además, para entender lo que la educación significa y ha significado para las/los coinvestigadores después de transitar por esta institución formadora de formadores con enfoque intercultural.

La Escuela Normal ¹¹Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”, desde ahora ENIIB “JC”, fue el sueño hecho realidad de un grupo de docentes indígenas y egresados de diversas sedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) del estado de Chiapas. Al contar la UPN con licenciaturas con enfoque intercultural

¹¹ Una escuela normal en México es una institución de educación superior que prepara a jóvenes para ser futuros docentes. En el caso de los jóvenes que asisten a la ENIIB “JC” concluyen obteniendo un título de Licenciados en Educación Preescolar o Primaria Intercultural Bilingüe”

bilingüe, los docentes notaron que esta no cumplía con lo necesario para formar docentes interculturales nativos de un pueblo indígena, en primer lugar, porque los estudiantes de la UPN era maestros en servicio de los cuales, la mayoría no hablaba una lengua indígena. Segundo, de 18 escuelas normales que había en el estado, ninguna atendía la educación indígena de manera específica.

La ENIIB “JC” tiene sus inicios desde que entró en el pensamiento de los docentes abrazados a ese sueño de una educación pertinente para las comunidades indígenas. Fue en 1997 que se inicia la planeación de esta institución educativa, haciéndose realidad, como ya se mencionó antes, el 02 de octubre del año 2000. Al ser un proyecto no gestado por el sistema educativo nacional sino por maestros indígenas preocupados por la educación de sus pueblos, no contaban con los recursos suficientes para una institución de nivel superior. De hecho, esta abrió sus puertas a los estudiantes en una escuela primaria llamada “Erasto Urbina” ubicada en el barrio San José Buenavista en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Las clases se impartían en el turno vespertino, pues en la mañana, la escuela primaria recibía a los niños y niñas de ese nivel.

Los que ingresaban como alumnos a esta institución, debían, de acuerdo con lo planteado en el perfil de ingreso, tener ciertas características que los definieran y los identificaran como estudiantes de esta institución. En primer lugar, los jóvenes debían provenir de una comunidad o pueblo indígena, pues en sí esta escuela constituía una región planeada para esta población específica. Segundo, debían comprobar su competencia lingüística en la misma, por lo que se les realiza hasta hoy día, un examen de lengua materna oral y escrito (cualquier lengua indígena que hablen).

Los requisitos de admisión no se quedan allí, al ser parte del SEN, los estudiantes debían, como en cualquier otra universidad o escuela normal del país,

presentar y aprobar un examen de conocimientos estandarizado, y solo los que obtuvieran el mayor puntaje en la sumatoria del examen de lengua y de conocimientos es quien tendría la oportunidad de acceder a esta institución escolar.

Cuando se inició la escuela, lo que realmente la caracterizaba de las otras era el perfil de ingreso, porque en lo consiguiente, la escuela seguía el plan de estudio normado por la SEP. No porque no hubiese una propuesta propia por parte de quienes iniciaron este camino, sino porque la Secretaría de Educación les dijo que para ser parte de los programas educativos del país debía cumplir con requisitos generales (homogéneos a toda la población normalista del país). En ese sentido, la propuesta realizada por los docentes indígenas que iniciaron la escuela no fue llevada a la práctica.

En ese momento, el plan de estudios vigente era el 1997, luego hubo una actualización a la Licenciatura en Educación Primaria en 2004. No fue hasta el 2009 que se abrió la Licenciatura en Educación Preescolar, utilizando para esta el Plan 1999. En el 2012 se hizo el cambio al Plan 2012 de las Licenciaturas en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) y la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPEIB); este plan sigue vigente hasta hoy día en la escuela, pues desean culminar las generaciones que iniciaron bajo este plan (Laparra, 2017). Aunque hubo también un plan 2018, la organización estudiantil y la plantilla docente no aceptó el cambio. En septiembre del año (2022) inició el primer semestre con el nuevo Marco Curricular 2022.

Como hablamos de resistencia, de proyecto educativo, de sentido y autogestión en la educación, no podemos pasar desapercibidas, las luchas que tanto los estudiantes como el personal docente y administrativo han atravesado durante todo este tiempo de cambio de planes, búsqueda de mejor infraestructura y oportunidades para la población estudiantil.

Todo inicia con el espacio, es evidente, que una escuela primaria no era el lugar adecuado para un estudiante universitario, por obviedades de mobiliario y espacio físico de la institución, es así, que inician las marchas, diálogos y protestas por parte de la base estudiantil solicitando un espacio digno para recibir clases a este nivel. Después de muchas luchas, en 2008 el Centro de Integración Social Dr. Manuel Gamio (CIS) ubicado en el pueblo indígena de Zinacantán donó una gran cantidad de terreno para la construcción de la Escuela Normal.

En 2010, cuando finalmente estaba construido el edificio, los alumnos se dan cuenta que los títulos estaban siendo expedidos por la escuela primaria en donde dieron inicios y no como lo que eran, una institución de educación superior. Los alumnos, vuelven a las calles, se movilizan y solicitan se les otorgue una clave de centro de trabajo propia y válida para una institución superior formadora de docentes. Después de varios diálogos, protestas y movilizaciones les fue concedida la clave de la escuela como centro de trabajo reconocido.

Esto no acaba allí, apenas comienza. Como es de pensarse, al ser los alumnos quienes hacen los movimientos y logran que se les cumplan ciertas peticiones surgen conflictos con relación a las relaciones de poder. Los alumnos y docentes inician una lucha por el espacio y se inicia una “guerra” interna entre plantilla y alumnos. Se dice, que el primer altercado fuerte fue en 2010 cuando el cuerpo estudiantil expulso a 10 maestros de la plantilla docente por razones inciertas, pues las versiones de ambas partes (docente y alumnos), son distintas y nos nuestro cometido comentarlas en este texto.

El segundo conflicto surgió en 2014 y 2015 cuando, nuevamente, la base estudiantil expulsó a 10 alumnos pertenecientes al pueblo de Zinacantán. Se dice que la expulsión se dio porque la comunidad de Zinacantán no aprueba manifestaciones en las calles, por lo que, estos jóvenes decidieron no participar en

las protestas realizadas por la base estudiantil lo que llevó a que el resto del alumnado dentro de la organización de estudiantes los expulsara. Un grupo de estos jóvenes que fueron expulsados pidieron su traslado a la UPN y egresaron de allí (dato anónimo extraído de una charla).

La relación de la escuela normal con la comunidad no ha sido muy buena, pues se dice, que el municipio no está conforme con el número de estudiantes del pueblo que ingresan en la normal, por lo que en varias ocasiones han solicitado que se le permita el acceso directo a la normal a alumnos de esta comunidad. También han solicitado ese espacio para que ellos tengan su propia universidad. Sin embargo, los alumnos se encuentran arraigados a esta institución; ha sido tanta la lucha de generaciones que cada uno, al ingresar, la hace suya; y, al parecer, promete seguir con el legado de sus antecesores y luchar siempre. Además, que para los jóvenes que provienen de otras comunidades indígenas del estado y logran acceder a un espacio no les parece justo que se les quite la oportunidad de poder ganarse un lugar y seguirse formando en el nivel superior.

Lo que se observa es que todo sigue basándose en competencia y en la ley del más fuerte-inteligente. Las escuelas normales regularmente solo ofrecen 20 espacios por grupo anualmente, en nuestra escuela se abren tres grupos cada año, dos de la licenciatura en primaria y uno en la de preescolar. Nuestra escuela, por las mismas luchas y acuerdos a los que los alumnos han llegado, acepta 10 alumnos más por grupo, es decir 30 por aula de clase. Es mucha la demanda que ha presentado la escuela, se considera que, por ser una escuela con características muy particulares, en comparación con las otras, pues es básicamente indígena, para indígenas.

En realidad, solo a través de esas luchas es que los jóvenes se han hecho escuchar y han logrado que se les construya cancha de básquetbol con domo, comedor y auditorio. Además, gracias a las diversas manifestaciones han logrado

otras cosas, una de estas fue en 2013 cuando después de 40 días lograron que la Secretaría completara la planta docente que desde años no estaba completa, por lo que no se cumplía con lo mínimo de la maya curricular.

Cabe mencionar que, la plantilla que contrataron era interina, pero por fin tendrían el total de las asignaturas cubiertas. Es lamentable que la rebelión sea la causa de que se logren cubrir necesidades básicas de la escuela y no el diálogo y solicitudes por parte del personal directivo de la escuela. Por eso, la resistencia se ha convertido en no algo enriquecedor en el contexto sino como algo negativo y una rivalidad entre diversos grupos.

El conflicto más reciente, fue en septiembre de 2018, cuando por cuestiones nada claras, pues como siempre, cada lado guarda su propia versión de los acontecimientos, el personal docente y administrativo abandonó la escuela después de que la base estudiantil los resguardó por un día y una noche en el auditorio de la escuela.

Se dice, que los docentes se negaron a regresar a las labores porque se sentían en peligro luego de haber sido resguardados en un salón por tanto tiempo sin poder comunicarse con nadie porque los alumnos también les retiraron sus celulares. A causa de esto, el municipio de Zinacantán en acuerdo con las 60 comunidades a su cargo decidió cerrar la escuela y expulsar a los alumnos por actos indebidos y no permitidos por los usos y costumbres de esa comunidad.

Desde este tiempo inició el trayecto nómada de los alumnos nuevamente. Se les prestó escuela en San Cristóbal por unos meses, luego, les retiraron el apoyo. Fueron con las autoridades federales a la Ciudad de México y se quedaron acampando frente al palacio de gobierno por dos meses para solicitar su regreso a la escuela y la plantilla, pero no hubo respuesta. En abril del 2019 regresamos a la escuela los alumnos y nosotros (los docentes más recientes que les habían enviado)

a las instalaciones, todavía no regresaba la plantilla docente y administrativa que sufrió el altercado.

El 26 de agosto de 2019, día en que inició el nuevo semestre, los alumnos alzaron sus pancartas nuevamente dentro de la institución, realizaron sus consignas en contra de ciertas situaciones. Una de las razones era porque se contaba únicamente con cinco docentes para atender a los 12 grupos, además de que los alumnos manifestaban que el gobierno les estaba retirando 15 lugares para los alumnos de nuevo ingreso. Una vez más, en menos de un año, el municipio cerró la universidad nuevamente. Ahora nos encontramos de manera regular en la institución. Regresamos en enero de 2022 con los docentes y administrativos que sufrieron el resguardo.

El trabajo en línea para nosotros inició previo al COVID-19 desde octubre de 2019 cuando no se contaba más con un edificio propio o prestado para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje.

Todo este recorrido ha tenido como fin entender el andar de esta escuela, de lo mucho que han padecido tanto alumnos como docentes para que se dé la educación, además de que, en muchos momentos, se dice, han intentado desaparecer la universidad.

Es importante mencionar, que esta es la única oportunidad de estudio a nivel superior para la mayoría de los jóvenes indígenas que egresan del bachillerato, pues la educación en esas comunidades está por debajo del nivel nacional por muchas razones, algunas de las cuales pueden verse reflejadas en las historias narradas de las/los jóvenes coinvestigadores (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2020).

Cómo dato evidente, tenemos los exámenes de ingreso que realiza esta población estudiantil para ingresar a la normal. El examen de ingreso que se realizó

en junio de 2019, por ejemplo, mes en el que todas las escuelas normales realizan su examen de admisión con una prueba estandarizada para todos los que pretenden acceder a la educación normal, revelan que los alumnos que egresan de preparatorias ubicadas en áreas urbanas donde asisten alumnos mestizos y que aplican a las 18 normales obtuvieron un promedio de 50 aciertos en el examen de conocimiento.

Parece bajo, pero los alumnos que presentan el examen de conocimientos en la ENIIB “JC” en ese año obtuvieron un promedio de 17.2 aciertos (Secretaría de Educación Chiapas, 2019). Es evidente que las oportunidades de estudios para estos estudiantes son bastante bajas y que su nivel de competitividad en comparación con esos otros, en realidad es casi nula.

Muchos alumnos han expresado su desánimo y decepción con la educación en la normal porque no era lo que esperaban, pero otros hay quienes reconocen este espacio como algo importante para su identidad cultural. Los primeros, no se esperaban una vida de lucha, de marchas, de levantamientos para ser escuchado y vistos por las autoridades educativas, tampoco esperaban cerrar carreteras para pelear por el lugar que ya habían ganado en la normal (Coinvestigadores, comunicación personal, marzo, 2022). Sin embargo, siguieron, porque no tenían otra alternativa, como muchos expresan. A todo esto, le abonamos la pandemia que ha impedido alcanzar los aprendizajes que ellos han deseado. En el siguiente apartado hablaremos de la constitución de nuestra región y como todo esto se entremezcla.

2.2.4 La rapsodia en la región de autogestión: proceso de regionalización

La región educativa de autogestión es un ensamblaje y remezcla entre diferentes regiones y como una rapsodia es una creación libre, artística que inicia con algo suave, conocido, tenue, pero que luego se intensifica. La rapsodia es lo

característico de lo diferente, de lo contrario a lo lineal, es más bien circular y hasta hexagonal. Con esta analogía nos referimos a que, la región educativa de autogestión sale de la norma, puede tomar la forma que requiera para emprender la lucha. Es una región diferente, con un propósito o proyecto abierto a alcanzar, hasta hoy, la utópica, interculturalidad.

Luego entonces, sostenemos que una región no puede constituirse por un solo tipo, esta no puede ser, solo homogénea, ni polarizada, ni solo administrativa ni percibida o vivida, sino un imbricando entre estas, es transdisciplinar.

Los sujetos somos partes constitutivas de un todo y debemos de prestar atención a todas esas partes para dar cuenta cabal de lo que acontece en una sociedad específica, en un espacio-tiempo determinado. Por lo que, consideramos, que se deben recuperar los rasgos comunes de los individuos que habitan ese espacio e identificar en ellos los tipos de espacio que la configuran (percibido, vivido, concebido, diferencial) para definir su espacio concreto. Podemos apreciar el proceso de regionalización que se presenta en la Figura 9.

Figura 9

Regionalización para la región educativa de autogestión



Vista así la región, para crear nuestra rapsodia —tomando como base la propuesta de ver la región como “arte-facto” de (Haesbaert, 2010). Ver la región

como arte-facto implica esa rapsodia de la que hablamos al inicio y que se relaciona con saber hacer arte con el facto o dato que los habitantes de la región nos proporcionan de ella. En otras palabras, implica creatividad, unión, y hasta locura para poder imaginar algo diferente. Crear una obra con los datos, con la teoría y que sea un útil instrumento para comprender el fenómeno estudiado y que de cuenta de esa región.

Para dar cuenta de nuestra región vista como arte-facto, es necesario iniciar, retomando el concepto de lugar de Giddens (2000) entendido aquí como “el espacio vivido” en Van Manen (2003) y el “place” para Connelly y Clandinin (1999). Esta son las experiencias vividas (snao’j xa¹²) con la EIB (indígena) en los espacios educativos —preescolar, primaria y educación normal, principalmente, pero que pueden incluir la educación secundaria y media—

Este espacio vivido toma lugar en un territorio específico “regiones político-administrativas”, estas son ya establecidas política y económicamente a nivel nacional y estatal, sabiendo que esta se basa en condiciones históricas, pues como se estipula en el artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión. (2019):

Es voluntad del pueblo mexicano constituirse en una República representativa, democrática, laica y federal, compuesta por Estados libres y soberanos en todo lo concerniente a su régimen interior, y por la Ciudad de México, unidos en una federación establecida según los principios de esta ley fundamental (p. 50).

La división administrativa responde a antecedentes históricos grabados en la memoria de los antepasados, y aunque esta división responde a formas de división que provienen de lo global-hegemónico sabemos que todo proceso local tiene necesariamente antecedentes que lo vinculan a lo global, y también, a cuestiones de

12 Palabra tostsil que significa conocimiento, saber, pero que en su lengua alude a la experiencia vivida de los sujetos.

poder. Siendo así, y basado en esta organización plasmada en los documentos rectores de este país, se especifica que esta investigación se inserta en el estado de Chiapas.

De acuerdo con la organización socioeconómica de la federación, el estado de Chiapas se encuentra dentro de Región Sureste del país. De igual forma, el estado de Chiapas al ser libre y soberano tiene su propia organización política y también se divide en regiones. Son 15 las regiones en las que se divide el estado. Las regiones socioeconómicas que abarcan las comunidades de las que provienen los estudiantes y egresados de la ENIIB "JC" son: Región V-Altos Tsotsil-Tzeltal, Región VII de Los Bosques, Región X Soconusco, Región XI Sierra Mariscal, Región XII Selva Lacandona, Región XIII Maya, Región XIV Tulijá Tzeltal Chol y Región XV Meseta comiteca Tojolabal. Estas regiones hablan una de las siguientes lenguas y estas coexisten en el entorno educativo: tsotsil, tzeltal, chol, mam, tojolabal, zoque y akateco.

Por las particularidades del contexto y por la forma en la que las/los coinvestigadores decidieron integrarse a la investigación, solo retomamos dos de las regiones, la Región V- Altos-Tsotsil-tzeltal y la Región XII Selva Lacandona para este estudio, pero que, la realidad que expresan las/los coinvestigadores de esta puede ser semejante a la vivida en las otras regiones, sin embargo, no es nuestro trabajo aquí hacer generalizaciones o agrupar experiencias y hacerlas colectivas.

Las regiones socioeconómicas que se menciona son fundamentales para ubicar la experiencia en espacio (lugar), tiempo (temporalidad) y socialidad (nuestros otros); no solo porque las/los coinvestigadores residen o provienen de estas, sino también porque es en estos espacios es que la EIB se lleva a cabo como una región plan.

En este sentido, la región de autogestión está compuesta por aspectos comunes que tienen que ver, en términos de la experiencia, lo que identificamos desde Van Manen (2003) como “relación humana vivida y las cosas vividas”. Entre los componentes comunes se encuentran características, físico-espaciales, culturales y espacio-temporales que se discuten más adelante.

Los individuos que dan cuenta de la región educativa de autogestión tienen como punto común un territorio histórico (la tierra como sinónimo de territorio y región), pues es el lugar donde se llevan a cabo las relaciones entre los individuos (González y Orozco, 2015). Los sujetos tienen la tierra como recurso natural y un espacio físico que se les atribuye, que han reclamado a lo largo del tiempo, pues su cosmovisión se liga al amor por la naturaleza. Pero también, a los intereses del sistema.

El concepto de región, al ser polisémico, hace referencia también a semejanza y homogeneidad; como un ente real, concreto, con coordenadas precisas y fácilmente localizables (González y Orozco, 2015). Así pues, para comprender la mirada que las/los coinvestigadores tienen sobre la EIB en Chiapas y el sentido que le otorgan a través de su trayectoria académica es necesario indagar (desde los diferentes espacios en los que ellos conviven y han convivido) de manera histórico-narrada lo acontecido en su formación.

Entre los aspectos comunes que caracterizan esta región se encuentran: Primeramente, las intersubjetividades, los sentidos compartidos sobre la EIB. Entre los sentidos que comparten y que se mencionan en el capítulo cuatro es la educación como medio de superación, es decir, la educación es vista como un instrumento para mejorar su calidad de vida. también, ven la educación intercultural bilingüe como la posibilidad de convivir con otras culturas indígenas diferentes a la propia y la oportunidad de darle un valor a su lengua materna.

Luego, el tipo de colaboradores, todos ellos provienen o pertenecen a un pueblo originario del estado de Chiapas. Han compartido un espacio vivido en términos de nivel educativo desde que se estableció legalmente el enfoque intercultural bilingüe como parte del SEN, aunque no se persiguiera en su institución la educación bajo este enfoque como tal.

Son hablantes de una lengua originaria. Son estudiantes o egresados de las Licenciaturas en Educación Preescolar/Primaria Intercultural Bilingüe de la Escuela Normal indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”. Son seres que de alguna forma luchan o desean luchar contra el sistema opresor; y que, por eso, conforman esta región de autogestión, para llegar a la transformación, a reflexionar y proponer un proyecto político-pedagógico para ellos y sus comunidades.

Todo individuo es capaz de darle sentido al espacio al que pertenece, otorgarle valor y describirlo literal e imaginariamente. Los sujetos tenemos la capacidad de recuerdo e historicidad; a lo que nos referimos aquí, desde la experiencia al tiempo vivido/temporalidad (Van Manen, 2003; Clandinin, 2013) Esta capacidad de expresar los acontecimientos del pasado nos permite recrear y darle forma a la región de autogestión.

Así pues, identificar lo que ellos conciben como espacio/lugar (comunidad/escuela), la manera en la que se han apropiado del territorio y la historicidad de los sujetos circunscritos en esta región es algo fundamental para la comprensión del fenómeno local sin dejar a un lado lo global, a esto le llamaremos espacio vivido. Sánchez (1991) expresa que la región vivida es “la instancia en que se desarrollan las interacciones sociales diarias; [esta] se centra en las coordenadas del aquí y del ahora, con base en las relaciones que hombres y mujeres mantienen con su espacio inmediato.” (p. 214).

Las escuelas en las que se desarrolla la EIB son espacios activos en donde se interactúa, intercambian y negocian significados, también se le puede llamar región sede. Pero estos significados son subjetivos, cada individuo los interpreta de manera diferente, es por eso, que, esta región se identifica aquí con lo que Van Manen (2003) llama “cuerpo vivido” y que Clandinin (2013) llama socialidad (que envuelve las relaciones inter-intrapersonales). En este aspecto experiencial, las/los coinvestigadores, por medio del recuerdo, expresarán sus sentires, sus sufrimientos, sus alegrías, sus emociones para dar cuenta del sentido que le han dado y dan a esta educación. También, para reflexionar sobre su presente, el de sus futuros alumnos y para transformar con una propuesta para su escuela normal e impactar la EIB de Chiapas.

Para mejor comprensión, Lefebvre (1974; como se citó en Baringo, 2013) nos dice que, el espacio vivido o espacio de representación:

Es el espacio experimentado directamente por sus habitantes y usuarios a través de una compleja amalgama de símbolos e imágenes. Es un espacio que supera al espacio físico, ya que la gente hace un uso simbólico de los objetos que lo componen”. (p. 124)

Es la gente quien recrea este espacio y le da un significado, pero cabe recalcar, que este espacio necesariamente incluye a los otros dos (percibido y concebido). El espacio vivido tiene que ver con lo simbólico, con lo que ha creado el individuo sobre su entorno a lo largo del tiempo. De igual forma, con lo que los individuos desean del y para el espacio, por eso le llaman el espacio de debería ser (junto con el espacio diferencial). Aquí los individuos tienen en su mente lo que realmente conciben del espacio y también tienen claro cómo les gustaría cambiarlo, como les gustaría que fuese. Nosotros le llamamos el espacio de las aspiraciones, porque lo hemos experimentado y también recreamos lo que de esa experiencia en el espacio deseamos.

Este espacio se complementa con el espacio diferencial. El espacio diferencial busca o lucha contra la homogeneidad. Este necesariamente quiere dejar en claro que existen diferencias y que estas deben ser tomadas en cuenta, pues todos somos seres únicos; el espacio está constituido por esa multiplicidad de seres que lo comparten. La EIB es una propuesta educativa que tiene más de dos décadas de estar siendo ejecutada en los contextos educativos indígenas. Esta educación intercultural es completamente indigenista y la interculturalidad no se limita ni se define por ser o no de origen indígena, sino más bien alude a la diversidad, a la diferencia, al respeto. Lo diferencial no se entiende por hacer segregaciones sino por acciones colectivas hacia la igualdad en la diferencia.

Par lograr unidad en la diferencia es necesario caminar hacia una interculturalidad crítica, pues es una apuesta que da cabida a la horizontalidad. Por lo tanto, este aspecto simbólico-vivido de la región apunta a la autogestión en los planos político, pedagógico, epistémico, ético y filosófico.

Al querer conocer, interpretar y comprender lo que han experimentado a lo largo de su vida académica con la EIB este conjunto de jóvenes alumnos y egresados de la ENIIB "JC" como licenciados bajo el enfoque intercultural bilingüe nos remitimos directamente al espacio vivido, no al espacio físico como tal, sino al simbólico, recuperado, al imaginado.

El espacio vivido, es un espacio de lucha, creado por los sujetos marginados, que vienen de la "periferia". Estos individuos (erróneamente categorizados en este espacio diferencial llamado periferia) buscan la emancipación, buscan demostrar sus derechos, su valor, persiguen el diálogo, la inclusión en los procesos que incumbe su educación y forma de vida en comunidad, buscan la transformación y mejora educativa. La lucha es contra el sistema mismo, contra la burocracia que se vive en los contextos educativos con las figuras que ostentan el poder. Estas personas toman

decisiones individuales en nombre del colectivo. La lucha es por lograr formar un sujeto colectivo que busque ese proyecto político a pesar de que los colonizadores den detenernos con su uso inadecuado del poder.

Los docentes frente a grupo (egresados de la ENIIB "JC"), así como los estudiantes de la Licenciatura en educación primaria y preescolar intercultural bilingüe tienen una concepción de la educación intercultural bilingüe, tienen una gama de experiencias. Algunos la han cursado desde preescolar, además tienen en sus mentes lo que desean o hubiesen querido tener cuando fueron estudiantes de básica. Tienen también, la posibilidad de cambiar ese pasado para los futuros niños que van a atender y mantener esa región de autogestión en las generaciones venideras; generaciones críticas.

Con el espacio vivido recreado que los sujetos comparten, escriben y describen, se concretiza poco a poco, el espacio de la región de autogestión, pues no es una región estática, sino en continuo movimiento y transformación. En otras palabras, la realidad concreta producida a través de códigos verbales y no verbales que den cuenta del pensamiento de la colectividad de los habitantes de esa región será puesta en papel y llevada al diálogo para la reproducción de este espacio de emancipación, lucha y libertad. Se consumará en la propuesta.

En el espacio vivido se encuentran presentes tanto el espacio concebido como el percibido. El territorio como parte del espacio concebido, no solo envuelve lo geográfico sino también lo cultural. Giménez (1999) nos dice que el territorio cultural es la "apropiación simbólico-expresiva del espacio" (p. 127). Esto visto desde lo establecido, lo aclara el artículo 2º de la constitución de la república, el cual dice que "son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres" (p. 2).

Entendemos que estos pueblos son los que deciden o deben decidir su forma de vivir dentro del territorio que habitan, pero lo construyen en sociedad. Por otro lado, esto explica la parte percibida (prácticas espaciales) del espacio vivido; aquí los sujetos dan cuenta de las formas en las que se relacionan. En el caso nuestro, la educación en un aspecto cotidiano de la vida de los/las coinvestigadores es un lugar de convivencia, de encuentros y desencuentros, de la que se crean también ideales.

El artículo constitucional 2º en su inciso A, apartado I nos dice que los pueblos indígenas pueden “decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural” (p. 2). Este aspecto del espacio concebido da pauta para la autogestión y proponer cuestiones contextualizadas, pero no alejadas del mundo que nos rodea. Siendo de esta manera, la posibilidad de analizar y comprender la forma en la que los actores educativos han acogido la EIB en sus escuelas; como la han vivido desde el inicio de su implementación, qué experiencias siguen teniendo con la implantación de esta. Además, revisar la realización del mandato en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2018) en su Artículo 11, la cual nos dice que:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos. (p. 3)

Se entiende, que con este Artículo se transita un poco a la horizontalidad al explicitar la condición de igualdad para las comunidades indígenas. Sin embargo, no debería estar algo así escrito en la ley para que esa igualdad se garantizara, el discurso se vuelve más bien de “discriminación positiva”.

Por eso, no depende de lo que dicte la ley bajo el gobierno en turno, depende de acciones concretas de los ciudadanos. Requiere de estos pasos de concienciación para iniciar por uno mismo y luego dar a los demás. Por eso es necesario ver desde el andar de esta población para entender la forma en la que han experimentado la EIB a través de investigaciones educativas que indaguen en la vida de las personas en calidad colaborativa.

La investigación educativa es una forma de aumentar el conocimiento sobre los procesos educativos ya sea en el ámbito de la didáctica, evaluación, implementación entre otras. Estas investigaciones pueden ser realizadas desde cualquier enfoque, paradigma o tradición e investigación; o desde cualquier método (cuantitativo/cualitativo). Además, de ser “...una construcción heurística que hace un investigador sobre cierto aspecto de la realidad social en contextos académicos”, la investigación regional educativa tiene:

carácter transdisciplinario (...) que se expresa cuando sus agentes se refieren a este como conteniendo una multiplicidad de enfoques, teorías, perspectivas, multidisciplinar o interdisciplinar, campo de conocimiento, así como al uso de diversas herramientas (provenientes de diversas disciplinas)” (Cabrera y Pons, 2016, pp. 175-176).

Tomando eso en cuenta, la investigación que se realiza y que tiene como base lo que dicen y ven los sujetos sobre EIB es una construcción heurística y a su vez transdisciplinar. Transdisciplinar desde el mismo enfoque en el que se inscribe que es el de los estudios regionales. Además, de la fase artística y de intelección para realizar la regionalización y conformar la región educativa de autogestión. También por que la educación incluye la mirada de disciplinas como la pedagogía, psicología, sociología, estudios culturales, entre muchas otras ramas de subdisciplinas.

Tomando en cuenta las dimensiones de las regiones educativas y sus niveles, subscribimos la región educativa de autogestión en la dimensión accionalista y bajo el nivel micro. Accionalista porque esta antepone el reconocimiento del sentido que

los sujetos le otorgan al espacio; estos lo expresan en trayectos, en momentos y los sujetos tiene un papel fundamental, pues ellos pueden influir en su contexto. La región educativa de autogestión busca que cada uno de nosotros comprenda, interpreta, reflexione y transforme la experiencia en el mundo en el que vivimos.

La región de autogestión es micro a su vez, porque se basa en relacione cara a cara entre los sujetos que habitan esa región y la configuran a través de las interacciones que ellos establecen.

La región de autogestión es compleja y es de carácter hermenéutico porque trae a cuentas el recuerdo a través de las experiencias vividas que narran los docentes y los jóvenes que estudian actualmente una Licenciatura en educación preescolar o primaria intercultural bilingüe. Estos sujetos traerán a cuenta las experiencias vividas en esta propuesta educativa de EIB cuando fueron estudiantes de educación básica y la normal. Reflexionarán sobre lo que la EIB ha beneficiado o no en su vida, en la lengua, la cultura, los usos y costumbres de su comunidad indígena y en su persona.

Es a través de las vivencias de los sujetos (historias narradas), lo acontecido en cada uno de sus espacios escolares con esta propuesta, que tendremos la posibilidad de interpretar y comprender lo que perciben, conciben y como han significado este tipo de educación, así como, lo que los ha llevado a querer ser docentes de este enfoque. Aquí también se verán reflejados elementos simbólicos porque representarán su espacio a través de su discurso, de sus recuerdos, de sus relatos, dando cuenta de la posición que ellos ocupan en ese espacio social.

CAPÍTULO 3. INDAGANDO LA EXPERIENCIA DESDE NARRATIVAS COMPARTIDAS EN COINVESTIGACIÓN

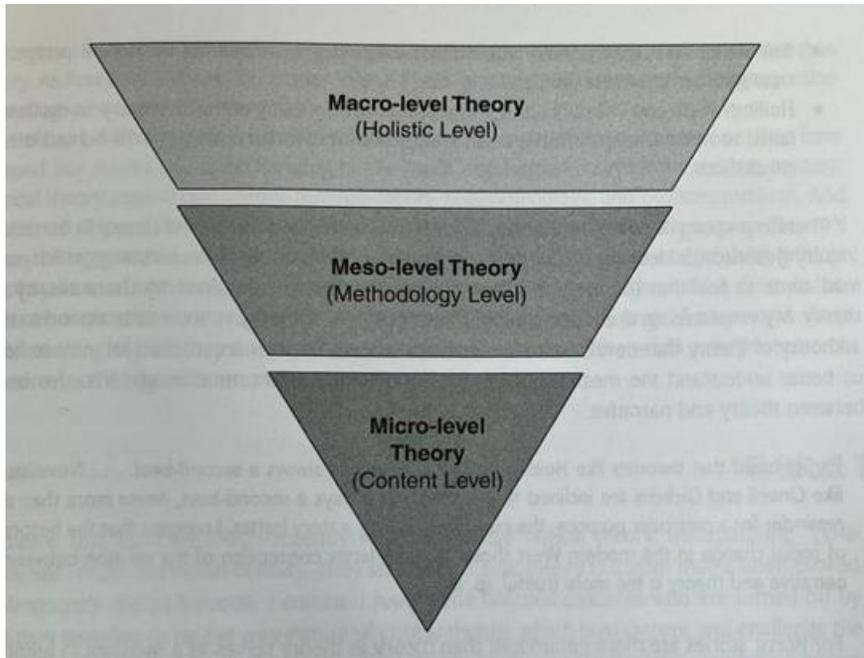
“[Una historia es] un portal a través del cual una persona ingresa al mundo y por el cual su experiencia del mundo se interpreta y se hace personalmente significativa ¹³.”

(Connelly and Clandinin, 2006, p. 477)

Hasta hoy día, toda investigación científica es un proceso ordenado cuyo fin es producir conocimiento sobre una realidad determinada. En este sentido, una investigación de carácter científico-humano requiere de un enfoque epistemológico, teórico/filosófico y metodológico claro que se acomode a la realidad indagada. Por lo que, este capítulo, al ser el que presenta la metodología utilizada en el desarrollo de esta investigación cualitativa, desea dejar en claro, la coherencia entre los niveles teóricos de una investigación cualitativa que son El Nivel Teórico Macro, Nivel teórico Meso y Nivel teórico Micro (Kim, 2016) como se aprecia en la figura 11 y que se adaptan a la perspectiva investigativa propia.

¹³ Traducción propia del texto en inglés de los autores.

Figura 10
Niveles de teoría de una investigación cualitativa



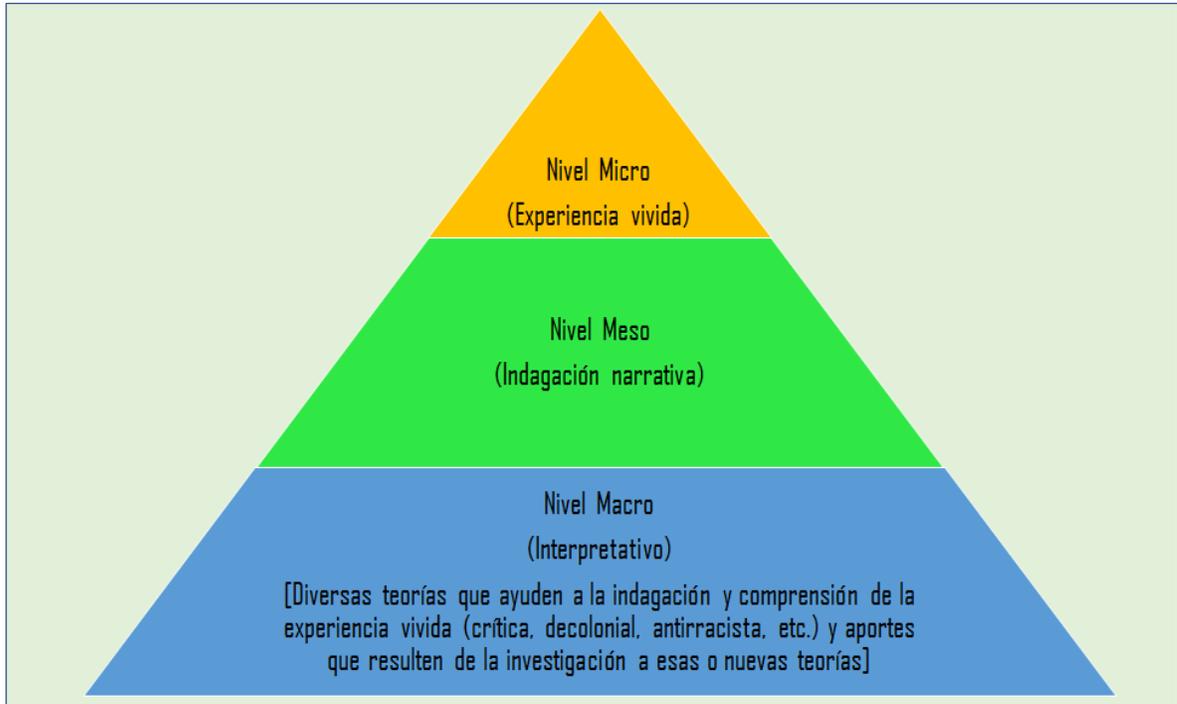
Nota: Tomado de Kim (2016, p. 33).

El Nivel teórico macro manifiesta la forma en la que se está pensando se construye el conocimiento (paradigma, mirada filosófica o teoría global). El Nivel teórico meso trata de las teorías relacionadas a la metodología de investigación y el Nivel micro a las teorías disciplinares específicas del campo de conocimiento o diversos campos que le den fortaleza a la experiencia vivida.

Aunque lo que nos presenta Kim (2016) es una estructura que normalmente siguen las investigaciones cualitativas de las Grandes Teorías de las Ciencias Sociales y Humanas (*Big T*) como ser, la fenomenología; la investigación o indagación narrativa le da otro curso a la investigación porque la base es la experiencia y la teoría es una forma de darle un lugar a esta experiencia. Por eso, el esquema que representa la manera en la que realizamos la investigación, y, que se toma para recontar las historias narradas es el que se muestra en la figura 11.

Figura 11

Niveles de desarrollo de una investigación de indagación narrativa



Nota: Elaboración propia basado en las particularidades de la indagación narrativa

Lo que el esquema anterior nos quiere mostrar es la mirada filosófica-epistémica que le estamos dando a la investigación desde una perspectiva narrativa. En la mayoría de las investigaciones cualitativas la teoría es la que rige, primeramente, el análisis para comprender lo que pasa, ocupa un lugar autoritario. En la investigación narrativa, la experiencia del sujeto es el punto de análisis central. En este sentido se inicia con la agencia propuesta por Giddens y la teoría es la estructura. Así pues, la investigación narrativa nos permite abonar o contribuir con nuestra mirada a la estructura, logrando la reflexividad (Giddens, 2003).

No se desea separar o hacer dicotomías entre los sujetos y la estructura, más bien se busca comprender que somos parte de esta. La experiencia y la comprensión de ella nos ayuda a insertarnos en el mundo a través de esos marcos teóricos ya

existentes en dualidad. Es decir, la que muestra que acontece en nuestro mundo vital y la teoría es una herramienta para insertarnos en ese mundo y comprendemos identitariamente

La teoría es una “herramienta intelectual que utilizamos para alcanzar el entendimiento, para investigar significados y funciones y para realizarnos la pregunta ‘porqué’” (Kim, 2016, p. 30). Así pues, entendemos, que el aspecto metodológico debe dar cuenta del vínculo entre lo teórico y lo práctico-vivido. Sin embargo, queremos dejar en claro, que en esta investigación la subjetividad prima ante la objetividad tradicional de la ciencia eurocéntrica.

Se busca aquí un balance para no caer en subjetivismos sesgados ni en el objetivismo rígido-riguroso que nos aleje de la comprensión de la experiencia vivida-humana de las/los coinvestigadores. Por eso, en este apartado se describe de manera detallada el proceso metodológico bajo el cual se desarrolló la investigación de tipo narrativo.

En el primer apartado se presenta el paradigma o tradición de investigación en el que se encuentra ubicado el trabajo de investigación y que es el hermenéutico interpretativo, pues este busca interpretar la realidad a través de la relación entre las partes entre sí y con el todo (Vargas, 2011). En el segundo apartado se habla sobre el método cualitativo, el cual se corresponde con el paradigma hermenéutico-interpretativo, pues este busca comprender, entender y explorar el tema de estudio de manera profunda, indagando sobre los aspectos humanos.

En el tercer apartado se presenta el enfoque narrativo-biográfico el cual tiene identidad propia porque se caracteriza por ser capaz de producir conocimientos no solo en diversas ramas de las ciencias sociales sino también en la educación. Este método es, además, hermenéutico porque busca a través de la historia narradas de los sujetos, de sus recuerdos, interpretar las experiencias subjetivas de estos mismos

y darle sentido a través de la reconstrucción de los hechos basados en los recuerdos. En este sentido, el método es el adecuado para conocer las voces y entender las miradas que los normalistas (alumnos y egresados) de la ENIIB “JC” entiende por EIB, el sentido que le otorgan a través de la reflexión basadas en su trayectoria educativa desde la educación básica hasta el nivel superior.

En el cuarto apartado se presenta el diseño metodológico de la investigación en donde se explica el contexto, la forma en la que se llevó a cabo la selección de las/los coinvestigadores, el tipo de técnicas e instrumentos utilizados para recoger la información. Terminamos con las consideraciones éticas que se tomaron para la recuperación de la información y acercamiento a las/los coinvestigadores.

3.1. La interpretación de las voces de la experiencia

Como bien expresan Denzin y Lincoln (2011), “toda investigación es interpretativa, esta es guiada por un conjunto de sentimientos y creencias acerca del mundo y de cómo este mundo debería ser entendido y estudiado” (p. 13). Por eso, nuestra investigación se encuentra bajo un paradigma y “cada paradigma interpretativo realiza demandas específicas del/la investigar/a incluyendo las preguntas que se han formulado y la interpretación que se presenta.

Nuestra investigación se encuentra bajo el paradigma interpretativo-hermenéutico (siguiendo a Vargas, 2011) conocido también como paradigma constructivista, fenomenológico y humanista. El paradigma nació como una alternativa al positivista (Ricoy, 2006; Santos, 2010), pues a diferencia del paradigma positivista, no tiene como base la medición, ni como análisis lo cuantificable, sino la comprensión e interpretación del mundo desde la mirada de los sujetos.

A pesar de las diferentes formas en las que se conoce este paradigma, para nuestro apartado metodológico lo llamaremos interpretativo porque la indagación

narrativa requiere de un pensamiento abierto a la comprensión e interpretación de las experiencias humanas. Hermenéutico porque las historias narradas son texto y requieren de apertura para comprender la esencia de lo que nos quiere decir el texto y la manera en la que este nos interpela.

En momentos, a lo largo de este apartado, nos referiremos a conceptos individuales de lo hermenéutico e interpretativo, pero que son intercambiables. Así mismo, haremos uso de las palabras paradigma o tradición para referirnos a lo mismo.

La investigación titulada “Voces y miradas sobre la educación intercultural bilingüe en Chiapas: Experiencias y reflexiones de alumnos y egresados de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek se inserta bajo lo interpretativo-hermenéutico porque en esta tradición investigativa los sujetos necesitan recurrir a lo simbólico, a los significados que les dan a sus prácticas, a su cotidianidad, a su experiencia vivida experimentada en su mundo vital. Ricoy (2006) fortalece esta mirada cuando dice que:

El sujeto es un individuo comunicativo que comparte significados. Entre ellos/as (incluido el investigador/a) se establece una comunicación bidireccional. Los propios individuos construyen la acción interpretando y valorando la realidad en su conjunto de modo analítico-descriptivo. Desde el contexto se le da su significado pleno. (p. 16)

Entendemos entonces, que esta propuesta teórica supone una relación dialógica entre la investigadora y las/los coinvestigadores, por lo tanto, desde este paradigma, el trabajo de la investigadora es el de interpretar-se-nos la realidad junto a los investigadores/as pares¹⁴. En otras palabras, se busca describir, comprender, interpretar la realidad desde la propia perspectiva de los actores sociales, pero de manera contextualizada. Además, el paradigma interpretativo:

¹⁴ Investigadores/as pares es otra palabra que utilizamos para referirnos en ciertos momentos a las/los coinvestigadores.

Intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo. En este sentido, tiene lógica remontarnos al pasado para comprender y afrontar mejor el presente. (Ricoy, 2006, p. 17)

Luego entonces, los significados y los sentidos nos impulsan a una transformación. La EIB vista desde una interculturalidad crítica y no funcional (Walsh, 2012) supone que las propuestas vengan de los mismos involucrados y esto se logra, como se comentó anteriormente, solo desde la perspectiva del actor social. Las voces y las miradas dan cuenta de lo vivido, de lo significado; en las experiencias, lo simbólico, lo histórico permea.

El paradigma interpretativo nos permite conocer el fenómeno y entenderlo de manera más integral. Esa interpretación, además, nos permite entender la complejidad del objeto de estudio en su propio contexto de actuación. Así pues, al comprender cómo los agentes sociales que habitan estos espacios educativos bilingües significan la EIB, que tan participes son de este ambicioso deseo nacional de una educación no solo bilingüe sino intercultural, nos permitirá darle más sentido a sus prácticas y trazar un nuevo camino basado en la comprensión y la construcción subjetiva que le da razón de ser a la experiencia que hemos narrado. Este es un proceso intelectual que consiste en entender la vida como un todo que se constituye por sus partes y las partes se relacionan entre sí, para formar una historia (Vargas, 2011).

Este mismo autor menciona algunos postulados que describen a la hermenéutica, a grandes rasgos, como paradigma epistemológico y son los siguientes:

- La realidad es subjetiva

- Se plantea la implicación del Sujeto en el Objeto [en la experiencia]¹⁵
- La realidad es estructural y/o sistémica, (cada parte está en relación con el todo y entre sí) [pero también individual y única]
- La realidad es Compleja
- La realidad es interpretable. (Vargas, 2011, p. 16)

Entendemos pues, por la característica de nuestro fenómeno de estudio y por la realidad que se interpretó y conoció, la experiencia vivida de los sujetos, que este paradigma es el que mejor se adapta a la forma en la que queremos acercarnos a esa realidad estudiada, pues:

En él no se pretende hacer generalizaciones a partir del objeto estudiado. Dirige su atención a aquellos aspectos no observables, no medibles, ni susceptibles de cuantificación (creencias, intenciones, motivaciones, interpretaciones, significados para los actores sociales), interpreta y evalúa la realidad, no la mide. Los hechos se interpretan partiendo de los deseos, intereses, motivos, expectativas, concepción del mundo, sistema ideológico del observador, no se puede interpretar de manera neutral, separando al observador del factor subjetivo, de lo espiritual. (Santos, 2010, pp. 5-6)

Es decir, comprender la realidad involucra un proceso de interpretación dialógica entre la/el investigador y la/el coinvestigador (en otras investigaciones se les llama investigados). Esto nos lleva a poner en tela de juicio (epojé) el concepto de interculturalidad que envuelve la EIB de México y que ahora se relaciona más a la inclusión. Se sabe que el concepto de interculturalidad es polisémico, cada área de estudio, cada grupo social y cada ser humano tiene una perspectiva propia de este. Por eso a través de la indagación comprenderemos qué están entendiendo por interculturalidad, entre otras cosas a través de los acontecimientos narrados a lo largo de su vida académica (trayectoria) las/los coinvestigadores.

¹⁵ Palabras agregadas por la investigadora en congruencia con su posicionamiento filosófico-epistémico para complementar la mirada paradigmática.

Cabe recalcar, que la interpretación que se le da a esta investigación es éticamente acordada con los/las coinvestigadores y aclarar que en el paradigma hermenéutico-interpretativo no existe una interpretación dominante, sino más bien hay diferentes formas de interpretar el mismo fenómeno. No se puede seleccionar una interpretación como la más acertada o la correcta para explicar dicho fenómeno, porque estas interpretaciones dependerán mucho del contexto, historia de vida y experiencias del/la investigador/a pare (Rehaman y Alharthi, 2016).

Es decir, aunque diez distintos investigadores/as realizaran la misma investigación, los resultado o formas de explicar esa realidad subjetiva será distinta, porque dependerá de su formación disciplinar, de su historia de vida personal y comunitaria, del momento en el que se encuentre en su vida etc. Al respecto, Blaikie (2000) explica:

Los investigadores sociales solamente pueden recolectar información desde cierto punto de vista, al hacer observación de los acontecimientos con lentes que han sido moldeados y coloreados por el lenguaje, cultura, conocimiento basado en la disciplina, experiencias pasadas (profesionales y no profesionales) y experiencias que le siguen a estas del investigador...por lo tanto siempre habrá una brecha de al algún tipo entre los datos recolectados y la realidad que se supone representan. (p. 120) (Traducción propia del texto en inglés)

Es necesario destacar, que por ningún momento esto le quita validez o confiabilidad al estudio, pues tratamos con estudios sobre los sujetos que habitan el mundo y que pueden interpretarlo, pero esa interpretación varía dependiendo del contexto, del tiempo y desde luego del perfil histórico, social y cultural de la/el investigador. Además, que cada vez más se abre a discusión la lucha contra el monopolio del conocimiento y como seres humanos de experiencia todos poseemos y podemos dar o abonar conocimientos.

En suma, tomaremos la analogía del pescador de Taylor y Medina (2013) para entender mejor este paradigma, pero luego se hacen unas modificaciones para

nuestra propia mirada. La analogía nos dice que el pescador hermenéutico-interpretativo entra al agua, establece un ambiente de confianza, crea simpatía con los peces y nada con ellos haciendo su mayor esfuerzo para entender su experiencia de estar y vivir en el agua. Además, el pescador hermenéutico-interpretativo se cuestiona acerca de sus métodos y formas de interactuar con los peces, se mantiene dudoso sobre su habilidad y/o capacidad de entenderlos completamente y estar en plena comunión con ellos, también reflexiona sobre su propia experiencia de ser pez.

En nuestra investigación específica, se trata de una mirada más intercultural en la que no hay pescador sino un pez extranjero que hace todo lo que desea hacer el pescador para inmiscuirse, pero aquí nadie pesca a nadie. Los peces no le temen a este pez, porque nadie los está tratando de capturar, más bien los está tratando de comprender y comprenderse a sí mismo a través de ellos.

Al encontrarse esta investigación bajo el paradigma hermenéutico-interpretativo porque este nos permite explorar-nos, interpretar-nos y comprender-nos, el fenómeno de estudio de manera profunda y por su naturaleza subjetiva centrada en el sujeto cognoscente, esta a su vez es una investigación cualitativa. Quecedo y Castaño (2002) explican, que el método cualitativo se debe de ver “como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas...” (p. 7).

Lo cualitativo investiga las diferentes realidades de la vida humana e indaga sobre cómo las personas que componen la sociedad construyen, entienden y conciben el mundo que los rodea. En este sentido, estudiar las voces y miradas que alumnos y egresados tienen sobre la EIB supone comprender una realidad que atraviesa el contexto indígena en la actualidad, pero que tiene fundamentos en su pasado.

La perspectiva cualitativa nos permite, explorar, interpretar y comprender el fenómeno de estudio desde las subjetividades de las/los coinvestigadores, es decir,

de aquellos que se encuentran involucrados en el fenómeno social, en nuestro caso que consistió en narrar su experiencia. Esto con el fin de comprender el sentido que los/las alumnos/as y egresados/as de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek (ENIIB “JC”), le otorgan a la Educación Intercultural bilingüe (EIB) para integrar una propuesta de co-diseño curricular desde y para ellos.

Lo cualitativo da cuenta de las diferentes realidades de la vida humana e indaga sobre cómo las personas que componen la sociedad construyen el mundo que las rodea. Martínez (2006) afirma que “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena del comportamiento y de sus manifestaciones” (p.128). Lo que quiere decir, que la investigación cualitativa se centra en las diferentes formas en las que vemos el mundo como seres humanos, en profundizar en las construcciones simbólicas, así como también en las situaciones de interacción que se generan en la vida social cotidiana.

Es necesario aclarar, que el objetivo de la investigación cualitativa, de acuerdo con Bautista (2011) “no es buscar explicaciones causales o funcionales de la vida social y humana, sino más bien profundizar nuestro conocimiento y comprensión de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre” (p. 15). Al respecto, Katayama (2014) expresa que “la investigación cualitativa busca estudiar de manera científica los imaginarios, las representaciones, las culturas y subculturas humanas” (p. 17). Luego entonces, en esta investigación entre pares recuperamos la forma en la que se concibe, significa e interpreta esta propuesta educativa de EIB.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, aseveramos, que la investigación cualitativa es el método adecuado para este trabajo, ya que, coincidiendo con Sánchez (2005) esta “es la opción por excelencia de quienes se preocupan por la comprensión de significados (observar, escuchar y comprender)”

(p.115). Así, desde esta óptica, nuestro objetivo fue comprender la forma de ver la EIB de estos sujetos desde una perspectiva humanística.

Buscamos entender los cuestionamientos que se generaron sobre el fenómeno estudiado con el propósito de indagar acerca del sentir y pensar de los actores que se encuentran vinculados con el punto de investigación que nos ocupa; con el fin de entender al ser humano en una realidad específica, pero en movimiento y cambiante. Nunca pretendimos hacer generalizaciones de las situaciones analizadas, puesto que la vida social y sus factores corresponden a entornos y experiencias muy particulares.

En concordancia con el paradigma y método seleccionado, en el siguiente apartado nos proponemos explicar el enfoque metodológico por el que se ha optado y que se considera dará mayor cuenta de la realidad estudiada, la indagación narrativa-biográfica. Dentro de esta metodología, se privilegia el discurso de los/las coinvestigadores/as y esto nos permitió que nuestro análisis se centrara en el mundo de las experiencias vividas.

3.2. Significando las experiencias vividas a través de nuestras historias

Con el fin de captar las voces y miradas que los alumnos y egresados de la ENIIB "JC" tienen sobre la EIB, se utilizó como enfoque de investigación la indagación narrativa-biográfica, pues, la narrativa permite reconstruir la realidad a partir de la voz del sujeto para comprender y darle sentido al mundo (Delgado-García, 2018). La indagación narrativa se utiliza en diversas áreas del conocimiento, pero en la investigación educativa fueron Connelly and Clandinin (1990) quienes la introdujeron por primera vez (en la investigación educativa) utilizando la mirada ontológica de Dewey, la cual asegura que la vida y la educación están ligadas o interrelacionadas (Stavrou y Murphy, 2021).

La indagación narrativa es un tipo de metodología que se sostiene por si sola. Clandinin (2013) nos dice que la indagación narrativa es ambas cosas a la vez, el fenómeno de estudio y la metodología para su estudio; donde la narrativa es el fenómeno estudiado en la indagación, en otras palabras, la experiencia. La indagación narrativa es la manera como nosotros entendemos la experiencia humana y carga con ella una mirada del fenómeno de la experiencia, “vivimos historias vividas en paisajes históricos”, básicamente, las experiencias son “esencialmente narrativas”, en este sentido esta metodología nos enseña que las historias que vivimos y quienes somos son narrativas por naturaleza (Clandinin, 2013, p. 216)

La indagación narrativa es una investigación en la que el/la investigador/a se posiciona dentro de la experiencia con su propia experiencia y junto a las/los coinvestigadores se lanzan a resolver el laberinto investigativo que generaron los cuestionamientos (*wonders*¹⁶) que llevaron al inicio de la investigación. La indagación inicia con la ubicación del/la investigador/a realizando una introspección autobiográfica para justificar los motivos que originaron a las *wonders* de la investigación. A esta ubicación Connelly and Clandinin (2013) le llaman Narrative beginnings o inicios de la narrativa.

Stavrou y Murphy (2022) nos explican que la transición de *research questions* a *wonders* nos indica que no estamos buscando respuesta a preguntas de investigación, después que el/la investigador/a enmarca sus *wonders*, estas le dan la pauta de cómo obtener la entrada a la indagación. Cabe aclarar, que la investigación narrativa hace uso de herramientas y recursos de otros tipos de investigación para recoger la información del campo entre las cuales se encuentran la observación, las entrevistas, por ejemplo.

¹⁶ Connelly y Clandinin (2013) utilizan la palabra *wonders* “o preguntarse a sí mismo en lugar de *research questions* o preguntas de investigación.

La investigación narrativa, como podemos observar, es una metodología que ha tomado un lugar importante en el campo educativo, pues nos somete a un proceso dialógico entre el narrador y el/la investigador/a; en el cual, ambos descubren algo, lo que los lleva a revivir la historia a través de lo narrado. Bolívar (2012) ilustra este proceso comentando “[ambos personajes] (...) reconstruyen retrospectivamente lo que han sido las diversas vivencias, acciones o experiencias que les han sucedido en determinados contextos sociales, personales o profesionales” (pp. 8-9). Por eso, la reconstrucción narrativa es una oportunidad para encontrar y construir sentido a la propuesta educativa que ofrece la EIB; lo que nos permitirá analizar sus alcances, su lugar en la historia de las/los coinvestigadores, entre otras implicaciones.

El proceso metodológico en el que consiste la investigación narrativa propuesto por Connelly and Clandinin (2006) es que se inicia con las *wonders*. Luego, el/la investigador/a realiza una introspección autobiográfica para entender qué acontecimientos en su propia vida (físicos, sociales, familiares, escolares) dieron surgimiento a la investigación. Después, el/la investigador/a procede a escuchar las historias que cuentan las/los coinvestigadores, buscar los hilos¹⁷ en la narrativa a través de los elementos de (lugar, temporalidad y socialidad) para luego recontar¹⁸ la historia.

Stavrou and Murphy (2021) mencionan que la temporalidad (*temporality*) se refiere al hecho de mantenerse atento a los eventos y las personas que van evolucionando a través del tiempo y que muestran refiriéndose al pasado, presente

¹⁷ En la investigación narrativa se buscan hilos (*threads*) en lugar de categorías temáticas, pues las categorías encierra, mientras que los hilos proporcionan un entrelace a través de la historia narrada, por lo que podemos ir de un lugar a otro para darle sentido (Clandinin, 2013).

¹⁸ En lugar de análisis utilizamos la palabra recontar o *retelling* para presentar el resultado de la indagación (Connelly y Clandinin, 2006).

y futuro. Es a lo que, en sus existenciales, Van Manen (2003) llama el tiempo vivido (que también se vincula con el cuerpo vivido), no se refiere literalmente a lo que se vivió en el pasado, sino como se vivió y percibió humanamente.

Socialidad (*sociality*) se refiere a los “sentimientos, esperanzas, deseos, reacciones estéticas y disposiciones morales” de investigador/a (inquirir) y de las/los coinvestigadores (Connelly y Clandinin, 2006, p. 480). Incluye también “las condiciones sociales del ambiente y de las personas, que juntos configuran el contexto¹⁹” (Stavrou y Murphy, 2021, p. 2)). Lo que nos lleva a la forma de ver el mundo de la investigadora y coinvestigadores/as; su filosofía y demás que han construido en los diversos entornos y espacios formativos (formales y no formales), por lo que, la teoría está implícita en el proceso del recontar la historia. Este elemento se relaciona con lo que Van Manen (2003) llama el otro vivido o relacionalidad o cómo los otros se ven presentes en lo que somos hoy día.

Lugar tiene que ver con “la localización o series de localizaciones donde toman lugar la investigación y los hechos investigados” (Stavrou and Murphy, 2021, p. 3). Pero, el lugar va más allá de esa definición. Este elemento es comparable al que Van Manen (2003) se refiere como espacio vivido o espacialidad y se relaciona con el tiempo y el cuerpo vividos a su vez.

Los lugares tienen que ver no solo con describir un lugar, también con todo lo que ese lugar le significa, lo que nos lleva a aprender a crear, recrear, hacer y rehacer lugares por medio de nuestra historia. Los humanos tenemos la capacidad de hablar sobre un lugar, pero no de tener la habilidad de crear y recrear lugares, sin embargo, deberíamos poder desarrollar esa habilidad y la investigación narrativa nos da esa posibilidad.

¹⁹ Traducción libre basada en el artículo de los autores.

Todas las actividades en las que nos involucramos, todas las experiencias que tenemos acontecen en un lugar. El lugar es un elemento importante de considerar cuando contamos, escuchamos y recontamos historias, porque como bien menciona Basso (1996) “crear lugares es una herramienta universal de la imaginación histórica” (p. 5). Pero también, la forma en la que percibimos la nueva historia que ha surgido a partir del recuerdo de ese lugar. Basso (1996) refuerza nuestra visión cuando dice:

Lo que es recordado sobre un lugar particular (incluyendo de manera destacada, los relatos verbales y visuales de lo que allí aconteció), guía y restringe como será imaginado al delimitar un campo de posibilidades viables (...) para cada lugar desarrollado, el mundo se manifiesta así mismo como un estado de cosas posibles, y cada vez que estas construcciones son aceptadas por otras personas como creíbles y convincentes, o, plausibles y provocativas, o llamativas e intrigantes, estas enriquecen el acervo común en el que todos pueden basarse para reflexionar sobre eventos pasados, interpretar su significado e imaginarlos de nuevo. (p. 6)

Los lugares nos brindan la oportunidad de resignificación de la vida y darle sentido al “mundo del pasado” para usarlo como reflexión y autotransformación (si se requiere) en nuestro presente y futuro. La historia de las/los coinvestigadores toma lugar en salones de clase (como alumnos y ahora como docentes). Transportarse al pasado viéndose dentro de los salones de clase, los hace llamar buenos y malos recuerdos; al usar esas emociones que esos lugares les provocan, ellos tienen la oportunidad de convertirse en mejores maestros, lo que probablemente, han deseado, porque:

Construir y compartir lugares-mundos, en otras palabras, no es solamente un medio de revivir tiempos pasados sino también para revisarlos, es una forma de explorar no solo como hubieran sido las cosas, pero también como, posiblemente, podrían haber sido diferente de lo que otros han supuesto (Basso, 1996, p. 6)

La indagación narrativa se diferencia del resto porque presta cuidadosa atención a esos tres elementos antes mencionados que nos lleva a negociar

significados y encontrar hilos conductores en la historia de las/los coinvestigadores. Esta es la forma metodológica que sigue la indagación narrativa propuesta por Connelly y Clandinin (2006) y que se puede apreciar de manera esquemática en la Figura 12.

Figura 12
Proceso metodológico de una indagación narrativa



Nota: elaboración propia con información metodológica de la indagación narrativa de Connelly y Clandinin (2006).

Cómo podemos notar, aunque particular, al ser parte de la tradición interpretativa, el proceder metodológico de este enfoque parte de algunos principios generales de la investigación cualitativa y en específico, de la hermenéutica, pues estos se basan en producciones orales o escritas para luego darles una interpretación (Bolivar, 2012, Denzin y Lincoln, 2011; Flick, 2004; Vasilachis, 2006). Como nuestro objetivo fue recuperar las experiencias vividas, conocer, e interpretar la realidad

como la perciben los sujetos involucrados en la propuesta de EIB, este enfoque se presentó como el adecuado para dar cuenta y lograr los objetivos planteados.

La narrativa biográfica “es entendida como un texto oral o escrito que da cuenta de un evento/acción a series de eventos/acciones cronológicamente conectadas” (Czarniawska en Creswell, 2013, p. 70). Cabe recalcar, que en la percepción de indagación narrativa que tenemos los eventos no están conectadas de manera lineal, más bien los hilos de la historia en la experiencia es la que nos lleva a un orden. En este sentido, la investigación es narrativa biográfica porque parte de la biografía de la historia de un aspecto específico en la vida de las/los coinvestigadores, que es la educación y que da cuenta de una educación en particular, la EIB. Pero la forma en la que realizamos el análisis es a través de la indagación narrativa.

Es importante mencionar, que no hay una receta única para realizar investigaciones narrativas. En este aspecto hemos mencionado ya la forma de realizar una indagación narrativa de acuerdo con Connelly y Clandinin (2006). Cada investigador/a decide cómo realizar este proceso de autoconocimiento (el nuestro se explicará en el apartado que habla sobre cómo se realizó el análisis).

Creswell (2013) por su parte nos ofrece algunos aspectos en común que podrían encontrarse en investigaciones narrativas. Él nos dice que, el/la investigador/a:

- Recolecta historias de individuos y sobre experiencias vividas y dichas de esos individuos.
- Estas historias pueden emerger de una historia que se le cuenta a un/a investigador/a, una historia que es co-construida entre el/la investigador/a y el/la coinvestigadora y una historia que se ha propuesto como modo de actuación para transmitir algún mensaje o punto.

- Por lo tanto, debe de haber un fuerte compromiso de colaboración en la investigación narrativa a medida que la historia emerge a través del diálogo y la interacción entre la investigadora y las/los coinvestigadores.
- Las historias narrativas hablan de experiencias individuales y ellas pueden darnos luz sobre las identidades individuales de los sujetos y como se ven a ellos mismos.
- Las narrativas se recopilan a través de diversas formas de recolección de datos, tales como entrevistas biográficas que pueden ser la forma primaria de recolección de información, pero también por medio de observación, documentos, imágenes y otras fuentes de datos cualitativos.
- Las narrativas son regularmente escuchadas y moldeadas cronológicamente por el/la investigador/a, aunque puede que las/los coinvestigadores no las hayan narrado de esa forma. Hay un cambio temporal que se transmite cuando los individuos hablan acerca de sus experiencias y de sus vidas. Ellos pueden hablar sobre su pasado, su presente o su futuro. (pp. 71-72)

Es evidente la riqueza que provee este tipo de enfoque, pues al acudir a la memoria subjetiva de las/los coinvestigadores podemos incentivar la reflexión. Además, a partir de recuperar el pasado y aterrizar en el presente, podemos llegar a la transformación. Como docentes es pertinente que esa transformación impacte en nuestros contextos educativos, lo que requiere que repensemos nuestra práctica y vincular ese pasado, esas personas, ese entorno cultural que nos configuró para incidir en nuestro espacio laboral, social y personal. Es así, que estos docentes-normalistas por medio de la narrativa pueden contribuir a lograr la horizontalidad y el diálogo para la EIB que desean. Sobre esto Huberman (en McEwan, Hunter y Egan, Kieran, 2005) sostiene que:

...contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en objeto de reflexión. A esto los psicólogos cognitivos le llaman descentramiento... Cuando entra en acción el descentramiento surge la verdadera posibilidad de descongelar nuestra visión actual de nosotros mismos y avanzar hacia otro lugar, cognitivamente hablando... [además esta es una excelente vía] hacia la emancipación. (pp.188-189).

Lo que significa que este enfoque no solo permitió recuperar la memoria para dar cuenta del fenómeno social analizado, sino también sirvió como forma de autoconocimiento, de transformación y de emancipación personal para cada uno de las/los coinvestigadores, incluyendo a la investigadora.

3.3. Investigando con: coinvestigadores/as o investigadores/as pares

La investigación vista desde una mirada horizontal nos invita a repensar nuestra labor como investigadores/as y valorar el papel de los sujetos que colaboran con la investigación que realizamos. Por este motivo, para referirnos a quienes colaboraron con esta investigación les llamamos coinvestigadores/as o investigadores/as pares, basándonos en la propuesta de la “Producción horizontal de Conocimiento” (Corona-Berkin, 2019).

Es esencial comprender, que, si se pretende producir conocimiento y sobre todo nuevo conocimiento con datos originales, es necesario el diálogo, la horizontalidad, es decir igualdad discursiva. Tener preguntas de investigación tomando a los sujetos como objeto o como proveedores de información para dar respuesta a esas preguntas no son formas de producir nuevo conocimiento, por lo menos no horizontales; por eso se requiere investigar con ellos y no a ellos.

El conocimiento debe construirse en una relación de igualdad discursiva a pesar de las diferencias que existan entre la/el investigador e investigadores/as pares, es decir, para que haya nuevo conocimiento que se vea expresado en un tercer texto, debe existir, primeramente, un conflicto generador, no partir de premisas e

hipótesis que debemos constatar a través de la observación; cómo si las personas fuesen seres extraterrestres y desconocidos a los que debemos entender y explicar, sino más bien generar las *wonders* con los investigadores/as pares, para tener más probabilidad de generar un nuevo texto (Corona-Berkin, 2019).

La indagación narrativa-biográfica es un enfoque que permite la horizontalidad. A través del lenguaje y el discurso de ambos (investigadora y coinvestigadores/as) se establece la relación de igualdad. Cuando nos referimos a igualdad discursiva en la investigación nos alejamos del panóptico del que habla Foucault (1999), es decir, no ver a los colaboradores como objeto o como inferiores a nosotros, sino como iguales, personas que tienen conocimientos y experiencias que aportar.

En esta igualdad discursiva, siguiendo a Corona-Berkin (2019), la/el investigador es quien desde el inicio muestra las condiciones y el lugar de cada uno en la investigación, y, para producir nuevo conocimiento estas condiciones y lugares de los involucrados en la investigación deben sostener una relación entre iguales (por eso la analogía del pez en lugar del pescador antes mencionada).

La escucha, entonces toma un lugar de suma importancia para la investigación, y, por ende, para la producción de nuevo conocimiento. Rufer (2012) nos advierte, que “la escucha debe entenderse como un contrato simbolizado que antecede a las voces”, además, debemos tener “la imagen de la escucha como registro de la diferencia” (p.78). En este sentido, es importante dejar en claro la condición de ambas partes, tanto investigadora como coinvestigador/a, para que a través de una conversación dialógica se pueda producir conocimiento, es decir en esta investigación, la comunicación con los coinvestigadores fue bidireccional y no unidireccional.

Es evidente, que el lugar de la/el investigador es la de tener una relación igualitaria con los otros, establecer desde el inicio el ambiente de confianza,

acogedor y de invitación a la conversación; por eso también, el narrative beginnings del que hablan Connelly y Clandinin (2006).

Investigar desde la narrativa, es investigar juntos. A veces, cómo investigadores/as creemos que podemos llegar a ver, observar, platicar con algunas personas y luego decir quienes creemos que son; nos olvidamos, que aquellos seres también nos observan y tienen una opinión de nosotros, opinión que debemos conocer para que la investigación no se quede en “el campo”, “registro”, “interpretación”, escritura” (Rufer, 20212).

“Debemos ser capaces de escribir sobre el proceso de transformación de la investigación desde las propias torsiones que introducen las/los coinvestigadores, incluso cuando eso aparente violar los estatutos de científicidad en términos de campo, primera mano e interpretación” (p. 79). Si nos permitimos escuchar-nos, podemos aspirar a la transformación, debemos investigar “entre voces” como bien argumenta Sarah Corona Berkin (2007).

Debemos entonces, entender, que cuando en la investigación no se toma la palabra y miradas de la interpretación de las/los coinvestigadores, es decir no se investiga con ellos, se nos pasa mucho por alto, ellos nos esconden cosas y nos dan lo que queremos observar o escuchar, o no dan nada. Investigar con los otros nos abre puertas y nos hace alejarnos del “mal de ojo occidental”, nos da la riqueza de la otra mirada y se vuelve posible construir algo nuevo, transformar algo (Corona-Berkin, 2007).

Es evidente también, cómo investigar con el otro es fundamental y es parte de nuestra naturaleza, pues cómo seres sociales estamos destinados a relacionarnos, a convivir, sentimos deseos, emociones etc. Si comprendemos esto, podemos entendernos y entender al otro. Desde el inicio de esta investigación se construyó una relación recíproca con las/los coinvestigadores, hemos podido construir un nuevo texto juntos, reflejado en el recontar de sus historias y en la propuesta que

pueda ser considerada en el currículo, el tercer texto que se construyó es la mirada y la aportación de cada uno de los que estuvimos involucrados en esta investigación.

- Yo quiero: de la participación de las/los coinvestigadores

Entendiendo ahora que investigaremos con otros, recalcamos, que las/los coinvestigadores en esta región de autogestión fueron, primeramente, jóvenes indígenas que son alumnos y/o egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPEIB) o Primaria (LEPIB) Intercultural Bilingüe que ofrece la ENIIB "JC", que además estudiaron la educación básica dentro de una comunidad indígena en el momento en el que se hizo normativa la EIB en esos contextos (año 2000 a la actualidad). Son docentes y practicantes en escuelas preescolares y primarias indígena con enfoque Intercultural bilingüe. Las escuelas en las que practican o ejercen como docentes se encuentran ubicadas en comunidades indígenas tseltales y tsotsiles de la región Altos y Selva Lacandona como se explicó ya en el capítulo de la región y que pertenecen a las características homogéneas de las/los coinvestigadores.

Los egresados de esta normal y los estudiantes actuales son parte de una organización creada por ellos mismos para luchar por sus derechos y que de acuerdo con sus relatos su organización se rige bajo usos y costumbres que orientan sus comunidades indígenas.

Los estudiantes/egresados formularon narrativas que permitieron comprender su andar con la EIB. Todas/os estas/os coinvestigadores han tenido contacto con niños que estudian la educación preescolar o primaria bajo un enfoque Intercultural bilingüe por lo que sus narrativas dieron cuenta del presente que ellos observan en cuanto a la EIB en esos nuevos contextos.

Para llevar a cabo esta investigación y saber quiénes serían los que colaborarían lanzamos una convocatoria abierta a toda la base estudiantil, por medio de su la

representación estudiantil y a egresados a los que la investigadora asesoró en su trabajo de titulación. Luego se hizo una invitación más específica a los alumnos de los 7mo semestre de las LEPIB Y LEPEIP (grupos A, B y U).

La convocatoria se lanzó porque consideramos primordial que la participación en esta investigación fuese voluntaria, que desearan ser partícipes de este proceso de reflexión y transformación. Además, porque la escritura autobiográfica es un compromiso fuerte, pues no a muchos les place escribir y sobre todo contar su vida a alguien externo. Aunque han tenido una relación académica con la investigadora, relatar la experiencia de cualquier índole nos lleva a sentimientos, a espacios familiares, a emociones, a relaciones, a cosas que están estrechamente ligada con nuestra vida personal, porque nuestras experiencias toman lugar en el espacio, en el cuerpo, en el tiempo y en las relaciones que tenemos, pero sobre todo se narran desde el interior.

La convocatoria tuvo una vigencia de un mes. Antes de lanzar la convocatoria se habló con grupos de egresados y alumnos para explicar en qué consistía la investigación, los objetivos que se perseguían, los beneficios que se consideraba aportarían esta investigación para cada uno de los que participemos en ella, así como los requerimientos, que tal vez vieron como desventaja (como el escribir y luego abrirse a ser entrevistado para profundizar sobre lo escrito).

La convocatoria fue enviada por medio de WhatsApp, en donde se les decía que, si estaban interesados o interesadas en participar, se comunicaran al número personal de la investigadora. La convocatoria fue desde el 1 hasta el 31 de octubre de 2021. La cantidad de voluntarios que participaron en la investigación son ocho, entre ellos 4 egresados (una mujer y tres hombres) y 4 alumnos de séptimo semestre (una mujer y tres hombres).

Cabe mencionar, que todos los que colaboraron fueron asesorados por la investigadora para su trabajo de titulación, lo que fue de ayuda en el narrar de su

experiencia, porque ya existía una relación más estrecha que con el resto de los grupos a quienes no les había impartido clases y a quienes les había impartido clases, pero que eso no era suficiente para colaborar. Además, como ya se mencionó, la investigación traía consigo varios requerimientos y compromisos para que pudiésemos trabajar juntos y la investigación fluyera.

Algo curioso es que el número de mujeres en la investigación es menor a la de hombres, porque fueron 5 los hombres que participaron y solamente 3 mujeres. También, los que enseñan y estudian para preescolar colaboraron menos que los que estudian para educación primaria. De los 8 solamente 2 eran del nivel preescolar, una egresada y una alumna.

A continuación, se presentan los nombres que se le asignaron a las/los coinvestigadores para esta investigación. Por cuestiones de confidencialidad y que se explica en el apartado ético de este capítulo, no se usan sus nombres verdaderos, a excepción de Lichita, quien después de experimentar en otro proceso formativo de maestría con la investigación autobiográfica como metodología, decidió presentarse como es; en sus palabras dijo “estaba pensando que no había querido poner mi nombre porque no sentía que era necesario, pero con lo que compartí hace poco en la última sistematización ya no me da miedo ser quien soy” (M. Gómez, comunicación personal, 01 de mayo de 2022).

Entonces las/los coinvestigadores fueron cuatro egresados y son: María Alicia Gómez Hernández (Lichita), Adriano Santiz Gómez, Pablo Bolom Pérez y Adolfo Pérez Hernández. Alumnos (en ese momento): Gracia Morales Vázquez, Isaac López García, Dante Méndez López y René Gómez Díaz. Solo se mencionan los nombres en este apartado, pues en el siguiente capítulo se realiza una biografía de cada uno de ellos para tener una idea de quienes son esos que cuentan su experiencia. En relación

3.5. Etapa 2: Insumos para recuperar la experiencia

Presentamos y describimos, las técnicas de recolección de información que se utilizaron para poder realizar esta investigación de manera satisfactoria. Las técnicas utilizadas fueron algunas de las sugeridas por Huchim y Reyes (2013) en su clasificación: documentos personales y registros biográficos. En los documentos personales se utilizó el escrito autobiográfico. De los registros biográficos: observación, entrevistas biográficas en profundidad y notas de campo que realizó la investigadora durante las entrevistas y de otros momentos de interacción con las/los coinvestigadores. Estos se describen a continuación:

3.5.1. Documentos personales

- Escrito autobiográfico

La narrativa trata de la historia de vida del sujeto narrada (Kohler, 1993). Es un relato introspectivo que hace el narrador de su vida sobre un aspecto específico basado de la vida de las/los coinvestigadores, donde el que narra es el protagonista, y junto a la investigadora le dan sentido a esa narrativa. Para esta parte autobiográfica, se les presentó unas preguntas guía para detonar la redacción de su narrativa (ver anexos). Sin embargo, la escritura fue abierta, desde el lugar donde ellos quisieran iniciar, porque al final, los lugares desde donde nos posicionamos también dicen algo. La delimitación consistió en que narraron su trayectoria de vida escolar desde preescolar hasta la actualidad (educación superior).

Los escritos recuperados son diversos y con extensión de escritura distintos que van desde 2 hasta 17 cuartillas. Algunos de ellos fueron muy descriptivos, como es el caso de Lichita. Otros muestran muchas emociones y sentimientos que les causa esa parte de su historia de vida, como es el caso de Adriano y Adolfo. Algunos son

muy sintéticos y expresan positivismo a pesar de lo contrario de sus experiencias como es el caso de Lichita y Gracia. En fin, hay muchas cosas que se ven y vieron presentes en esas narrativas.

Diarios personales

De acuerdo con Huchim y Reyes (2013) estos son “informes sobre las vidas en las aulas, registran observaciones, analizan la experiencia e interpretan sus prácticas en el tiempo” (p. 13). Regularmente un docente en formación y muchos docentes frente a grupo manejan un diario personal en el que relatan acontecimientos del aula que le ayudan a monitorear los aprendizajes y las necesidades de intervención. Estos diarios nos sirvieron de análisis para apoyar la interpretación de lo que ellos comprenden como interculturalidad y educación intercultural bilingüe.

Fotografías

Las fotografías son documentos ilustrativos que nos ayudan o facilitan el recuerdo. Es por eso, que al hablar sobre experiencias escolares sobre este enfoque educativo las fotografías que los jóvenes normalistas pudieron utilizar para hacer memoria de su infancia en la escuela fueron de gran ayuda para enriquecer la narrativa y darle más confiabilidad a la investigación. Fotografías de su secundaria, de su preparatoria y de la educación normal ayudaron a tener una imagen más integradora de esa experiencia en orden cronológico. Las fotografías no fueron utilizadas por la investigadora de manera directa, fueron las/los coinvestigadores que hicieron uso de ellas.

3.5.2. Registros biográficos

- Observación: nos permitió despertar las *wonders* que llevaron a la realización de esta investigación. Se tomaron notas en el diario de la investigadora sobre las cuestiones que se notaban con base en las preguntas que surgieron y que dio la pauta de la metodología a utilizar de acuerdo con la forma en la que se estaba viendo el fenómeno de estudio. Se hicieron anotaciones de lo observado en sus trabajos de titulación, de los temas en los que se centra su interés y la mirada que le dan a esa temática. Es a partir de esas observaciones y anotaciones que surge la pregunta sobre lo que ellos estaban entendiendo sobre EIB y sobre interculturalidad y el sentido que le están dando.
- Entrevista en profundidad

Según Huberman (en McEwan, Hunter y Egan, Kieran, 2005) “la entrevista narrativa es la clave para la comprensión y, desde esta, para el cambio” (p. 171). Además, esta es una herramienta crucial para profundizar sobre las narrativas orales o escritas. Es así, que esta técnica se utilizó para ahondar en puntos relevantes de cada etapa escolar narrada por los/las coinvestigadores y sirvió también como una forma de reflexión introspección tanto para el que narra como para el que escucha.

Esta se planteó primeramente como una técnica remedial, y de seguimiento. Remedial, porque si alguien se mostraba interesado en colaborar con la investigación, pero no deseaba escribir, se iría directo a la entrevista biográfica para contar sus historias personales en relación con su vida escolar y profesional (Huchim

y Reyes, 2013). Afortunadamente, todos los que desearon participar realizaron la parte escrita, que fue la base.

La entrevista biográfica en profundidad se realizó a las/los 8 coinvestigadores. Se procedió a leer cada una de sus narrativas escritas y luego, con base en lo narrado se realizaron una lista de preguntas, por narrativa/coinvestigador/a para profundizar sobre lo que habían compartido. Se aclararon cuestiones de comprensión e interpretación para verificar si la indagación se estaba realizando de acuerdo con lo que ellos desearon comunicar.

Hubo momentos en los que se indagó sobre las personas, los sentimientos, las emociones, los lugares que evocaban las experiencias en espacios particulares dentro de su narrativa escrita. Además, se profundizó en algunos trayectos formativos en los que no se habían extendido tanto. Para nuestro asombro, en los aspectos en los que se consideró no habían profundizado tanto, resultó que no había más que decir por ellos, lo que también nos proporcionó información valiosa y que pudimos reflexionar junto con ellos.

Como instrumento se utilizó una grabadora reportera, cuyos audios después se transcribieron. La transcripción se realizó de dos formas. Para las de audio captadas en entrevista personal, se utilizó la aplicación de la web Transcriptor. Se compraron 15 horas, el programa procesa el audio y lo cambia a texto. Luego, la investigadora revisó las traducciones, reescuchó los audios para corregir partes en las que el programa no había podido captar lo que las/los coinvestigadores decían.

La parte en la que las entrevistas fueron por medio de Google Meet, se instaló un programa que auto transcribe las reuniones de Meet que se llama Tac tic. Luego se hizo lo mismo que con las transcripciones que nos arrojó transcriptor.

- **Diario de campo**

Por medio de este instrumento se tomaron anotaciones de lo observado durante las entrevistas que se realizaron con las/los coinvestigadores, sobre todo en la etapa oral. Bailey (en Díaz, 1997) no explica que un diario es “un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua, documentado por medio de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes”. (p. 272). Algunas notas de campo también surgieron en colaboración con las/los coinvestigadores (Huchim y Reyes, 2013). Es decir, aclarar que lo que se anotó es lo que se ha querido decir o corroborar la interpretación.

3.5.3 Otras técnicas para la co-reflexión

Cómo el último objetivo de investigación supone culminar con una propuesta de teórico-metodológica curricular por y para los estudiantes de la ENIIB “JC”, se realizaron talleres con el grupo de coinvestigadores/as. Estas herramientas se utilizaron para los aportes y revisión de la propuesta de codiseño curricular realizada a nivel nacional con la participación de docentes de diversas escuelas normales interculturales del país. Los talleres se realizaron con base en los intereses de las/los coinvestigadores y en tópicos que resultaron evidentes dentro de su narrativa.

Se les proveyó alimento y transporte como apoyo a las/los coinvestigadores para que pudieran asistir a todos los talleres y que el dinero no fuese un obstáculo para que continuaran colaborando y aprendiendo. El dinero se obtuvo de la beca

tesis que le otorgó el Instituto de Ciencia Tecnología e Innovación del Estado de Chiapas (ICTICH) a la investigadora.

Los talleres los realizaron personas con las que hizo contacto la investigadora y que de manera voluntaria aportaron con su conocimiento para el enriquecimiento de nuestras mentes. A los asesores se les proveyeron los viáticos.

El primer curso-taller fue realizado de manera virtual el 15 de agosto por el Mtro. Juan José Lecona, Supervisor de Educación Superior Particular Zona escolar 003, Zacatlán y miembro del Colectivo de Escuelas Normales Interculturales. El Mtro. nos presentó de manera general la propuesta curricular que se trabajó a nivel nacional. Su curso-taller se tituló “Propuesta curricular para la formación profesional de docentes de educación básica intercultural, plurilingüe y comunitaria” y constó de 3 horas.

Se contó con la participación de la Mtra. Christian Maythé Santiago Bartolomé, docente de la UNACH quien nos apoyó con un taller titulado “Educación no sexista para promover la interculturalidad en contextos indígenas” que se realizó de manera híbrida con un trabajo presencial y otro asíncrono que consistió en la revisión documental de textos relacionados con la temática. La parte presencial se realizó el 16 de agosto de 2022, el taller tuvo una duración total de 15 horas.

También contamos con la participación de un grupo interdisciplinario, coordinado por la Mtra. Alya Dayani Ramírez Vázquez. La Mtra. Alya trabaja para la Zona 07 de educación especial de Pichucalco, Chiapas. Ella es Licenciada en educación especial con especialidad en Braille y lenguaje de señas mexicanas. También nos acompañó la Licenciada en Gerontología, Vasty Vázquez García y el Mtro. Ángel Humberto Puch Barrientos, Licenciado en Educación Física y Deporte.

Este equipo de Maestros nos proporcionó un taller integral para trabajar la educación inclusiva en contextos indígenas donde no se cuenta con una Unidad de Servicios de apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas. El taller llevó

por nombre “Procesos de detección de alumnos con NEE, BAPS o AS y como planear en beneficio de ellos” les proveyeron diversas herramientas y *tests* a las/los coinvestigadores. El taller consistió en una parte presencial y otra asíncrona. La parte presencial se realizó el miércoles 17 de agosto y tuvo una duración total de 12 horas.

La Mtra. Lorena Elizabeth Bermúdez, Licenciada en Educación Secundaria con énfasis en la enseñanza de español, docente en la ENIIB “JC” nos apoyó con un taller titulado “Activando el rincón de lectura en escuelas preescolares y primarias bilingües”. Este taller se realizó el jueves 18 de agosto y tuvo una duración de 15 horas. Al igual que los otros consistió en una parte presencial y otra asíncrona

El viernes 19 de agosto la Mtra. Dulce María López Ruiz, directora de la ENIIB “JC” nos colaboró con un curso taller titulado “Filosofía en el aula: generando comunidades de diálogo”. El curso taller se realizó de manera presencial y tuvo una duración de 4 horas.

El espacio donde se realizaron estos talleres fue en las instalaciones de la ENIIB “JC”. Por escrito la investigadora elaboró oficios de solicitud de apoyo para que se nos concediera el espacio. Se nos concedió un aula equipada con proyector y se nos prestó una cafetera. Se realizaron oficios de invitación para cada uno de los asesores de cada taller firmados por la directora del plantel.

También se les otorgaron constancia de participación a todos/as las/los asistentes (coinvestigadores/as) y constancia a cada uno de los asesores firmada y sellada por la directora de la institución y por la investigadora como organizadora de esta actividad.

Es preciso mencionar que dos de las/los coinvestigadores no participaron en esta etapa por diversas circunstancias personales que se les presentaron, pero se unieron dos nuevos participantes a esta etapa, un egresado de la generación 2016-2019 y una recién egresada este año 2022.

También, de manera informal, se realizaron pláticas sobre lo realizado en esa semana de talleres en los recesos y en momentos después de que concluía cada taller. Así mismo, se realizaron comentario por medio del grupo de WhatsApp en el que los jóvenes compartían sus sentires y enviaban fotos de lo que estaban poniendo en práctica de lo aprendido en los talleres. Lo que dio paso a que se realizara la propuesta teórico-metodológica, que es más bien una propuesta basada en la experiencia subjetiva de cada uno de los que colaboramos en esta investigación y que consideramos sería de gran ayuda para la EIB del país, pero en específico de Chiapas.

3.6. De la indagación hacia el recontar la historia

Para realizar el análisis de la información se utilizó una triangulación de técnicas. Pues la triangulación “representa el objetivo de la/el investigador en la búsqueda de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación del fenómeno de investigación” (Okuda y Gómez-Restrepo, 2015, p 119). Lo anterior resulta necesario en las investigaciones de tipo cualitativo porque la triangulación es la herramienta utilizada para darle credibilidad y solidez al estudio. De igual forma se realizó un proceso de codificación y categorización que se ejecutó a través de los tres elementos propuestos por Connelly y Clandinin (1990). Además, se hizo uso del procesador de datos cualitativos ATLAS ti.

3.7. Cuestión ética y moral

Para la cuestión ética vista desde la mirada de la indagación narrativa se procedió, primeramente, a acordar con las/los coinvestigadores la manera en la que trabajaríamos y su aparición en el texto. Por eso se crearon nombres ficticios para

cada uno ellos. Es importante mencionar, que esos nombres no salieron de la nada o de fueron decididos al alzar por la investigadora.

Los nombres dan cuenta de la personalidad de cada investigador/a de acuerdo con lo interpretado en cada narrativa y lo recuperado de la entrevista en profundidad. Esos nombres se escribieron en una biografía para cada uno de las/los coinvestigadores realizada por la investigadora, luego se les compartió de manera individual por medio de WhatsApp el documento de la biografía para que ellos la leyeran, hicieran correcciones, aclaraciones, adecuaciones o cualquier cosa con la que no se identificaban o no estaba de acuerdo.

En el caso de Lichita, su nombre es el real, pues ella decidió que así fuera. En todo caso se les envió un documento en el que acordábamos las condiciones de la colaboración entre ambas partes y los compromisos que cada uno de nosotros adquirimos. De igual forma se hizo con el resto de los investigadores/as pares.

Además, se negociaron las formas en las que las historias de las/los coinvestigadores iban a ser representadas. La ética relacional es un principio central en la indagación narrativa. Esto implicó poner en primer plano las relaciones entre la investigadora y las/los coinvestigadores con el fin de representar las historias de manera que muestren la experiencia vivida por los investigadores/as pares (Connelly y Clandinin, 2006).

Dejar en claro el lugar de la teoría y el marco teórico bajo el cual se está viendo la investigación por parte de la investigadora fue crucial en este aspecto ético, pues de esa manera pudimos crear un texto con las diversas formas de interpretar. También dejar claro que la teoría da cuenta de nuestro entendimiento de la experiencia, pero no la debe opacar, lo que prima es la experiencia y por ende su mirada subjetiva. Se les aclaró esto, porque como jóvenes indígenas, en la educación, han estado bastante cerca del pensamiento eurocentrista.

En este sentido, no tomar en cuenta lo que ellos piensan, sus sentimientos, emociones, su mirada del mundo y sus interpretaciones de todo esto, nos hace volver a los conocimientos occidentales. Lo que nos regresa a las preguntas que nos dejó desde hace mucho tiempo Lyotard (1979/1984) cuando nos dice que “el conocimiento y el poder son simplemente dos caras de una misma pregunta: ¿Quién decide que es conocimiento y quién decide lo que se necesita saber?”

Lo que menos queremos aquí es caer en el engaño y en las garras de los que siempre han tenido el monopolio del conocimiento y poder, por eso se les explico que con lo que ellos están contribuyendo es con conocimiento y que no pretendíamos presentar algo que ellos no quisieron comunicar.

Como último punto ético y moral se procedió a compartir el texto final con las/los coinvestigadores, pues, aunque la investigadora realizó la redacción fueron ellos quienes dictaron lo que aquí fue escrito.

3.8 Lo que emergió de las historias narradas

El proceso de análisis de la información se realizó a través de la codificación libre creando categorías emergentes. En primer lugar, se crearon un conjunto de códigos en cada narrativa y luego en cada entrevista en profundidad. La codificación se realizó por medio del programa Atlas ti. Después de generar una gran cantidad de códigos, estos se fueron agrupando en conjuntos de subcategorías y esas subcategorías en categorías.

Las categorías que surgieron fueron: “Narrativas en co-relación y co-indagación: biografías críticas sobre los sujetos en la educación”, “Sentidos y significados sobre la educación intercultural bilingüe” y “Condiciones sociohistóricas de la EIB develadas en las experiencias de los estudiantes.”

la primera, Narrativas en co-relación y co-indagación: biografías críticas sobre los sujetos en la educación se construyó basada en datos particulares de cada coinvestigador y que los hace únicos en el contar de su historia, pero que también dan cuenta de aspectos de la región de autogestión propuesta. las subcategorías de esta se distribuyeron en cada uno de los integrantes de esta investigación, por nombre, incluyendo la investigadora principal. Algunos de los códigos que ayudaron a la construcción de esta categoría fueron: Extracto significativo de mi ser, Deseo de ser docente, ¿Quién soy?, La razón de ser docente, Ser quien soy, Rol de género escolar-estereotipado, Decisiones basadas en poder y autoridad sistémica, Burla por carencia económica, Logro académico a nivel nacional, Educación intercultural, Educación bilingüe, Los primeros estragos de la separación, Burlas por no tener una figura paterna, Buenos procesos de enseñanza en la educación primaria, Choque académico en primaria, Experiencia positiva en la educación primaria, El papel de la planeación, Gusto por la escuela, Discriminación económica, Compromisos del sistema, Apoyo económico para estudios, Dificultad de enseñanza por la falta del manejo de la L2, Español y su importancia, Escuelas monolingües, Enseñanza tradicionalista, Enseñanza incongruente, Experiencias con las matemáticas: positivas y negativas, Unidad entre compañeros de la normal.

La segunda categoría “Sentidos y significados sobre la educación intercultural bilingüe” trata sobre cuál es el sentido que le otorgan a la educación intercultural bilingüe los coinvestigadores de acuerdo con lo escrito en sus narrativas y aclarado en sus entrevistas. Aquí se ve presente la transición o el cambio de sentido que se va dando conforme van cursando sus grados escolares. De esta categoría emergieron dos subcategorías las cuales son: la primera “De la naturaleza humana a la institucionalización deshumanizante” que habla cómo cuando niños tenemos una idea de educación y le otorgamos un significado humano y que la escuela va deshumanizando. Entre los códigos que formaron esta subcategoría y que

retomamos para presentar los hallazgos se encuentran: Fines de la educación, Bilingüismo, El poder patriarcal manifiesto en la educación no formal, Importancia de la educación: razón de ser en la vida de las personas, Pobreza-economía-educación, Del sentido al sin sentido de la educación.

La segunda subcategoría es “Del sentido al sin sentido de la educación: Lo que se entiende por interculturalidad y educación Intercultural bilingüe” habla sobre la diversidad de conocimientos que aspiran tener los niños dentro de la escuela, pero que el sistema no deja por las limitantes de la lengua, también habla sobre la importancia que ellos le dan a los valores en la educación, sobre todo de corte Intercultural. Trata también del papel divertido que debería tener la educación y que algunos docentes proveen. Algunos de los códigos que dieron nacimiento a esta subcategoría y que se utilizan para presentar los hallazgos son: Sentido y significado de la educación, Del sentido de los valores, Castigos por el uso de la lengua materna, La conquista del ser, La educación es también divertida, El español como forma de superación.

La tercera categoría “Condiciones históricas de la EIB develadas en las experiencias de los estudiantes” habla de las falacias de la EIB, demuestra la falta de logro y cumplimiento de la educación desde lo que funcionalmente estipula que debe ser. Además, demuestra todas las condiciones en la que se ha dado la EIB poniendo énfasis en los aspectos negativos, pero también en los positivos como el compañerismo en ciertos momentos y las estrategias de ciertos docentes que deseaban proveer a los niños y niñas una educación de calidad. De esta categoría emergieron dos subcategorías “El español como lengua de poder y sumisión en las historias de vida académica y los esfuerzos por aprenderla” que emergió de códigos como los siguientes: Un golpe a la autoestima, Español como lengua de poder, Choque lingüístico, Formación en español, La L2 y el sin sentido de la educación lo que le quita el lenguaje a los conocimientos de los niños, Eliminando barreras de

lenguaje, Solidaridad con el aprendizaje de la L2, Castigos por el uso de la l1, Bilingüismo:, Estrategias docentes para la enseñanza de la L2.

La segunda subcategoría “LA EIB y su impacto en la cultura, lengua e identidad de los jóvenes indígenas” muestra concepciones propias de los investigadores sobre cómo esta educación ha impactado o no su cultura, lengua e identidad. Los códigos que dieron nacimiento a esta subcategoría y que se usan para mostrar lo dicho son: educación y sus fines, relación experiencia/concepción de educación (alcoholismo/buen ciudadano), Enseñanza tradicional y alcoholismo, EIB, educación tradicionalista, La familia y los valores, Educación como algo dinámico, enseñanza descontextualizada y no bilingüe. Aprendizaje y enseñanza en la lengua segunda sin relacionar con los conocimientos comunitarios y lo la última y que más relevancia mostró tener para los coinvestigadores tiene que ver con su paso por la Normal y se llama La ENIIB “JC” y su papel en el orgullo cultural indígena.

En el capítulo 5 se muestran extractos haciendo referencia a los códigos aquí mencionados. En el siguiente capítulo se muestran los hallazgos de la investigación y se organiza en las categorías y subcategorías mencionadas en este apartados.

CAPÍTULO 4. SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE A TRAVÉS DEL TIEMPO

“I’ve always felt that it is impossible to engage properly with a place or a person without engaging with all of the stories of that place and that person. The consequence of the single story is this: It robs people of dignity. It makes our recognition of our equal humanity difficult. It emphasizes how we are different rather than how we are similar.”

Chimamanda Gnozi Adichie

Las experiencias que vivimos están cargadas de sentidos que le fueron dando este estatus por los significados que para nosotros se han creado. Narrar la historia de un aspecto significativo en nuestra vida es algo que nos hace volver a la reflexión y encausar los pensamientos profundos que tenemos.

Este texto se ha construido de las experiencias narradas por cada uno de nosotros, investigadora y coinvestigadores/as, o lo que Clandinin (2013) llama “*relational narrative*” que se refiere a la narrativa de cada uno de nosotros en relación con el otro. En este texto, se encuentran un conjunto de voces silenciadas a través del tiempo por diversos motivos (edad, raza, género, cultura), pero que ahora se manifiestan con deseos de autogestión.

Aunque es evidente que no podemos dar voz a nadie, a través de este texto, los que participamos en esta investigación queremos alzar la voz y manifestar nuestro

andar en la educación indígena y de ser posible en la famosa EIB. Desentrañar el significado y el sentido que la educación ha tenido en nuestras vidas y cómo este se fue modificando a través del tiempo de acuerdo con nuestras experiencias en las escuelas en las que nuestros cuerpos estuvieron presentes, es algo fundamental. Además de darnos la posibilidad de entender los rasgos de interculturalidad y el sentido que le otorgan a esta.

Dentro de esta co-indagación se trató de buscar las manifestaciones de la experiencia educativa que ilumine el camino para aclarar nuestras "*wonders*" y más allá de ellas con el fin de que las voces sean escuchadas en su máxima fuerza y sus miradas en lo más profundo. Las tensiones que esta temática de nuestras trayectorias educativas levantó en torno a lo intercultural y a la EIB fueron muchas. En primera, por las múltiples concepciones que se tienen sobre interculturalidad, en segundo, porque el posicionarnos desde lo crítico-decolonial nos implica, sino manifestar en el análisis rasgos de interculturalidad crítica, tener en mente o concluir con una propuesta que nos guíe hacia una interculturalidad crítica, desde lo que para nosotros hemos conceptualizado como tal.

La lengua es un aspecto clave en las experiencias narradas por lo que es un concepto que de diferentes formas atraviesa cada aspecto y espacio redactado en este apartado del texto. Está presente en su concepto de interculturalidad y de educación Intercultural bilingüe, así como en los sufrimientos, emociones y sentires generales. La lengua es el punto de tensión central de análisis en las narrativas relacionales que se indagaron, y, que ahora, se recuentan.

4.1. Narrativas en co-relación y co-indagación: biografías críticas sobre los sujetos en la educación

Este apartado tiene como objetivo principal compartir las biografías co-construidas de cada uno de nosotros colaboradores. La biografía de la investigadora muestra lo subjetivo y lo intersubjetivo, es decir, un posicionamiento propio sobre quién ella cree ser en relación con ella misma y los otros, y, la parte en la que estos otros, como espejo, le dicen lo que ella refleja para ellos (Corona-Berkin, 2019; Clandinin, 2013; Connelly y Clandinin, 2006).

Luego, se encuentran las biografías de cada una/o de las/los coinvestigadores elaboradas por la investigadora con las historias contadas por ellos en su narrativa escrita y entrevista en profundidad, este es el principio del recontar de las historias, de sus experiencias (Stavrou y Murphy, 2021). Como parte de la ética que persigue esta investigación, las biografías se compartieron a cada una/o de las/los coinvestigadores, para que confirmaran si esta los representa o no.

Consideramos pertinente iniciar con recontar la historia que envuelven las experiencias con la educación indígena y/o EIB a través de las biografías relacionales. Esto nos permitirá iniciar a armar el rompecabezas que ha desencadenado esta investigación y que es el punto de partida para trasladarnos a los “otros mundos” de la experiencia vivida. Esos mundos que son y van más allá de nuestras *wonders*. Las biografías dan cuenta de quienes son esos sujetos que narraron su experiencia y cuyas experiencias son la base de este trabajo colaborativo; además, de responder qué experiencia tuvieron con la educación (Kim, 2016).

En este sentido se ve el carácter participativo con el que nos comprometemos los investigadores narrativos, sobre todo en el ámbito de la indagación. A esta identificación y claridad de relación entre la investigadora y las/los coinvestigadores

es a lo que Connelly y Clandinin (2006) llaman *relational narratives* y se asemeja un poco a lo que los antropólogos llaman perspectiva *emic-etic*.

Se trata de exponer cómo concebimos a estos/as que están coinvestigando y como ellos me conciben a mí, es un ejercicio de alteridad, de otredad, de respeto, de entendimiento de complementariedad (Corona-Lisboa y Maldonado, 2018). Sabiendo que este proceso reflexivo es un diálogo horizontal o lo que Coronona-Berkin (2019) llama igualdad discursiva. Esto es saber y entender que, yo soy por el otro, me reflejo en el otro, así como ese otro en mí. Yo digo quien soy, pero esos ser que soy se complementa con lo que el otro ve en mí. Dentro de un proceso armonioso, respetuoso, dialógico se da un lugar para iniciar este análisis con un esfuerzo de la interculturalidad crítica de la que hablamos en capítulos anteriores.

4.1.1. Locus de enunciación y (auto)biografía relacional: Perla Rosario Suazo Miranda

Se inicia este apartado con la presentación de la tesista. La investigadora realizó una narrativa de su vida en la que se reflejan diversas etapas y experiencias vividas. Sin embargo, solo se hace una sistematización de esa experiencia en la que se sintetiza ese ser. Luego, se prosigue con cada uno de los coinvestigadores.

En consonancia con su posicionamiento filosófico, en el que considera importante la igualdad discursiva, la horizontalidad, la complementariedad basada en quien es desde lo que piensa, cree y dice ser y desde lo que sus otros piensan; en este locus de enunciación, Perla responde a las preguntas ¿Quién soy? ¿Cómo me perciben mis otros (compañeros de trabajo, compañeros de estudios, alumnos/alumnas, amigas y amigos?

Nacida en la Ciudad de La Ceiba, Honduras, una ciudad mestiza el 16 de noviembre de 1986, hija de padres garífunas, Jose Luis Suazo Ramos, relojero y joyero y de Nidia Suyapa Miranda trabajadora de servicios domésticos.

Perla se autoidentifica como afrodescendiente, de una mezcla de africano con diversas razas de indios suramericanos y luego con los mestizos centroamericanos. A pesar de ser de descendencia africana y a la vez indígena, no se reconoce como indígena, pero sí como negra. Aunque no habla la lengua de esta nueva vertiente afro-amerindia llamada garífuna, se reconoce como tal.

Es esposa, madre de tres varones, estudiante, compañera de trabajo, amiga y docente de educación superior. Su labor de docencia la ejerce en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek", como docente, ostenta una posición filosófica, ética, pedagógica, epistemológica y política crítica-relativa. Es decir, no se posiciona bajo una vertiente en particular (marxista, neomarxista, posestructuralista, posmoderna), más bien, crítica desde lo que toda su historia de vida le ha permitido ser; y eso, no tiene una dimensión única ni específica, puesto que cree que la experiencia, la vida y todo lo que nos rodea es cambiante y está en constante movimiento.

Se describe como una madre y docente que tiene como objetivo político central, el desarrollar la habilidad de pensamiento y acción crítica en sus hijos y alumnos/alumnas para que sean capaces de afrontar las situaciones que la vida les presente, que reflexionen sobre su actuar y experiencias con miras a la transformación de sí mismos y de sus otros. Por lo que, tener claro su forma de pensar les permitirá también ostentar un posicionamiento político congruente con su decir-hacer-actuar, que también responde a su posicionamiento ético.

En cuanto a lo pedagógico, lo axiológico-práctico es esencial. En este sentido, el concepto de educación es clave en su vida. En consonancia con esto, define educar como un verbo de acción, que implica actuar. Educar es enseñar, aprender, guiar a sus hijos y alumnos a crecer, a ser HUMANOS, a ser libres, a ser arquitectos de su propia vida. Es decir, poseer una gran variedad de valores que les permitan vivir en armonía con la sociedad en la que les tocó nacer, crecer y probablemente, morir.

Así pues, educar y ser educado es algo valioso a lo que tiene acceso el ser humano. En otras palabras, educar no es ir a la escuela a aprender matemáticas, ciencias, español; es aprender a vivir con y para los demás, lo que a su vez significa vivir con y para ti misma. Pero también, concuerda con León (2007) cuando dice que: “Es una forma de ser libre. Así como la verdad, la educación nos hace libres. De allí la antinomia más intrincada de la educación: la educación busca asegurarle libertad al hombre (...).” (p. 596). Es así como la educación persigue ayudar al humano a conseguir ese fin único de libertad.

En este afán de apuesta hacia la educación, se he convertido en una madre y docente comprometida con su labor social y la ha tomado como una misión. Se considera una persona responsable, alguien que pretende enseñar por medio de palabras, pero sobre todo por hechos. Es una persona transparente, sincera y que en su mayoría de tiempo oculta sus sentimientos.

Con relación a todo lo que ella percibe y dice de sí, sus otros perciben cosas similares y diferentes a su forma de verse. Los hallazgos significativos de esta investigación sobre sí, es que la mayoría de las personas dependiendo de cuanto la conocen y la manera en la que se relacionó con ellos la percibe de manera distinta. En el aspecto relacional el 95% de sus compañeros de trabajo entrevistados y compañeros de clases concuerda en que cuando comienzan a conocerla la ven como

una persona que trata de imponer, intimidar, por su carácter fuerte, alguien no muy abierta a los comentarios de los demás.

Mientras que, en el aspecto profesional, tanto los alumnos entrevistados como sus compañeros docentes la consideran alguien estricta, responsable, alguien a quien le gusta compartir sus conocimientos (no egoísta), con mucha capacidad profesional, preparada, en constante actualización, alguien que permite a los alumnos construir su propio conocimiento, alguien que exige a sus alumnos, pero que también se exige a sí misma. Los alumnos también la ven, en un principio, con temor, pero con el pasar del tiempo, después de conocerla mejor, la consideran alguien humana, buena persona, en quien se puede confiar, comprensiva y capaz. Lo expresan de la siguiente manera:

Alumno 1.

“Desde un principio en lo personal era algo exigente por lo mismo de como impartía las clases y hasta el momento sigo con eso, que usted es exigente y que le gusta hacer la cosas bien. En el sentido de que quiere hacerlo todo muy bien, que valga la pena el esfuerzo. Lo cual veo bien, porque en la prepa tuve profesores del mismo modo...Educadora que se va más al modo constructivista, que nos permite hacer lo necesario para obtener la mayor ventaja y provecho a todo...Después de que suscito, de aquella situación y hasta ahora que la hemos tratado más es una persona que se puede hablar y tratar bien, ahora que la conocemos ya no la vemos tanto así. es una buena persona, mientras no haya, como le diría, algo que no discutir...Como una docente este algo exigente desde mi perspectiva, que no simplemente exige a sus alumnos sin que se exige a sí misma, es como una guiadora a hacer mejores versiones de nosotros, es lo que yo noto como docente” [sic].

Colega 3.

“Te veía intimidante por tu carácter fuerte, directa honesta, mmm, ¿qué más?, principalmente eso, así, antes de conocerte más, ¿no? ¿Cómo te veo ahora?, no tan intimidante como antes porque ya he convivido más contigo, pero si eres directa, eres honesta...como docente, como alguien comprometida con su trabajo y que aporta mucho a sacar adelante proyectos, que da ideas muy buenas sobre cómo solventar la situación que se esté presentando...como compañera de trabajo veo que siempre buscas apoyar a los demás y ves por el bien común. Cuando se te pide el apoyo para algo, estás ahí y eso es algo que se valora, gracias.

Compañera de clase 5.

“te voy a ser muy sincera, al inicio cuando recién te conocí, te me hiciste muy arrogante, muy prepotente, egocéntrica, muy, como que querías, imponer no, hasta decía a veces, uuy, hay va otra vez Perla, otra vez la Perla. A veces sentía que faltaba empatía en algunos comentarios que hacías, porque eres, muy directa. Realmente no era tanto, la empatía, sino que a veces la verdad cala ¿no? Y siento que fue eso, porque lo que te choca te checa. Después de conocerte, veo que eres una persona muy impulsiva tal vez, que eres muy directa, eres muy sincera, muy honesta, que no tienes tabús, que no tienes ningún problema en decir las cosas, decir lo que piensas en defender tu postura. Siento que eres una persona muy libre, a pesar de que dices lo que sientes lo que piensas, hasta cierto

punto también respetas ¿no? Te me haces muy buena persona, agradable, después ya de pasar el tiempo, sí me agradas, me gusta que seas como eres, que no te dejas que no te callas, que eres tú”

Todos los extractos anteriormente presentados demuestran que Perla es, en gran parte, quien dice y piensa ser en lo personal y profesional. En breve todo lo identificado se puede apreciar en el extracto significativo de su ser recuperado de su narrativa.

Extracto significativo de mi ser

Soy Perla Rosario Suazo Miranda, garífuna hondureña, pero no hablo la lengua garífuna. Nacida en una ciudad no garífuna, hija de padres garífunas hondureños, mi padre hablante de la lengua garífuna y mi madre quien solo entiende la lengua. Soy una mujer que siempre está pensando en cómo afectar de manera positiva el futuro, pero con muchos miedos sobre el mismo. Me preocupa la educación de mis hijos y de mis alumnos. Los valores están presentes en mí en todo momento. Hago las cosas lo mejor que puedo. Soy exigente conmigo misma y con los demás. Me molesta la injusticia y me repugnan las personas faltas de valores éticos y morales. Me molesta que controlen mi vida, que me digan que hacer y cómo hacerlo de manera autoritaria sin darme la oportunidad de hacer las cosas desde mi creatividad y derecho como persona educada.

Sin embargo, las personas necesitan conocerla como persona más a fondo para que puedan comprender y saber que sus intenciones no son malas. En este cometido de reflejarnos en el otro y dejar que el otro se refleje en nosotros, en esta horizontalidad y expresión humana de vulnerabilidad, ella ha reflexionado que necesita cambiar la forma en la que se representa ante los demás. No quiere decir que debe dejar de ser ella, su esencia, sino buscar formas que mejoren su relación con sus otros para que de esa forma pueda mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como madre y docente.

Debe entonces, descubrir la manera de presentarse más a menudo como una persona a la que se le pueden confiar no solamente cuestiones académicas, que como muchos describen para eso es buena, que la puedan ver como alguien confiable humanamente, como una persona que también siente, comete errores y que tiene una vida como los demás. Perla, está segura, que escuchar más a los otros, es decir, escucha activa (hablar menos) y ser más empática le ayudará a transformar sus procesos de intervención pedagógica y su ser.

4.1.2. Las tensiones del ser diferente: María Alicia Gómez Hernández (Lichita)

Nacer en un contexto gobernado por los hombres y donde la separación por géneros es parte de la cultura, no fue algo fácil para Lichita. Fue desde temprana edad (a partir de la primaria para ser exactos) que ella se dio cuenta lo que significaba ser hombre y mujer en su pequeña comunidad (Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2017). Pero ella era diferente a las demás, ella quería tener más y hacer otras cosas diferentes a lo que socialmente se le atribuía en su comunidad al rol de ser mujer.

Sabemos que las historias escolares no se pueden separar de los contextos familiares, por lo que todo eso influye en nuestras decisiones y maneras de ser. Para Lichita la educación ha sido una vía para salir de la dominación de la figura masculina en su comunidad de nacimiento. La posibilidad de luchar contra la representación del sexo masculino como la fuente que provee y la mujer la persona que se queda en casa a atender las cuestiones del hogar, por ejemplo. A darse la oportunidad de salir y decidir cómo desea vestir y vivir, sea esto parte de su cultura o no.

A escapar de los forzados matrimonios a temprana edad por el deseo de salir de la dominación de su hogar por que optan muchas jovencitas y terminan solamente cambiando de dominador. Este sistema de dominación y poder (por parte del sexo masculino) es la realidad que muchas mujeres viven en el mundo, pero que en las comunidades indígenas es más visible. Kaufman, (1995) nos dice con referencia al mundo dominado por los hombres que este también es un mundo de poder, definiendo el poder como “una parte estructurada de nuestras economías y sistemas de organización política y social; hace parte del núcleo de la religión, la familia, las expresiones lúdicas y la vida intelectual” (p. 1).

Basado en todo ese poder, es que nace la historia de la educación de Lichita. La escuela como lugar funge como instrumento para lograr emancipación de pensamiento y liberarse de ese otro espacio que es el hogar. La escuela le dio la posibilidad de ser lo opuesto a la figura femenina común de las comunidades, porque observaba cosas de reproducción cultural y social que no quería se repitieran en su vida (Kim, 2016). Por eso el sobresalir en cada una de sus etapas educativas fue una meta fundamental en su vida y se esmeraba para obtener los mejores promedios, porque para la mente de padres, docentes y estudiantes, una calificación alta se traduce en éxito académico (Cachia, et. al., 2018).

Para Lichita la escuela fue un lugar donde pudo desarrollarse como la persona que es hoy. Los/as maestros/as en su vida fungen un papel importante en las experiencias con su educación, pero sus compañeros y ahora sus alumnos siguen enseñándoles cosas nuevas y la hacen comprometerse aún más con su labor docente.

Programas como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) fueron centrales en la vida de Lichita. Al carecer de recursos económicos para seguir estudiando, ella se postuló al programa para fungir como docente de nivel inicial

por dos años. Como recompensa, al término de esos dos años, ella recibió una beca de 2000 pesos mensuales por el mismo periodo que había enseñado en una comunidad. Este apoyo le permitió poder continuar con sus estudios de nivel superior.

Este es otro aspecto que nos muestra la historia de Lichita sobre la educación indígena/intercultural bilingüe y la poca calidad educativa que reciben; tomando como concepto de calidad el que nos propone la CEGIB (2007) en las Políticas y Fundamentos de la EIB y que discutimos en el apartado 1.2.1. de este trabajo. Porque los resultados del CONAFE no son favorables y no están cumpliendo con la mejora de la educación.

Urrutia (2014) nos dice que: “Los resultados del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) se destacan como los más graves entre los mejorables resultados del Sistema Educativo Mexicano (SEM) en su conjunto” (p. 48). Cabe remarcar, que, aunque los resultados no han sido favorables para la educación básica de las comunidades que no cuentan con un sistema regular, para Lichita y para muchos otros estudiantes indígenas que desean acceder al nivel superior ha sido un programa de beneficio.

Lichita es una mujer amable, tierna, cariñosa y callada. Nació en el 07 de septiembre del año 1995, en una pequeña comunidad llamada Yolonhuitz, municipio de Chamula, actualmente tiene 27 años. Tsotsil es su lengua materna y español su segunda. La mayor de tres hermanos y la única mujer. Actualmente es docente de educación preescolar indígena bilingüe. Atiende al segundo grado en la escuela preescolar “Vasco de Quiroga”, en la comunidad de Tankiukum, Chenalhó, Chiapas. Para llegar a ser docente y cumplir el sueño anhelado desde niña, ella ha

tenido que pasar un largo proceso entre los cuales se encuentra: el vivir fuera de casa en un contexto nuevo en diversas ocasiones, carencias económicas, entre otras.

En su historia de estudios formales, la educación preescolar, la estudió en un grupo multigrado de su comunidad en una escuela llamada “Guadalupe Victoria”, iniciando como alumna oyente en el año 1999. La primaria, la inició en 2002 en un grupo multigrado. La escuela se encontraba en su misma comunidad de procedencia y lleva por nombre “Moctezuma Xocoyotzin”. La secundaria la inició en el año 2008 en la “Escuela secundaria Técnica número 126” ubicada en la comunidad de Icalumtic, Chamula, Chiapas.

La preparatoria, la realizó en el Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) plantel 57 ubicado en la cabecera municipal de Chamula. La educación superior la cursó en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” ubicada en la cabecera municipal del Zinacantán, Chiapas. Lichita inició sus estudios superiores en el año 2016 y de la cual egresó de manera satisfactoria, como todos sus estudios previos desde la educación básica, en julio de 2020, con el título de Licenciada en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe”. Lichita cumplió su sueño anhelado, pues siempre deseó ser docente y en específico en el nivel preescolar, pues como ella bien lo especifica:

Lichita.E ²⁰Deseo de ser docente

“A mí no me importaba la distancia, solo quería seguir estudiando, me gustaba aprender y realmente quería cumplir un sueño que tenía desde

²⁰ Los extractos se identifican por las iniciales del nombre completo de cada coinvestigador/a (a excepción de Alicia a quien llamamos Lichita) y con la inicial del instrumento del que fue extraído; N está para narrativa, E. para entrevista y O para observación.

más pequeña, la de ser maestra de preescolar, y no cualquier maestra, sino de esas que hacen ver al mundo de mejor manera”

Terminando su educación normal, de inmediato se inscribió a una maestría, pues su deseo de aprender y mejorar siempre ha estado activo. Cabe recalcar, que ese deseo se debe fuertemente a cuestiones culturales que se viven en su contexto como perteneciente al sexo femenino, pero también a su deseo de conocer. La maestría la estudió en el Instituto de Posgrado de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas.

Lichita se posiciona en una pedagogía constructivista, que ha optado por convicción y por experiencia como estudiante del nivel indígena. Para Lichita, la educación desde la lengua materna, los recursos visuales como ser dibujos, fotografías y demás son fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en edad preescolar. También, basarse en el contexto y aprendizajes previos de los niños dentro del salón de clase es esencial.

Sus compañeros la describen como una persona sonriente, amable y tímida. Ella misma se describe con esta última, y, además, agrega ser introvertida. Lichita es capaz de ver e identificar quién es, qué cosas desea en su vida y qué cosas desea modificar de su persona. Sin embargo, ella no hace énfasis o mención de cosas positivas referente a su ser docente-ser persona. A continuación, presentamos el extracto en donde ella describe quién es.

MAGH.E: ¿quién soy?

“Soy maestra de preescolar. Soy, soy alguien que le gusta conocer nuevas cosas que quiere conocer más del mundo, conocer más otros lugares. Soy esa persona tal vez esté, soy una, este, persona introvertida, por qué no, no me relaciono mucho con otras personas, me cuesta demasiado. Y quiero trabajar eso, es mi deseo, hablar más, de conocer más porque es a través de conocer otras personas que puedes conocer más cosas y eso es lo quiero.”

Algo que si es está presente en su narrativa es el deseo ferviente que siempre tuvo de estudiar. A ella, desde pequeña le llamaba la atención aprender nuevas cosas y por eso la preocupación sobre su carácter introvertido, porque al parecer, eso la limita a aprender más, pues el contacto con los otros enriquece la persona de manera integral.

Alicia se identifica como una persona bilingüe, pues considera tener competencia en el manejo de las habilidades tanto, oral, escrita, auditiva y lectora en ambas lenguas. Desde pequeña leía, mucho en español y en tzotzil, también declamaba en su lengua materna y la curiosidad e interés por la lectura, por las letras, le hizo incrementar su vocabulario en la lengua segunda porque siempre se interesó en la literatura infantil. Ella nos demuestra su habilidad lingüística en su segunda lengua en su tesis de licenciatura titulada “El uso de textos literarios como estrategia para la inducción a la lectura en niños de preescolar indígena”.

En su tesis muestra la preocupación por la habilidad lectora y la necesidad de tener personas más preparadas, capaces. En ese tiempo no lo veía como algo importante en ambas lenguas, no fue hasta la maestría que se dio cuenta que todo proceso en contextos indígenas debe partir de su lengua materna.

Ella ha reflexionado sobre su pasado como estudiante y ha encontrado cosas que le han servido para desempeñarse mejor como docente frente a grupo. A pesar de la poca experiencia frente a grupo demuestra vocación y empatía por sus alumnos, siendo este un valor fundamental en el campo de la docencia, sobre todo, a nivel preescolar.

Aparte de la importancia de la lengua materna en el aula como lengua de enseñanza, ella ha aprendido que no se debe segregar a alumnos por no tener habilidades fuertemente desarrolladas en algo, ella piensa que hay que desarrollar

y fortalecer la habilidad o talento preponderante y paulatinamente ir integrando lo otro. Ella concluye en que, el segregar por conocimientos ocasiona el sentimiento de rechazo en los niños y niñas, esto obtenido de la reflexión sobre su pasado escolar.

Para terminar, el concepto de interculturalidad que tiene Lichita también es importante. Aunque más adelante analizaremos las pautas de interculturalidad presentes a lo largo de su vida académica, ella verbaliza su propia concepción. Para ella el bilingüismo es una característica de la interculturalidad, porque hay convivencia entre las dos lenguas, así como debe de existir la convivencia armoniosa entre las diferentes culturas que habitan el mismo contexto. Su perspectiva de la interculturalidad es relacional (Walsh, 2012).

4.1.2 Fracturas de la educación en el ser humano: Adriano Santiz Gómez (ASG)

Su nombre, seleccionado cuidadosamente con base en su personalidad e historia de vida, de origen latín, que significa hombre con coraje, valiente y de gran corazón, se refleja en lo narrado, pero también en el silencio presente en su texto. La educación ha dejado en él fracturas producidas por una educación discriminativa y racista interiorizada en la mente de la población mayoritaria del país (Soler, 2018). Adriano sufrió mucha discriminación y exclusión por parte de diversos maestros/as en su educación básica.

Desde sus primeros años escolares, los padres de Adriano decidieron inscribirlo en escuelas cuya lengua de enseñanza fuera el español, esta decisión fue creando experiencias que fueron dañando la autoestima de este joven. Sin embargo, hoy día, se ha convertido en un hombre esforzado, fuerte, valiente, con coraje y con un deseo ferviente de ser mejor cada día. En gran medida, ese ser mejor es mediado

por valores que instauró la modernidad desde la mirada de Giddens (2000) que es ese de las formas de vida eurocéntricas.

Sin embargo, el deseo de conocer más de su cultura está creciendo día con día a raíz de lo que llamaremos su “madurez identitaria”, alejándonos de conceptos de madurez a los que se refieren Kant y Hegel (Medeiros, 2010), por ejemplo; sino más bien al “darse cuenta”, en términos de potenciación y conciencia histórica (Londoño 2009).

Las experiencias negativas con adultos en su niñez, especialmente en preescolar y primaria lo han hecho siempre desear ser un buen maestro. El sufrimiento es algo que se ve presente en la vida de Adriano, por lo que la interculturalidad es vista desde su trayectoria de vida como un espacio del llegar a ser y se encuentra en el espacio del *remaking* de su vida como docente intercultural (Clandinin, 2013).

Su posicionamiento es de izquierda, por ende, se adhiere a la vertiente crítica en la que su lucha no es con los suyos, sino con quienes están contra los suyos y buscan subyugar, humillar y despreciar sus raíces ancestrales. En este sentido su posicionamiento se acerca a la llamada Teoría Crítica Tribal (Tribalcrit, por sus siglas en inglés). Que, aunque no son contextos parecidos, Tribalcrit busca erradicar y vencer viejos problemas que tiene que ver con raza y tiene como su primer principio el tener presente que la colonización es endémica en la sociedad (Brayboy, 2013).

Por lo que en este análisis la categoría raza/indígena no se puede dejar a un lado, sino que es un concepto central para entender el papel de la educación en la reproducción de la estructura y la capacidad de resistencia que los alumnos han generado a raíz de esa violencia sufrida en sus contextos educativos (Kim, 2006).

El ser indígena ha sido algo que ha marcado la diferencia en la vida de Adriano, porque a pesar de que su posición familiar era media, de acuerdo con los estándares nacionales, porque su papá era docente, eso no le ayudó a que fuese tratado como los mestizos mexicanos.

Su deseo de ser docente fue influido por su padre y las experiencias que tuvo cuando lo acompañaba a dar clases a la escuela bilingüe en la que él trabajaba. Su papá era docente de educación primaria y él quería seguir el mismo camino. Adriano considera que su papá era un buen docente. Además de que el fungir como asistente de su papá en el aula, le despertó el gusto y deseo por enseñar, como muestra en el siguiente extracto:

ASG.E: La razón de ser docente

“Mi papá ... influyó... es ya jubilado, maestro jubilado en mis días libres o cuando a veces no tenía clases en la primaria, él me llevaba a su trabajo. Y ahí convivía con los niños. Ellos sí hablaban tzeltal y ahí convivíamos, jugaba con ellos no había nada malo, era otra armonía, era multigrado el de ellos. Había chiquitos hasta de sexto, entonces fue en ese momento... a veces me decía, ayúdame, vigila a mi grupo... Les decía a los niños, allí está mi hijo y él va a vigilar... ya de repente preguntaban de algunas dudas y algunas cosas, yo ya lo había visto en la primaria, entonces pues no me costaba nada echarles la mano y pues ya ahí con eso empezó a nacer y todo eso y ya se fue fortaleciendo. Siempre tuve esa idea de dedicarme a la docencia”

Aunque su papá fue un fuerte motivador y ayudó a fortalecer ese deseo de ser docente en Adriano, algo que reforzó esta aspiración, aún más, fue las ganas de ser distinto a esos que lo hicieron sentirse mal como persona, que le hicieron daño, no solo físico, sino emocional, que como él dice duele más y la herida difícilmente sana. Sin embargo, él considera ya se encuentra en un estado emocional estable y lo especifica diciendo: Adriano

ASG. E: ¿Quién es Adriano?

...es una persona que a pesar de lo que le pasó, de lo que le dolió nunca tuvo ese valor de contárselo a alguien ni siquiera a sus mismos padres. Supo manejarlo, supo llevarlo, no para mal, sino para bien y hoy Adriano agradece a la normal donde pasó. Gracias a todos los maestros que participaron en su trayecto de vida, su formación académica, sus padres sus hermanos y hoy por hoy, pues podría decirle que emocionalmente me siento bien, me siento fuerte, me siento capaz, me siento con ganas de querer hacer más, de hacer algo nuevo en mi trabajo, de que sé que estoy aprendiendo apenas, porque igual uno como enseña también aprende entonces me veo en unos años mejorando mis estrategias mis actividades y todo eso. Y hoy por hoy Adriano es una persona estable. Agradecida con, con personas que lo han apoyado mucho, que lo consideran, No sé. Creo que con varias personas he dado...un concepto sobre mí y aquellos que vieron lo bueno en mí, pues se lo agradezco mucho de corazón y pues hoy por hoy, pues me siento, me siento bien.

Cabe mencionar, que, aunque este no es un estudio psicológico, cuando tratamos con el ser, con las experiencias vividas de un individuo nos estamos comprometiendo a reflejar todas sus manifestaciones y lo emocional es inherente al ser humano (Clandinin, 2013).

Hoy día, Adriano tiene 24 años, nació el 18 de noviembre de 1998 en Altamirano, Chiapas, lo que él llama su tierra natal. Su lengua materna es el tzeltal. Actualmente labora en la Localidad El Nance, Altamirano, Chiapas, en la Escuela Primaria "General Anaya". Atiende un grupo multigrado de primero a sexto grado.

En cuanto a su formación académica. La educación preescolar la realizó en el jardín de niños "Fernando Montes de Oca" iniciándola en el año 2002. Del 2004-2010 realizó sus estudios de educación Primaria en la escuela primaria "Valentín Gómez Farías" ubicada en el mismo municipio del que proviene, de hecho, hasta culminar su preparatoria estudió en su lugar de procedencia. Cabe mencionar, que, aunque había escuelas preescolares y primarias bilingües, sus padres decidieron enviarlo a una general para que pudiese aprender mejor el español.

Del 2010-2013 estudió la secundaria en la “Escuela Secundaria Técnica número 36”. La preparatoria la estudió en el COBACH 45 en el periodo que comprende del 2013-2016. Para cumplir con el objetivo de toda su vida, que era ser docente, decidió presentar examen de admisión en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”, en la que quedó seleccionado. Le llamó mucho la atención la escuela porque por primera vez estaba viendo que se le daba importancia a la lengua materna. Adriano egresó de la normal con el título de Licenciado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

En cuanto a su llegada a la Normal, esta le ayudó a complementar y afirmar el deseo de ser docente porque había encontrado un lugar donde podría ser él, con gente como él, que hablan una lengua distinta a la suya, pero que se identifican como iguales, tanto en origen, como en posicionamiento político, cómo él mismo menciona:

ASG. E: Ser quien soy.

“quién se va a sentir más ahí en la normal, pues si todos somos iguales... sentía que ahí de que pues no había gran diferencia como lo ha marcado la sociedad, sino que me sentía yo en familia en sintonía con ellos y todo”

Desde la concepción de Adriano, la intercultural alude principalmente a lo relacional, pues la define como la convivencia de diversas lengua y culturas. Sin embargo, hay rastros de interculturalidad crítica en su experiencia de vida académica que discutiremos en el apartado que corresponde a esta temática, como ser el reconocimiento de la colonización y la extrema satanización de la diferencia en la sociedad bajo una racionalidad eurocéntrica en términos de (De Sousa-Santos, 2017)

**4.1.4. El sello de la lengua hegemónica en la identidad personal:
Pablo Bolom Pérez (PBP)**

Nombre derivado del latín que significa pequeño, pero también, hombre humilde. Así es como se muestra este joven con gran humildad y buen corazón. A diferencia de Lichita y Adriano, Pablo tuvo diversas dificultades en el aprendizaje de español. Los primeros dos no recuerdan la experiencia del aprendizaje del español como algo negativo, mientras que Pablo sí.

El joven padeció discriminación, castigos, golpes y acoso escolar por parte de algunos de sus maestros, pero también de sus mismos compañeros por no ser competente en la lengua hegemónica, lo que lo hacía sentir inferior. Esto es claramente entendido cuando entendemos que el poder es de algunos pocos, pues esos pocos lo colonizaron. Y la colonización del poder tiene una lengua de comunicación que, en nuestro país, es el español (pero de la cuestión de las lenguas nos encargaremos en otro apartado) (Mignolo, 2003).

Esta experiencia a corta edad hizo que se agudizara su carácter introvertido, pues durante toda su vida académica fue callado, tímido y sentía mucho miedo al querer relacionarse con los demás. Las complicaciones con el aprendizaje de español y su repercusión en su aprendizaje le hicieron prometerse aprender la lengua segunda lo mejor posible para que no eso nunca más fuese causa de burla. Estos son rasgos claros de colonización ejercida a través de la lengua en el ser, y al no poder comprender lo que en las clases se discutía, también lleva a una colonización del saber (Mignolo, 2003; De Sousa-Santos, 2006).

Para Pablo, los valores (su ejercicio y formación en ellos) son los pilares de una vida saludable y justa, para poseer estos valores de acuerdo con él, los padres son quienes deben inculcarlos desde casa. Su visión es semejante a la Pinto Archundia,

(2016), porque el autor propone que los padres deben fomentar valores en el hogar y luego, la escuela debe promover los valores del hogar en los salones de clases, para que haya congruencia en la enseñanza y se generen individuos con valores sociales, culturales y familiares sedimentados.

Sin duda alguna, hacer uso de los valores que sus padres le inculcaron en el hogar fue la forma en la que el interpretó como la forma de luchar contra ese sentimiento de sumisión iniciado por su no tener desarrollada la competencia lingüística/comunicativa en la lengua segunda (Chomsky, 1965; Hymes, 1972).

Él es un joven que se identifica como una persona neutral, qué respeta a quien sea, siempre y cuando esa persona le demuestre respeto también. En el siguiente extracto de la entrevista en profundidad que tuvimos el menciona que es:

PBP. E: Una persona neutral

“...como lo tratas...te va a tratar también, Pablo está como en un punto medio. Puede ser el Pablo chido y... puede ser el malo o... puede ser buena onda, pero si la traicionas puede ser que ya no te va a ayudar nada. Entonces creo que, él cómo puede dar de lo mejor con sus niños, pero cuando ya no se puede avanzar, pues también se limita entonces como que me pongo como neutral o [en] ²¹medio, no sé cómo puedo decir.”

La vida le ha enseñado a ser y hacer lo que es “correcto”, ²²pero también ha aprendido a no dejar que nadie se aproveche de su humildad, de su buen corazón, de su paciencia. Él considera que las experiencias que ha tenido en su vida ahora no las ve como malas, es decir, las acciones de esas personas en su momento, y hasta ahora, no fueron correctas, pero estas le ayudaron a crecer, a ser quien es ahora.

²¹ Lo que se encuentra en corchetes son palabras agregadas por la investigadora para la mejor comprensión y fluides en el mensaje.

²² Palabra enteramente subjetiva que se relaciona y que tiene un significado distinto para cada coinvestigador/a, incluso para la investigadora.

Hoy día, aunque difícil ha podido crearse un concepto de si y darle sentido a esas experiencias académicas que marcaron su vida; por lo que, en la entrevista en profundidad nos dice que su ser tiene que ver mucho con su identidad, que se relaciona con su lugar de nacimiento y en la tierra en la cual creció:

PBG.E: Quién soy y quiero ser

“[es] el Huixteco que resaltó y que a fuerza de su no sé de motivación por parte de su familia pudo terminar una escuela, aunque en parte estuvo la decepción, pero en su momento tuvo una experiencia bien maravillosa en todos los aspectos, tal vez malas y buenas, pero lo consideró como buena. Yo no voy a decir como en el pasado no me gustó, sino que buena que me ayudaron a mejorar como persona. Ahora entiendo la definición de [qué] quiero, cómo cuidar la naturaleza, conservar y preservarla ... quisiera tener como hijos muy, muy comprometidos a que puedan... ayudar a los demás. [que tengan] el respeto ante los mayores... odio la injusticia porque he visto muchas injusticias que se han cometido y pues quisiera como decir y enfrentar las. [me gusta] apoyar en lo que se pueda [sin] hacer menos a nadie [lo importante es] la unión sin distinción alguna ni por raza, por religión... me gustaría ser el Pablo que pudiera identificar el problema de cada uno de sus alumnos.

El extracto anterior demuestra mucho del andar de Pablo en la educación. En primer lugar, muestra el conflicto mental entre el ser colonizado y el ser que desea descolonizarse (Walsh, 2012). Además, exhibe la conexión que ahora puede hacer entre lo otro y lo propio, al apreciar más la relación con el territorio, con la naturaleza, al aspirar a la igualdad en medio de la diferencia, al querer cumplir con las demandas del sistema educativo, pero también del contexto de los niños para lograr una mejor educación (Díaz-Barriga, 2022). El deseo que tiene de hacer una conexión de lo externo y lo interno que es un paso fundamental para la interculturalidad crítica.

Aunque la definición literal que tiene de interculturalidad es relacional, sus acciones demuestran rasgos de interculturalidad crítica porque el joven ostenta un posicionamiento político-pedagógico y se muestra comprometido con él (Sartorello, 2019).

Pablo tiene 24 años, nació el 28 de noviembre de 1997 en la comunidad Adolfo López Mateos, ubicada en el municipio de Huixtan, Chiapas. Su lengua materna es el tsotsil. Cuando fue estudiante realizó sus prácticas profesionales en la comunidad de Spuilhó, municipio de Huixtan en una escuela primaria llamada “Juan Sabinés Gutiérrez”. Actualmente, labora en la localidad de Acteal, municipio de Chenalhó, Chiapas, en la escuela primaria “Vicente Ramón Guerrero Saldaña” atendiendo un grupo multigrado que consta de los 6 grados del nivel.

En cuanto a su trayecto formativo; la educación preescolar la realizó en la escuela preescolar “Jardín de niños” iniciándola en el año 2002 y culminando en el 2004. Del 2004-2010 realizó sus estudios de educación Primaria en la escuela primaria “Emiliano Zapata Salazar” ubicada en el mismo municipio del que proviene. Cabe mencionar, que, aunque había escuelas preescolares y primarias bilingües, sus padres (al igual que los papás de Adriano) decidieron enviarlo a una general (o a la que ellos se refieren como monolingües) para que pudiese aprender mejor el español. Otra razón fue porque la escuela estaba muy cerca de su casa.

Del 2010-2013 estudió la secundaria en la “Escuela Telesecundaria 909 “Armando Duvalier Cruz Reyes”, en su comunidad, Adolfo López Mateos. La preparatoria la estudió en el Telebachillerato num 049 Vaxakmen, en el periodo que comprende del 2013-2016, para este nivel educativo se mudó al municipio de Zinacantán con sus tíos del lado materno.

Ser docente no era el sueño de Pablo. De hecho, el no deseaba estudiar fueron sus papás que desde pequeño lo forzaron a asistir a la escuela. Hacemos un paréntesis, para regresar a su experiencia con la educación y notar otro de los motivos fuertes de deserción escolar, que tal vez no se están considerando.

En los reportes de causas de abandono escolar se presentan normalmente como consecuencia la falta de pertenencia y contextualización de la educación (De Urrutia, 2014). Aunque es evidente que son ciertas, no se toma en cuenta las experiencias vividas de estos jóvenes dentro del salón de clase con los otros, en palabras de Connelly y Clandinin (2006) el lugar, la socialidad y la temporalidad. Entre esa socialidad entra la actividad docente; el desánimo causado por nosotros mismos los docentes. Si es cierto que las causas se relacionan, pero este aspecto es distinto a la pertinencia, uno tiene que ver con la didáctica el otro con el actuar y forma de ser del docente (humanamente hablando).

Nuestra labor va más allá de la enseñanza y cómo lo argumenta Neffa (1995)

la tarea de los docentes de escuelas primarias constituye una actividad laboral en todo el sentido de la palabra, que compromete todas las dimensiones de la persona de los trabajadores de la educación; de ninguna manera puede ser vista como una actividad sólo mental. (p. 91)

No es que los docentes tengamos culpa de todo, pero es cierto que somos agentes de impacto (negativo o positivo) en la vida de nuestros alumnos, y este es uno de los grandes motivos por lo que la actividad docente ha sido devaluada o a lo que Gavilán (1999) llama “La pérdida del desprestigio social”.

Pablo cuenta que ya no deseaba ir a la secundaria, pero su papá lo llevó dos semanas después obligado. Decidió estudiar la educación superior porque no deseaba pasarse la vida trabajando en el campo, no porque esto fuese malo sino

porque es un trabajo pesado, en el que debe madrugar, cargar pesado y estar bajo el sol mucho tiempo.

Al ver la vida que llevaban los maestros e hijos de maestros en su pueblo decidió estudiar para ser docente, pues este casi asegura una plaza de gobierno y un salario fijo, en otras carreras universitarias se ha vuelto más difícil conseguir empleo, por lo que el nivel de seguridad que deseaba obtener se encontraba en esta carrera.

Esta parte de su narrativa da cuenta de que lo que vemos en la sociedad no es casualidad. Todo lo que se forma en nuestro entorno que podemos ver, escuchar, saborear y palpar (metafóricamente hablando) tiene un fin, y a través de estas cuestiones sutiles llega el pensamiento eurocéntrico a nuestras vidas, con conceptos que luego discutiremos como superación, calidad de vida entre otros, que no son malos, pero que necesitan ser reconceptualizados desde una integración de las diversas miradas y formas de vida (Basso, 1996).

Siguiendo el camino para alcanzar sus metas de tener una mejor oportunidad laboral y económica, o a lo que se le llama “proyecto de vida” (Martínez-Hernández et al., 2011); Pablo decide presentar examen en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”, en la que quedó seleccionado.

Al conocer más los propósitos, misión y visión de la escuela, el activismo de los estudiantes por medio de su comité estudiantil se interesó y le llamó más la atención la normal. La resistencia que traía guardada desde su educación básica se despertó aquí (Walsh, 2012).

La ENIIB “JC” le abrió mucho la mente, pues él pensaba que solo existían indígenas tsotsiles y tzeltales. Sin embargo, en esta escuela había lenguas que jamás había escuchado como los tojolabales, mames, y zoques. En un país pluricultural (como menciona nuestra constitución) como se reconoce México, y en un estado aún

más como lo es Chiapas, este joven a la edad de 18 años, apenas abría su mente al mundo de otras culturas diferentes a la mestiza y a los tzeltales y con las cuales comparten raíces. Esta es probablemente la razón por la su definición de interculturalidad es de la vertiente relacional (Walsh, 2012).

Pablo egresó de la normal con el título de Licenciado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. La Normal fue un espacio importante en la vida de este joven porque había encontrado en ella un lugar donde se valoraba la lengua que le prohibían hablar en preescolar y primaria. Podría apreciar diversos y coloridos trajes indígenas de otros pueblos. Además, porque ellos compartían su deseo de lucha por la justicia, esto lo expresa de manera clara en el siguiente extracto de entrevista:

PBG.E: Un mundo nuevo, pero igual

“he visto muchas injusticias que se han cometido y pues quisiera como decir y enfrentarlas, incluso protestar, en la normal tuve la oportunidad de protestar y decir en contra a liberar más mis derechos, a decir de que esto me pertenece, también ¿no?, a entender.”

Lucha, resistencia son palabras que lo identifican y que se despertaron desde esa vez que se prometió aprender a hablar bien el español, a no tener problemas de comunicación. El hecho de seguir estudiando a pesar de sí también ha sido una lucha. Concluir un trabajo de titulación en medio de la pandemia fue resultado de una convicción y fidelidad a su lucha en contra del colonialismo-patriarcal del que hablamos en el apartado 1.1.1 de este trabajo (Donald, 2004).

4.1.5. Educación como propósito de vida: Adolfo Pérez Hernández (APH)

Hermano mayor, de personalidad y carácter fuerte, reservado, cauteloso, pero noble; triunfador y ve la vida de la mejor manera. Su nombre es de origen germánico

y significa hombre lobo o noble lobo. Adolfo es Docente de educación primaria bilingüe. Egresó como Licenciado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Orgulloso de sus raíces, nos cuenta que es de Chanal, Chiapas y que es hablante de tseltal. El vínculo con su lengua es fuerte, pues inició su presentación en su lengua materna, para después hacerla en español. Tiene 24 años, nació el 24 de octubre de 1998, en su pueblo natal, como él le llama. Actualmente, atiende el grupo de sexto de primaria en la comunidad de Baabitt, Tenejapa.

Sus primeros años de estudio los realizó en la escuela preescolar “Jaime Nunó”, una escuela de tipo multigrado. Desde esta edad, le gustaba destacar y participar en diversos tipos de actividades académicas como ser bailables, cantos, juegos y en todo lo que implicaba aprender. En tercer grado de preescolar ya sabía leer y escribir.

Su educación primaria la realizó en la escuela Bilingüe “Lorenzo Aquino”; durante este periodo siguió siendo un niño participativo, sociable, amigable y dedicado a sus estudios.

La mayor parte de su trayecto en la educación primaria dejó en él un mal sabor de boca. La escuela no satisfacía sus deseos de aprendizaje y de adquirir nuevos conocimientos, se había estancado por casi tres años, pues la enseñanza seguía una estructura tradicionalista, en la que los niños/as solamente realizaban planas, copiaban textos de los libros de las asignaturas.

Los estereotipos de género fueron algo que marcaron su vida. Uno de los eventos que dejaron huellas en cuestión de límites de género fue el querer ser parte de la escolta escolar. Aunque la escolta no es algo de su cultura, sino un ritual nacional, este se practica en las diversas escuelas del país incluyendo, las comunidades indígenas. Los miembros de la escolta son regularmente niñas, en la comunidad del joven, esta actividad siempre había sido realizada por las niñas. Él

nos relata que los compañeros se burlaban de él cuando se dieron cuenta que él sería parte de la escuela, sería el primer niño hasta el momento.

Adolfo. N. rol de género escolar-estereotipado

En una ocasión, como en toda la escuela primaria, la maestra de quinto grado tenía que escoger entre sus alumnos para conformar la escolta para el siguiente ciclo escolar, los del sexto grado ya se iban a graduar y tenían que preparar a la otra escolta que representara la escuela en cualquier evento. En ese momento mi maestra platica conmigo y me dice que quería que yo formara parte de la escolta, yo acepte con todas las ganas, pero al momento de estar practicando, mis compañeros de clase se comenzaron a burlar de mí, me decía muchas cosas que hicieron que le dijera a mi maestra que ya no quería ser escolta, le comente que no soportaba las groserías que me decían, aunque me trato de convencer que no les hacía caso, pero le dije que no aceptaría. Fue así como no pertencí a la escolta de la escuela a causa de los malos comentarios de mis compañeros [sic].

Su educación secundaria la realizó en la única secundaria que había en su comunidad. El joven recuerda esta etapa como difícil en cuestión de transición y organización, pues difería en gran manera a la educación primaria. Los horarios, la manera de organizar los grupos, la cantidad de alumnos para el mismo grado, los diferentes docentes para cada asignatura, todo esto le pareció complejo al inicio.

Para Pablo sobresalir en la escuela siempre tuvo un lugar importante en su vida. Obtener un reconocimiento como uno de los mejores es algo que recuerda como lo mejor que le pasó en la educación secundaria, pues competía con un grupo más grande de compañeros y compañeras. Algo interesante que recuerda es la cantidad de niños/as que desertaron de la escuela, por diversos motivos, pero sobresale la cuestión académica. Para él, la mayoría no cumplía con requisitos mínimos para ingresar a este nivel, lo que los desmotivaba y los llevaba a abandonar la escuela. A pesar de tener buenos recuerdos y aprendizajes de esta época, también menciona las formas autoritarias de actuación de los docentes y directivos en cuanto

a lo que deben hacer los alumnos. La educación se ve como una forma militar de disciplina que los prepara para obedecer y seguir instrucciones. El relata:

Adolfo. N. decisiones basadas en poder y autoridad sistémica

Se me viene en la mente que, en una ocasión, cuando se realizaba los honores a la bandera, los directivos que son los encargados de enunciar las indicaciones mencionar que todos los niños de la escuela teníamos que llevar nuestros uniformes y que **nuestro pelo tenía que estar corto**, pero como estábamos en una etapa en donde todos queríamos tener el pelo largo, algunos hicieron caso omiso, los maestros nos recordaba las indicaciones que habían dado los directivos, pero no hacían caso algunos y llegó el momento en **donde los maestros no toleraron** a los que no obedecían y **optaron en cortarles los pelos a los que lo traían largo**, lo bueno que yo siempre hacía caso las indicaciones de los maestros y no me cortaron mi pelito, recuerdo que **algunos de mis compañeros estaban pelones**, comenzaron a llevar gorras para no mostrar como habían quedado sus cortes y como de costumbre en todas las escuelas existen compañeros que se burlan de los otros, les quitaban sus gorras y se los escondía en cualquier parte de la escuela, era algo desagradable ver eso, en ocasiones los afectados se peleaban por las salidas por esa razón, así fue todo el año [sic].

Las burlas por parte de sus compañeros en primaria y de un adulto en particular es la secundaria son cuestiones que tiene muy grabadas en su mente, sobre todo la del bibliotecario. Él nos cuenta:

Pablo. N. Burla por carencia económica.

Lo único malo que me pasó en esa ocasión, es que el encargado de la biblioteca se burló de mí, se rió porque traía un uniforme de pants con zapatos de piel. Como mis papás no tenía mucho dinero, solo me compraba un zapato y un tenis, pero en ese tiempo no se había secado y como yo era responsable con mis clases, opte por llevar los zapatos, lo que nunca me imaginé es que el encargado de la biblioteca se burlara de mí, para mí esa actitud que me demostró fue algo que no debía pasar, el ya era una persona grande y debía de mostrar el ejemplo hacia nosotros, de no burlarse de los demás, nunca sabemos la situación en que se encuentran las personas. Este fue uno de los momentos que las sigo recordando [sic].

Cabe mencionar que, aunque notaba todo esto, Pablo tenía la escolarización como meta central en su vida, pues tenía fe en que esta lo llevaría a la superación personal. Nada cambió su pensamiento y no perdió el foco de estudiar, de educarse para sobresalir, para acceder a una mejor calidad de vida. Entendemos, que en un mundo tan sistemático y controlador como en el que vivimos, la lucha por la aceptación basada en los méritos y en la escolarización no es un secreto.

La preparatoria la realizó en el Colegio de Bachilleres del municipio de Chanal. Algo curioso para él en esta etapa escolar es la forma en la que se tenían que referir a los docentes. En este nivel, ellos no eran docentes, los títulos universitarios tenían un fuerte valor, “ya no se les decía profe. Sino Lic. O Ing. ¿Cómo estás?, ¿está bien mi tarea Lic.? Era algo raro para mí, pero con el paso del tiempo me adapté al entorno de la escuela” (Narrativa de Adolfo, noviembre, 2021). Además, había un fuerte énfasis en las calificaciones por parte de los docentes y con base en su desempeño se creaban favoritos/as; esto le ocasionaba tener más cuidado con los porcentajes para mantener su prestigio como estudiante destacado, es decir, no bajar sus calificaciones.

El destino le devolvió la oportunidad que había perdido por causa de burlas en quinto año de primaria, en segundo año de preparatoria, la docente de educación física le propuso ser parte de la escolta. Adolfo sin dudarlo aceptó, esta vez los comentarios de sus compañeros no le restaron el ánimo, había crecido y desarrollado resiliencia para este tipo de casos. También participó en el grupo de danza realizando bailables.

La educación superior la realizó en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”. Egresó de aquí en el año 2021 como Licenciado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Haber sido seleccionado para ingresar a

esta normal lo hizo muy feliz, porque era un propósito fundamental de su vida, culminar sus estudios de nivel superior.

Su posicionamiento es de izquierda, por lo que su participación en la organización estudiantil de su escuela normal fue activa. Él considera que la lucha es necesaria para quien pelea y busca la justicia, rasgo característico de la región de autogestión (Haesbeart, 2010). Su deseo no era ser docente, él quería ser doctor o enfermero. Sin embargo, la vida lo puso en este camino, solo tuvo la oportunidad de obtener ficha de esta escuela normal. Además, que el comenta algo central, iniciar una carrera como docente era la vía para poder acceder a un trabajo seguro y estable. Lo que le permitiría lograr mejorar su calidad de vida.

Sin saber lo que la escuela era o envolvía y con el único dato que en la ENIIB “JC” aprendería cosas nuevas, Adolfo se sintió entusiasmado por ir y conocer lo que este nivel tenía que abonar a su vida, a su educación. Adolfo siempre se presentó como alguien distinto en su comunidad, sobre todo en cuestión de roles y estereotipo de géneros, como ya lo hemos presenciado. Esta lucha y diferencia con su contexto se nota cuando su trabajo de titulación de la licenciatura trata sobre el erradicar o transformar desde el aula las prácticas para contrarrestar los estereotipos de género.

Ese trabajo de titulación le permitió participar en el primer la primera edición de “Concurso Nacional de Investigación para las Escuelas Normales “Dolores Correa y Zapata 2021”. En este concurso obtuvo el tercer lugar y se le premió con un reconocimiento económico de 25000 MXN, un diploma y su tesis será publicada como libro por la DGESUM y el INMUJERES. Este acontecimiento marcó su vida académica, pues como el comenta, siendo de una comunidad tan pequeña y pobre, nunca se imaginó ganar un premio a nivel nacional. Él nos cuenta:

APH. N. Logro académico a nivel nacional:

“mi asesora me ayudo bastante y por fin pudimos entrar en el concurso, cada cosa que nos pedían las cumplíamos, pasamos en la segunda etapa, yo estaba muy pendiente de los correos que me mandaban, hasta que a finales del mes de noviembre recibí una llamada de mi asesora mencionandome que obtuvimos el tercer lugar del concurso, era algo que no podía creer, brinque, llore de alegría, nunca me imagine que con mi tesis que había elaborado iba ganar un concurso, esto fue y será uno de los momento más inolvidables de mi vida, con la ayuda de mi asesora pude escalar otro escalón de mi vida [sic]”.

Para Adolfo este ha sido un logro significativo en su vida y se siente orgulloso de sí. Además, siente que ha desarrollado bien el papel de hermano mayor, pues con su ejemplo puede inspirar a sus hermanos y hermanas menores. El título de su tesis de grado fue: “La transformación desde el aula: estrategias para contrarrestar la violencia de género en el contexto escolar indígena”. Para él ser un docente observador de lo que acontece dentro del salón de clases, utilizar estrategias para transformar las prácticas sin atropellar el contexto cultural-social de los niños debe ser algo que todo docente debe tomar en cuenta. La educación para él no solo significa educar en cuestiones académicas-instrumentales, sino que se educa para:

APH. E. Concepto de educación:

“... que el niño aprenda y conozca su entorno. Que conozca que se de cuenta que somos como mediadores los docentes. Educamos a los niños para que ellos ... exploren. Digamos, si yo le ... enseño a leer, pero cuando él sabe leer va a explorar su interés... Es como una guía para aquellos que, en sus propias energías, para que los niños busquen sus propios intereses. [sic]”

Entonces, para nuestro coinvestigador, la educación es una forma de despertar el interés en los niños para que ellos, por medio de esa guía, descubran el mundo por sí mismos. En este sentido, Adolfo considera que la educación es un concepto general para todos, pero que hay adjetivos que se le agrega a la educación para

indígenas y que la hacen un poco diferente a la educación en otros contextos no indígenas. Él dice que la educación intercultural:

Adolfo. E. Educación Intercultural:

“Este yo creo que es por la diversidad de culturas que emergen se le llama educación intercultural, porque se interactúa con muchas culturas y a través de esas culturas yo aprendo algo de los demás, aprendemos a organizarnos, aunque sea de otras culturas.”

Para él, la interculturalidad alude a lo relacional, pero también a la forma de llegar a consensos, acuerdos y arreglos juntos de manera armoniosa. Mientras que la educación bilingüe:

APH. E. Educación bilingüe:

“yo creo que así le llaman educación bilingüe porque aprenden, tienen dominio de lenguas. Porque hablan una lengua y dominan el español.”

Finalizamos este apartado biográfico-relacional con una definición de quien nuestro coinvestigador considera ser. Él se describe:

APH. E: ¿Quién soy?

“Soy una persona que le gusta descubrir, explorar, conocer y aprender cosas nuevas. Yo soy muy curioso cuando yo iba con mi abuelito en la milpa o en la parcela en el campo todo yo le preguntaba, yo era muy curioso. Todo lo que pregunto y escucho se me queda. Me gusta contar lo que aprendo, me gusta transmitir lo que sé. Me gusta participar en diversas actividades que ayuden mi mejora académica y que den conocimientos a los demás.”

4.1.6. La diferencia de la educación bajo la tutela femenina en un mundo masculino: Isaac López García

Como su nombre lo indica, es un joven alegre y sonriente. Su rostro siempre está acompañado de una cálida sonrisa y/o carcajada. Proveniente del municipio de Amatenango del Valle, hijo de madre artesana y padre campesino, su lengua materna es el tzeltal. Tiene 24 años, nació el 6 de marzo de 1998. Desde muy pequeño fue criado únicamente por su madre en compañía de sus dos hermanas mayores. Isaac no realizó estudios de nivel preescolar, él atribuye esto a la separación de sus padres. Nos narra este acontecimiento como algo fuerte en su vida académica y que complicó mucho su trayecto por la primaria. Nos cuenta de la siguiente manera:

Isaac. N. los primeros estragos de la separación.

Mi trayectoria académica comenzó formalmente desde los 6 años, al ingresar a la primaria. Cuando tenía aproximadamente 4 años me iban a ingresar al kínder, pero nunca asistí debido a que me daba temor de llegar a conocer gente “mala” en ese espacio, aunque quizás fue más el apego que tenía hacia mi familia, en especial a mi mamá y era un momento de separación del hogar.

Él nos comenta que la separación le significó algo fuerte. No deseaba separarse de mamá porque al ver que su padre ya no estaba en casa creyó que podría llegar a pasar lo mismo con su madre, el apego con su madre era muy necesario en ese momento. Su mamá entendió el proceso por el que estaba pasando su hijo y decidió no forzarlo a ir al preescolar.

En la primaria ingresó a la escuela federal Lic. Efraín Aranda Osorio. En esta escuela los docentes eran hablantes únicamente del español, por lo que el joven paso algo que llamaremos, un choque con la lengua de enseñanza. En esta etapa atravesó muchas dificultades, como ser: la enseñanza en una lengua que no conocía, los

aprendizajes descontextualizados y el más fuerte la situación de *bullying* por no tener una figura paterna.

Sus hermanas fueron un fuerte sustento en su educación, él comenta que ellas eran quienes le enseñaban cuestiones académicas, le ayudaban con sus tareas y lo apoyaban en todo lo que necesitaba que se refiriera con su educación. El ser el hermano e hijo menor le dio ciertos privilegios, la atención de todas las mujeres de su hogar estaba dirigida a él, pues no había otra figura masculina en casa que ocupara ese rol tradicional, fuerte en su comunidad.

De hecho, él relata que cuando le tocó ingresar a la primaria tampoco quería ir, pero su madre lo convenció dándole dinero para gastar. Incluso comenta que le daba más dinero que a sus hermanas que eran mayores que él.

Su madre se encargaba de trabajar en la alfarería para proveerles con lo necesario económicamente y no les hiciese falta nada. Isaac recuerda siempre tener lo que le solicitaban en la escuela a la mano cuando se requería.

Este es un aspecto importante en el que debemos detenernos y explicar. En Amatenango del valle, las actividades se realizan por género. Los hombres van al campo y las mujeres se dedican a la alfarería. Los ingresos más grandes del hogar, en este pueblo vienen de la actividad que realizan las mujeres.

Los niños, entonces, acompañan a sus papás al campo y las niñas ayudan a sus mamás en la alfarería y en la venta de los objetos que fabrican. Trabajar el barro es algo que hacen solo las mujeres y mucho más el detallado, pues se considera que esa actividad es delicada y es una característica del sexo femenino.

Esto fue algo negativo para Isaac, porque al estar bajo la crianza de su madre, él tenía acceso, y, es más, ayudaba a su madre a trabajar el barro y a pintar las figuras. Al ser un pueblo pequeño, en el que la mayoría se conoce, sus compañeros ya sabían

que él era “el niño sin papá” y que vivía con mujeres, únicamente; lo que lo hizo objeto de burla.

Por tradición, en las fiestas del pueblo los hombres se sientan separado de las mujeres. Es decir, las mujeres a la derecha y los hombres la izquierda. Los encargados de tomar decisiones del pueblo son los hombres. A las reuniones sindicales solo asisten los jefes del hogar, solo se les permite entrada a estos eventos a mujeres viudas o como el caso de Isaac, a las separadas.

Los niños sabían ya que su madre era la que asistía a esas reuniones a la que solo los hombres podrían asistir, eso fue un tormento para su trayecto por la primaria. Además, en la escuela los padres son los que se encargan de realizar arreglos a la escuela y las madres se encargan de cosas como desayunos escolares. A todas las actividades a las que debía asistir un papá, asistía su mamá o enviaba a su tío en su representación. En las celebraciones del día del padre, por ejemplo, no asistía nadie.

Una madre soltera en su contexto era sinónimo de debilidad para un niño, pero la mujer también era objeto de burla, de faltas de respeto y de críticas por parte de los otros. Esto es claro, porque los niños reproducen su cultura y repiten lo que oyen en sus casas. Él explica esta situación así:

Isaac. E. Burlas por no tener una figura paterna.

...eran creo que, como todo, momentos en donde me sentía bien y otros momentos en los que no, no me sentía tan bien porque sufría *bullying*...creo que bueno en la mayoría de todo siempre molestaban a los niños los más grandes. Había presencia de *bullying*. Muchas veces era porque como sabían que yo no tenía ...un padre, que yo no vivía [con él], entonces, o sea, no sé, quizás les parecía raro de que solo vivía yo con mi mamá; y me imagino que me veían vulnerable. Y luego me molestaba de dos o tres... una vez me acuerdo de que nos peleamos saliendo de la escuela. [porque me dijeron cosas de mi mamá] que ...tu mamá es esto y tú solo vives con tu mamá, o sea y... eran los niños de

que sí tenían papá. Luego tenían más dinero. Las condiciones económicas como que pues igual se sentían un poco más que uno no y nos peleamos una vez y me acuerdo de que sí...me provocaron y pues lo golpeé.

Es indiscutible que la cultura transmite muchas cosas, podemos ver como los niños hacen sentir mal a otro niño por no tener una familia tradicional conformada por papá y mamá. Vemos también, los estereotipos de género interiorizados y transmitidos, la mujer es vista como débil y/o vulnerable sino tiene un hombre a su lado para responder por ella y “protegerla”. Los niños también se ven afectados, pues ellos tienen que estar bajo la tutela de alguien considerado el sexo “débil” y se vuelven objetos de burla. Se vuelven mártires de las ideologías.

En cuanto a la enseñanza-aprendizaje. Durante los primeros tres años de primaria, lo que en sistema se conoce como primaria baja, el joven recuerda que la mayoría de las enseñanzas de los docentes era por medio de copiado de textos largos y planas. No considera que esa educación fuese la adecuada para niños en esas edades.

En cuarto, quinto y sexto grado recuerda un cambio en su educación, también porque para ese momento ya tenía mayor dominio del español. Además, porque los docentes, a pesar de no ser indígenas y no hablar su lengua, trataban de adecuar los temas al contexto de los niños/as. Sin embargo, de todos esos años recuerda sexto año de primaria como el más agradable, porque en ese año recibió por primera vez un curso de computación. Él lo explica así:

Isaac. Buenos procesos de enseñanza en la educación primaria

En los grados superiores: 4°, 5° y 6°, ya habíamos desarrollado un poco más el español, los maestros trataban de contextualizar los temas de aprendizaje con el contexto, pero de igual manera se les presentaba algunas dificultades, ya que no conocían al contexto por completo pero siento que fueron los años en que los maestros se enfocaban más en que

nosotros mejoráramos nuestros conocimientos, en lo personal tuve apoyo de los docentes porque me facilitaban ciertos libros y actividades que mejoraban mi desempeño escolar. En el último año (6°), se generaron condiciones para que se nos dieran cursos de computación en el Centro Comunitario de Aprendizaje (CCA) de la presidencia municipal del municipio, en el cual asistíamos dos horas por semana, esto fue de gran ayuda para nosotros porque aprendimos a usar las funciones básicas de la computadora y así tener más facilidad en realizar las tareas escolares en un futuro [sic].

La secundaria la realizó en la Telesecundaria María Montessori. Aquí Isaac hace énfasis en la lengua de enseñanza a este nivel. Aclara que, en este nivel tampoco se les enseñó en su lengua y hace hincapié en esto, porque si recibían clases de inglés. Algo que recuerda de este nivel fueron los constantes cambios de maestros que tuvieron en segundo año, cambiaron muchos interinos durante ese periodo.

De todos los años en la secundaria es el que recuerda que los aprendizajes no fueron ni muchos ni significativos, nos dice:

Isaac. N. El atraso educativo debido a la falta de docente de base.

En el segundo año tuvimos varios docentes interinos, ya que por distintas problemáticas tuvieron que dejar la escuela, pero fuimos los más afectados, ya que cuando un docente cambia de un momento a otro, no existe una secuencia ni tampoco un seguimiento a las actividades, pero cada docente que llegaba trataba la manera de realizar y adecuar las actividades de acuerdo a nosotros.

La educación preparatoria la realizó fuera de su pueblo, tuvo que viajar al COBACH de Teopisca. Este nivel no le ocasionó muchos problemas, más que tener que adaptarse a estar viajando todos los días y al principio que, por venir de un pueblo indígena, sentía miedo de comunicarse y no encajar o ser objeto de burla por su procedencia cultural. En este nivel inició a tener ciertas “preocupaciones y me hacía preguntas de ¿Qué sigue después de esto?, ¿Qué será de mi vida?, ¿Qué haré con mi vida? (Entrevista, marzo de 2022).

Es así como decide ingresar a la ENIIB “JC” y estudiar para ser docente. En este lugar es donde encontró sentido de pertenencia cultural y lingüística. Isaac egresó en julio de 2022 como Licenciado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. A raíz de su historia de vida bajo estándares sexistas y de cuestiones observadas con los niños/as durante sus prácticas profesionales, decide realizar su trabajo de titulación una temática para transformar esas creencias y dejar de atribuirle adjetivos negativos a personas solo por su sexo.

Su tesis se tituló “Una intervención para mejorar la convivencia escolar entre varones y mujeres del grupo de sexto grado de la escuela primaria indígena “Revolución Mexicana”. Con su tesis, al igual que la de Adolfo, participó en la convocatoria nacional Dolores Correa Zapata y obtuvo el tercer lugar por su trabajo realizado.

Para finalizar este apartado, presentamos un extracto que da cuenta de quién Isaac dice ser:

Isaac. E. ¿quién es Isaac?

Isaac...es una persona... un personaje...que está siempre con una actitud o una buena actitud, a veces pues tiene sus altibajos como todos, pero es alguien que trata, o busca la manera de sacar provecho en cada uno de los espacios que está...también piensa, reflexiona en el en el presente porque muchas veces decimos, “es que son el futuro de México” ... pero ¿y qué pasa con el presente? Nos estamos yendo más adelante y no nos estamos viendo cómo estamos ahorita...a veces hay dificultades que pasan, pero pues sirven de mucho [y nos ayuda a decir] pues yo quiero hacer esto y más que nada en darle un realce, quizás no se vea ese gran cambio a nivel Estatal o nacional ...pero él tiene ... una intención de tocar los corazones de los niños...en el proceso creo que se va fortaleciendo... en la forma de cómo enseñar...es alguien que sí que sí le gustaría [hacer un cambio]... [desea] retomar todo lo bueno de todos los procesos, las experiencias. Y compartirle a los... niños y más que nada a los niños de las comunidades o de los nuestros donde sí conocemos porque también en la zona urbanas, Sí también se puede realizar un desenvolvimiento. Pero para nuestras comunidades, nos podemos desenvolver mejor.

4.1.7. El que se da cuenta: René Gómez Díaz

Nació el 21 de mayo de 1997 en la cabecera del municipio de Oxchuc, Chiapas. Tiene 25 años y es hablante de la lengua tzeltal, ambos padres hablantes de la misma lengua. Desde temprana edad estaba deseoso por ir a la escuela para conocer y jugar con otros niños. Sin embargo, no le fue posible cursar el nivel preescolar debido a que su madre debía trabajar y cuidarlo a la vez, un hecho al que él llama lamentable porque, después de ingresar a la primaria se dio cuenta que en ese espacio podía relacionarse con otros niños y olvidarse de los problemas y quehaceres del hogar. Pero también lo considera lamentable, porque a diferencia de los otros niños, él no llevaba ninguna base académica, se sentía perdido en su primer año de primaria. Nos dice:

René. N. Deseos de interacción escolar.

Lamentablemente no tuve la oportunidad de cursar la educación preescolar, por lo mismo de que mi madre era la única que se encargaba de cuidarme, y también tenía que trabajar, esto impidió que yo tuviera la oportunidad de asistir a la escuela en mis primeros años.

Vemos como las historias y las experiencias divergen, en el caso de Isaac, el no realizó el preescolar porque no tenía deseos de hacerlo y su madre se acopló a él. En el caso de René, el deseaba asistir, pero tuvo que acoplarse a las necesidades de su madre porque los problemas familiares del momento es lo que permitía.

Rene. E. Choque académico en primaria

...de alguna manera este me afectó, digamos, porque yo entré directamente a primer grado, entonces, como era mi primer año en la escuela...me daba miedo todavía porque no había asistido...antes en el nivel preescolar. Por eso te digo que fue algo lamentable, porque también, en particular, en estos años enseñan cosas muy fundamentales también para entrar al nivel primaria; por ejemplo, a relacionarme con los...compañeros, con los niños...en esa época...nos enseñan...cómo jugar más que nada en preescolar, nos enseñan a

socializar entre compañeros...ahí es dónde digo que me afectó un poco, porque cuando entré en primer grado no conocía a nadie, no hablaba con nadie. Ya hasta después cuando pasé a segundo y tercero, ya después empecé a socializar con los compañeros, amigos. Me costó hacer amigos se me dificultaba...comunicarme con mis compañeros, era que estaba yo aislado, porque no conocía a nadie.

La socialización fue un aspecto que le tomó mucho desarrollar a René y se lo atribuye a el no haber asistido al nivel preescolar, pues ahora al ser docente, conoce los rasgos del perfil de egreso de la educación escolar (SEP, 2013) los cuales se resumen en aprender a regular sus emociones, desarrollar confianza para dialogar, aprender a trabajar de manera colaborativa, inicien en el proceso de alfabetización entre otras.

René ingresó a la primaria “en el 2003, cuando tenía 6 años”. La primaria a la que asistió lleva por nombre Amado Nervo y se encuentra en la comunidad de Linda Vista, Oxchuc, a pocas cuadras de su casa.

Durante su educación primaria René considera que tuvo una educación muy cercana a la bilingüe, pues los maestros pertenecían a su municipio y eran hablantes de su lengua, por lo que, las enseñanzas las realizaban en español y en tseltal porque había niños que no entendían ni hablaban el español como era su caso, pero predominaba la enseñanza en el español. A pesar de que los docentes hablaban el tseltal, René expresa haber tenido vergüenza y miedo en realizar preguntas porque no hablaba el español, por lo que, se quedaba con las dudas.

A René le gustaba participar en las actividades culturales y festivas que se realizaban en la escuela. Le gustaba bailar, recitar poemas entre otras actividades escolares. Con sus compañeros le gustaba jugar fútbol y fue esta actividad que lo llevó a hacer amigos con más facilidad luego. Él joven recuerda experiencias gratas y otras no tanto. Sobre la primaria nos cuenta que:

René. N. Experiencias positiva en la educación primaria 1

En el primer grado tuve un maestro muy dinámico, quien siempre llevaba su guitarra para cantar, lo que me motivaba aprender a leer para ensayar las canciones y cantarlas entre todos mis compañeros, además salíamos al patio para jugar.

René E. Experiencia positiva con la educación primaria 2

...también...recuerdo que en tercer grado tuve una maestra que si hablas tseltal, la mayor parte habla, nos enseña en tseltal y más que nada me conocía, conocía a mis padres...tuvo una buena relación con ellos y me daba buena atención, porque como te digo que me conoce, conoce dónde vivo, quienes son mis padres y todo eso, mi situación, me conocía. Sí como usted dijo que carecía PD, de recursos de materiales, entonces ella lo que hacía también, pues es este. Facilitarme pesos, por ejemplo, si pide algún material y yo no puedo llevarlo, ella me. Me lo facilitaba para que yo pudiera realizar mis actividades.

Debido a estas experiencias de relaciones positivas con sus maestros René considera que un docente debe indagar sobre la situación de cada estudiante, interesarse no solamente en su vida académica, sino también en la personal. Él considera que la cercanía con el estudiante es un elemento fundamental para incentivar su motivación y para lograr aprendizajes significativos. De igual forma, realizar actividades dinámicas y cantar canciones para propiciar el aprendizaje de la L2 son cuestiones que los docentes en contextos indígenas-bilingües deben considerar.

Así mismo, considera que estos maestros fueron buenos porque dedicaban tiempo para planear sus clases con anticipación. Por eso considera que un docente irresponsable no cumple ni con los requerimientos mínimos del quehacer docente, porque la primera falta que realiza es no planear sus clases y termina por desmotivar a los niños/as. Para ejemplificar esto narra sobre su docente de quinto grado de primaria y como llegaba alcoholizado al salón y que era evidente que no tenía una

organización de su clase. De hecho, hace referencia a un ejemplo para entender el rol de las planeaciones en la vida de un docente:

René: E. El papel de la planeación

...la planeación, digamos, para un maestro desde mi punto de vista, pues más que nada es como una herramienta fundamental, digamos. Porque si vemos en otros oficios tienes que llevar tu herramienta, por ejemplo, un albañil que construye casas y si no lleva sus herramientas, ¿cómo va a trabajar?, Pues yo pienso que un maestro también para que pueda llevar a cabo...una buena práctica, digamos, tiene que tener esa herramienta planear las clases para que lleva una secuencia, digamos de las actividades y así éste pueda brindar...una buena enseñanza.

La escuela para René sirvió como un espacio de escape de los conflictos del hogar. Allí se refugió y encontró mejores experiencias que en casa para ese momento de su vida. por eso nos cuenta:

René. E. Gusto por la escuela.

...me gustaba llegar a la escuela...yo nunca faltaba...pues me gustaba estudiar porque era también un lugar donde me la pasaba bien con mis compañeros, pero no solo te digo de mis compañeros del salón, sino que en general jugábamos todos, por eso me la pasaba bien, en contrario de en mi casa, pues me la pasaba ahí. Cuando no había clases, como que quisiera que hubiera clases para ir a la escuela.

René demuestra cómo se da cuenta desde pequeño sobre las diferencias que vivía en esos dos lugares (el hogar y la escuela) significando cada espacio distinto y cómo este pasado en esos contextos, con las personas que convivió le permitieron resignificar la educación y valorar el papel de la escuela en la sociedad, si esta cumple con lo mínimo. Nuestro coinvestigador también nos cuenta malas experiencias con algunos compañeros de clase. Recuerda haber sufrido discriminación por parte de ellos, por el hecho de tener menos recursos económicos,

estos niños no eran externos, ni mestizos, eran de la comunidad e indígenas además hijos de docentes. Nos cuenta:

René. E. discriminación económica.

...habían...compañeros que eran muy agresivos... o sea, los que son de [dinero] sus padres, pues tienen un poquito mayor estabilidad económica, por ejemplo, los que son maestros, sus papás tienen buen trabajo, pues...de alguna manera...nos hacían sentir menos bueno. Yo como era yo muy, muy humilde, digamos... Aislado también por esa situación... son del mismo municipio. Pero no digo que también sufrí esa distinción por parte de mis maestros, de personas ya mayores ahí si no.

Vemos como en cada sociedad se crean los estratos y estatus sociales y como las profesiones en la sociedad dan posición de acuerdo con el contexto en el que nos encontremos. A diferencia de la historia de otros, el joven aclara que nunca padeció discriminación o malos tratos de ningún docente ni de adultos de su comunidad. La relación de amistad que construyó con algunos de sus compañeros fue con los que tenían menos manejo del español y que se comunicaban la mayoría del tiempo en su lengua materna. De hecho, nos menciona:

René. E. relaciones de amistad en la primaria.

Que esté los mis compañeros con los que me junte, digamos con lo que hice amistad, pues son los que sí hablábamos más...la lengua o también conocidos como en comunidad, pues ya sabes, somos del mismo apellido.

De su historia de vida académica recuerda esta etapa como la más feliz de su vida, porque en la escuela podía ser niño, podía olvidarse de los problemas de hogar y podía aprender muchas cosas.

La secundaria fue una historia completamente diferente y que es la etapa de la cual se arrepiente más en su vida ahora de adulto, pues los problemas del hogar no

cesaban y decidió tomar “malas” decisiones. En el 2009 ingresó a la Secundaria Técnica Núm 31. Ubicada en su mismo municipio. A los 13 años se sumerge en el vicio del alcohol y pierde la emoción de la escuela que traía de la primaria. Él atribuye esta pérdida a la influencia de amistades no bien seleccionadas que lo indujeron a ese camino.

René se dio cuenta que lo que estaba haciendo no le hacía bien ni a su salud, ni a su futuro, por lo que decidió buscar alternativas. Se integró al equipo de fútbol de la escuela y lo seleccionaron para representar a la selección escolar en el 2010. De la secundaria recuerda a pocos maestros dinámicos, pero si a muchos tradicionalistas. A tradicionalista se refiere a “que únicamente al maestro es aquel que se pone a enseñarnos, es el único que puede hablar en la clase” (R. Gómez, comunicación personal, marzo, 2022)

Durante su tiempo en la secundaria y en la preparatoria le dio otro sentido a la educación. Para él, ahora, la escuela era la vía para superarse. Era la motivación para mejorar la situación económica, lo que le permitiría apoyar a sus hermanos menores para que ellos también culminen su educación superior. La preparatoria la inició en el 2012 en el CECyT de Oxchuc. Esta etapa fue de gran disfrute para René, pues considera que en ella encontró “disfrute y compañerismo”. Con más claridad mental en lo que deseaba, se propuso dar lo mejor en esa etapa escolar y para cubrir sus necesidades sus tiempos libres los gastaba trabajando en la verdulería de su tía. Los maestros en esta etapa también cumplieron sus expectativas y pudo lograr egresar de este nivel sin ningún problema.

Debido a sus carencias económicas, René no pudo ingresar a la universidad de inmediato. Se lanzó a trabajar fuera del estado por un año, ahorró dinero durante ese tiempo y regresó a su comunidad listo para buscar una escuela superior para

seguir sus objetivos de superación. Decidió ingresar a la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) pero no le gustó lo que estudiaba. Así es como llega a la ENIIB “JC” y decide estudiar para ser Licenciado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Los espacios en blanco sobre su trayecto por la normal nos dicen mucho. La verdad la escuela desde el momento de su ingreso ha pasado por diversas problemáticas y conflictos políticos. Lo que causó que desde segundo semestre dejaran de recibir clases de manera física. El aprendizaje alcanzado durante este tiempo fue más autónomo, los deseos de ser mejor y su historia de vida académica (buenas y malas) lo guiaron para que se formara ideales y concibiera lo que desea de la educación.

Viendo todo este problema de no comprender las instrucciones de algunos docentes, realizar actividades que se alejaban de su realidad educativa, como conocedor de una lengua, contexto y comunidad indígena, René decide realizar una investigación basada en saberes culturales.

Su investigación se tituló con el trabajo “estrategias para favorecer la lectura y escritura en niños de 4to grado de la escuela primaria bilingüe “Amado Nervo Ordaz” a partir de sus saberes culturales/locales”. Esta investigación le permitió conocer formas de mejorar este aspecto que muchos niños a nivel internacional padecen, pero que se agudiza más en la educación indígena. Entonces, realizar esto utilizando lectura y escritura bilingüe y con cuestiones de lectura que vienen de su contexto promoverá mejores aprendizajes en los niños.

Terminamos diciendo que, narrar nuestra experiencia trae consigo muchos beneficios, sobre todo el conocimiento de sí, la reflexión sobre lo que hemos hecho y la posibilidad de lo que queremos hacer. René en su narrativa concluye haciendo

esta reflexión y nos presenta una descripción de su persona que da cuenta de sus deseos basados en las experiencias previas de sí.

René. E. ¿Quién es René?

[Alguien que] En un futuro me gustaría ser un maestro responsable, con el compromiso de brindar una buena educación a las comunidades marginadas, teniendo en cuenta mis experiencias desde mi niñez, donde conocí maestros con diferentes características en la forma de enseñar, y desde esas experiencias rescatar las buenas prácticas de mis maestros que me parecieron enriquecedoras para adquirir nuevos conocimientos.

Vemos cómo nuestro coinvestigador a través de su vida ha mostrado la capacidad de darse cuenta. Darse cuenta de lo que acontece a su alrededor, darse cuenta de lo que hace y lo que no. Pero no solo darse cuenta, sino a reflexionar sobre eso de lo que uno se da cuenta. Su actuar no ha sido estático, por el contrario, siempre ha estado en movimiento y en constante lucha por la mejora de su vida, pero con el compromiso de mejorar la de muchos más.

4.1.8. Caminando a ciegas de la mano del sistema: Gracia Morales Vázquez

Como su nombre lo indica, joven de carácter y personalidad agradable. Nacida en la comunidad de Nuevo Progreso, municipio de Chilón, hablante de la lengua tzeltal, pero también habla tsotsil. Tiene 22 años, nació el 15 de febrero del 2000; casada y madre de un niño a punto de cumplir su primer año de vida. En julio de 2022 egresó de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe.

Durante su vida académica, ella demuestra seguir un camino en el que su prioridad es tener contentos a los demás actores del proceso educativo para lograr culminar sus estudios. Esto inició con los pensamientos y valores que le inculcaron sus padres.

Estudió el preescolar en el Jardín de niños “Álvaro Obregón” de su comunidad. Esta escuela atiende bajo la modalidad multigrado, un solo docente atiende a los tres grupos desde primero a tercer año de preescolar. En esta etapa ella se describe como:

Gracia. N. Compromisos del sistema

fui muy activa desde que entre y eso le gustaba a mi maestra, cada clausura me seleccionaba para participar en algún número, lo que a mí me gustaba era pasar a bailar y cantar con mis compañeritos, así fue mi formación académica durante esos tres años.

En su vida académica Gracia destaca solamente lo que le permite presentarse como una niña activa en el sistema educativo. Como alguien que cumple con los estándares solicitados por los adultos. Ella habla sobre como sabía leer algunas palabras cuando egresó de preescolar y que satisfacía todos los requerimientos que le solicitaba la educación que recibía. Y que para ella es importante hoy día, enseñar a leer, escribir, sumar y restar desde una corta edad.

En cuanto a la L2 ella menciona no haber tenido dificultad en aprenderla. Ella dice que el apoyo y la relación entre sus compañeros fue muy buena, eso les permitía apoyarse para entender instrucciones y aprender mejor el español. Sin embargo, la competencia comunicativa en su L2 tanto hablada como escrita necesita de mucho desarrollo aún.

La educación primaria la realizó en la Escuela Patria Nueva. Ella recuerda que esta etapa fue difícil, por el tipo de docentes que tuvo. Nos menciona:

Gracias. N. educación tradicional

...en la primaria, uno de los mayores retos y obstáculos cuando llegue a ese grado, fue de que me topé con profesores muy estrictos, que si uno no hacía sus tareas o no participábamos lo que hacía él es aplicarnos los castigos, en mi caso recibí reglazos, nos aventaban algún material que tenía en la mano el profe como un borrador de pizarrón, a veces

terminaba llorando, me llegaba a quejar con mis papas, ellos me decían que algo abre hecho para que pasará eso era todo lo que me decían, conforme fui pasando de grado, ya no llegue a tener otra dificultad, porque me fui aplicando más para que así los docentes no tengan quejas de mi yo me fui dedicándome solo a estudiar y cumplir con las tareas, solo que era bien tímida cuando pase en diferentes etapas de mi formación académica, que eso únicamente no me ayudaba [sic]

El castigo y las formas bruscas de corrección fueron cuestiones que marcaron este nivel educativo de la vida de Gracias. Sin embargo, es evidente, que los padres soportaban el comportamiento violento de los docentes y le daban la razón, porque la palabra y la acción de los adultos es tomada con mayor valor que la de un niño en nuestra sociedad (Lay-Lisboa y Montañez, 2018).

Recuerda que, la enseñanza de muchos docentes en esa edad escolar no fue tan provechosa, el grado que le pareció divertido y enriquecedor fue sexto. Los años anteriores, sobre todo tercero, cuarto y quinto recuerda que el docente llegaba bajo el efecto del alcohol, “crudo digamos porque y se la pasaba durmiendo nada más.” y no les enseñaban ni aprendía nada; por lo tanto “no tuve buenos profesores que digamos” (entrevista, febrero de 2022). Las actividades que realizaba eran de transcribir textos del libro, y en eso se resumieron esos tres años de educación.

Ella recuerda que la docente de sexto fue una de las mejores y su tránsito por este grado fue agradable. Aunque la enseñanza de la docente era tradicionalista, es decir enseñanza elaborada por el docente y el uso del pizarrón como recurso de enseñanza, esto fue un cambio en comparación a los últimos tres años que le precedieron.

En la secundaria, ella recuerda sentir miedo de avanzar a ese nuevo nivel educativo. Estudió en la Telesecundaria 1383 Jaime Sabines Gutiérrez, ubicada en su misma comunidad de procedencia. El único punto fuerte que relata aquí es el temor

para expresarse, a preguntar y aclarar sus dudas por miedo a que la tomaran como alguien que no sabe o no entiende. Consideramos que, por miedo a perder su estatus, lo que hasta ahora se había ganado con el silencio, por lo que, siguió sin aclarar dudas.

Las calificaciones han sido algo importante en su vida académica, para ella recibir una calificación alta o un reconocimiento escolar significaba alegría porque con eso hacía sentir felices y orgullosos a sus padres. Esto se vuelve relevante, cuando entendemos que sus padres eran padres presentes y pendientes en su educación. Ella recuerda que sus padres realizaban visitas constantes a su escuela para preguntas sobre su desempeño académico y su comportamiento.

La educación preparatoria la estudió en un COBACH. Manifiesta siempre haber tenido el interés por ser docente, pero lo que más la motivó son las posibilidades de obtener un trabajo estable. Eso le permitiría apoyar a sus padres económicamente, pues ambos se encuentran mal de salud. Ella siempre tuvo en mente que solamente el estudio podría ayudarle a alcanzar sus metas académicas. Ella les decía a sus papás:

G. E. Apoyo económico para estudios

quiero que me apoyen Ya sé que ahorita no tienen, aunque sea un poquito que me ayuden...para seguir este echando ganas, **ser alguien en la vida**. Una vez logrando mi mesa, pues no los voy a dejar que usted por el momento que está pasando, pero algún día pues no los quiero ver sufrir. Los quiero tener siempre conmigo, que pues entonces el único que nos puede determinar es el único que tiene el control de nuestras, pero no quiero ver bien de salud y hasta ahora.

Para ella, estudiar es lo que le permitiría “ser alguien en la vida”, fuertes palabras y fuerte la forma en la que se inserta en nuestras mentes el sistema. Sin bien es cierto, la educación ayuda, la meta central debería ser la liberación, la

emancipación y no una nueva forma de alienación por el yugo económico que llevamos. En fin, esas razones la llevan a ingresar a la ENIIB “JC”, además de que “...ir a una escuela en donde sí te aseguraba...conseguir un trabajo estable” (entrevista, febrero de 2022). Sus prácticas profesionales durante su formación como docente las realizó en segundo grado de preescolar en la comunidad de Chancolom, municipio de San Juan Cancuc. La problemática que considera grave en su contexto de práctica es la inasistencia de los niños.

A pesar de ser indígena, que su lengua materna es el tzeltal y que su español muestra áreas de oportunidad, Gracia considera que trabajar en una escuela bilingüe trae consigo muchos retos. Ella se refiere a complicado porque su enseñanza se basa en la segunda lengua y relata que los niños en las comunidades no saben hablar español, de hecho, ella lo considera un problema.

Gracia y la dificultad de la enseñanza por falta del manejo de la L2 en los niños/as.

...retos...porque a veces este nos toca escuela unitaria, escuelas con niños que no sepan nada o escuela que...que no sepan hablar español más que nada también porque hay veces hay niños que únicamente hablan la lengua sin saber el español, pues este que no tengan esa dificultad de poder, o sea, algún día querer llegar a hacer algo en la vida o quieran prepararse más, no llegan a tener esas dificultad de no saber hablar el español y únicamente que sepan hablar la lengua. Pues así no, no van a poder preguntar o comunicarse con su maestro.

Finalizamos diciendo que, es evidente, que su trayecto por la educación le ha insertado en su mente que la enseñanza de la L2 es lo más relevante porque esa es la lengua de comunicación, de los negocios, de los intercambios, del mercado del país. Su lengua, al parecer, queda en segundo plano, no como olvidada, pero puesta

a un lado mientras se escolarizan, pues de esto depende mucho su futuro. El valor de la lengua en la sociedad sigue guardando un espacio menor.

4.1.9. Las malas decisiones pueden tornarse buenas: Dante Méndez López

Nació el 15 de enero de 2000, tiene 22 años y proviene de la cabecera del municipio de Pantelhó, Chiapas. Hablante de la lengua tsotsil y realizó toda su vida académica en escuelas cuya lengua de instrucción era el español o mejor conocida por ellos como escuelas monolingües.

La razón por la cual asistió a este tipo de escuelas y no a una bilingüe es porque en estas últimas, los niños no adquirirían los conocimientos necesarios, lo que los ubicaba en desventaja en comparación con aquellos que hablaban bien el español y asistían a escuela donde iban los mestizos. Él nos narra esto de la siguiente manera:

Dante. N. el español y su importancia

mis padres querían yo aprendiera a hablar el idioma español para que posteriormente tuviera mayores oportunidades en seguir estudiando

Luego en su entrevista profundiza sobre las razones por las cuales considera que sus padres tomaron la decisión de enviarlo a una escuela no bilingüe.

Dante. E. razones de enviarlo a escuelas monolingües en español

[mis padres] vieron...que...mis vecinos también que son mestizos, pues ...tenían...hijos que estaban cursando este nivel...veían que al egresar pues ya sabían, sumar, restar, bueno, las operaciones básicas. Y salían con un buen conocimiento y con un buen rendimiento académico a comparación de otras escuelas...pues en donde estaban estudiando mis primos y así como amigos...muy cercanos...prácticamente no salían con ese rendimiento...Aún seguían con ese problema de escritura, de lectoescritura, así como de las habilidades matemáticas...no contaban con buen rendimiento a comparación de la escuela en dónde estudié. Sí, y más aún también que

prácticamente, pues ellos regresaban así este con dificultades para comunicarse igual en español... y pues a lo que decidieron mis papás también es que pues, la mejor opción era ingresarme, a esa escuela.

A pesar de que a le hubiera gustado ingresar a una escuela bilingüe, es particular, en la que estudiaban sus primos, porque cree que allí hubiera socializado más con los niños/as porque hablaban su misma lengua y eran de su misma procedencia cultural.

Dante inició su educación escolar en el 2003 en el Jardín de Niños y Niñas “Beatriz Ordoñez Acuña” ubicado en su municipio. Al ser una escuela que atendía a la sociedad mayormente mestiza y de mejores recursos económicos, la escuela estaba en condiciones muy buenas. El recuerda, que, aunque, la escuela era amplia y bien equipada para niños de preescolar, no disfrutó este nivel escolar porque no comprendía lo que realizaba dentro del aula, debido a que no hablaba español. Cabe recalcar, que su experiencia no fue negativa por parte de los docentes, el recuerda haber recibido clases dinámicas, pero que a él eso no le sirvió, porque no había atención focalizada para él que no entendía el español. Lo que lo llevó a sentir que esos años fueron perdidos. Deseaba poder haber aprendido cuestiones académicas como el abecedario, escribir su nombre entre otras pequeñas cosas.

La educación primaria la inició en el 2006 en la escuela Guadalupe Victoria, ubicada en su mismo municipio de nacimiento. Al igual que la otra, esta escuela grande y de organización completa. Contaba con dos grupos por grado.

En su primer año de primaria no se llevó una buena experiencia. La enseñanza se basaba en castigos basados en el maltrato físico y psicológico de los niños. Al parecer el docente no tenía conocimiento de lo que un niño de esa edad debía ser capaz de realizar, pues pretendía que realizaran operaciones matemáticas avanzadas para su nivel y edad (Piaget, 1971). Él lo expresa de la siguiente manera:

Dante. N. enseñanza tradicionalista

En primer grado tuve un maestro muy exigente y con carácter fuerte, lo cual nos hacía sentir con mucho miedo. La enseñanza del maestro no estaba coordinada y estructura a nuestro conocimiento previo, por ejemplo, quería que nosotros resolviéramos operaciones de suma y resta de dos cifras, y nosotros apenas sabíamos resolver ejercicios que constituían de una cifra. Lo peor de todo, es que quien no hacía la actividad, recibía un castigo, y el castigo consistía en que sostuviera cierta cantidad de libros durante un buen tiempo, o que durante el transcurso del día tuviera orejas de burro. Por tanto, eso nos obligaba a desempeñarnos al máximo en cada una de las actividades.

Aunque traía una experiencia negativa en su primer año en el nivel primaria, Dante disfrutó los dos años siguientes de primaria baja. Las maestras que le asignaron eran “flexibles y eficaz”. El recuerda que las docentes utilizaban juegos didácticos para sus enseñanzas en el aula para que se mantuvieran interesados en el tema y despertar su curiosidad. Además, considera que estas maestras desarrollaban diversos tipos de actividades para abarcar los diferentes estilos de aprendizaje del grupo. Algo significativo y loable de estas maestras es que al ver la dificultad que presentaba Dante por no ser hablante de español, le dedicaban un tiempo especial lo que lo llevó a: “que yo aprendiera a leer y escribir oraciones, a resolver operaciones matemáticas, en especial, a que yo aprendiera a comunicarme de buena forma en español”.

Recuerda que el peor momento académico de su vida fue en cuarto año de primaria porque Dante no mostraba interés en su escuela. Su padre pensó en retirarlo de la escuela porque su desempeño no era el que deseaban y por lo que lo habían enviado a esa escuela. Pero fue su madre la que se opuso y se dedicó a ayudarlo para que pudiera aprobar el año y continuar con sus estudios. Algunos de los motivos que explica el joven es que el maestro utilizaba estrategias de enseñanza tradicionalistas.

La secundaria la inicio en el 2012 en la Secundaria Técnica #91 ubicada en su mismo municipio, pero lejos de su domicilio. Las carreras técnicas en esta institución eran agricultura, apicultura y agropecuaria con espacios para cada una de estas áreas. Su paso por la secundaria fue agradable y fue a aquí donde inicio a destacar académicamente. El atribuye esta mejora en que ya se sentía competente en su L2 y podría realizar sus actividades académicas sin complicaciones, pero también a las estrategias de los docentes que le impartían clases. Sin embargo, recuerda un docente que, desde su punto de vista, su materia no era congruente con la materia que enseñaba, nos cuenta:

Dante. N. enseñanza incongruente

también tuve un docente en segundo grado que se encargaba de la materia de formación cívica y ética, en la cual solo llegaban a dejar actividades, sin siquiera tener consciencia o entendimiento de lo que realmente trataba su profesión.

La preparatoria la estudió en la Prepa plantel 59 iniciando en el año 2015. Fue desde este nivel que inició a formarse para ser un futuro docente. En la preparatoria se dividían por áreas y él se fue al área de docencia. En este nivel no se encontró con ningún obstáculo académico. A diferencia de la experiencia de muchos, fue en este nivel dónde Dante tomo interés en las matemáticas porque:

Dante. N. Experiencia con las matemáticas

el maestro que nos atendió durante los tres años explicaba de una manera muy eficaz y planteaba diversas estrategias que nos permitía explorar diferentes vías para resolver algún ejercicio. Además, desde mi perspectiva, era un docente que nos brindaba confianza y seguridad para acercarnos a él para resolver o aclarar ciertas dudas.

Además, recuerda que la mayoría de los docentes eran bastantes comprometidos y humanos. Cuando estaban por culminar la preparatoria por

medio de consejos, de narrarles sus experiencias y experiencias de otros, los docentes les daban un tipo de plática de orientación vocacional.

La educación superior, la inicio en el 2018 en la ENIIB "JC". Desde antes de ingresar a la normal él ya tenía expectativas de lo que iba a aprender, pero sobre todo de las personas que iba a conocer. No había experimentado estar con personas únicamente de origen indígena, para él esto era emocionante. A pesar de los diferentes problemas políticos en los que se encontraba la normal. Siguió buscando prepararse para ser un buen docente.

No le agradó mucho el trabajo virtual que por los problemas que había en el contexto, iniciaron antes de la pandemia. Nos cuenta que fue muy difícil para su persona pues no cuenta con buen acceso a internet y se le dificultó comprender las instrucciones de diversas actividades que dejaban los docentes. Algo que si procuraron, al tener una organización estudiantil fue mantenerse unidos, por lo que escribe que:

Dante. N. Unidad entre compañeros de la normal

El no estar en la institución, no ha sido un impedimento para tener una socialización con compañeros de la escuela, ya que a veces nos juntamos como base para realizar cierta actividad, de manera que, gracias a ello, he logrado hacer amigos, así como conocer otras lenguas y culturas que existen dentro del estado de Chiapas.

4.2. Sentidos y significados sobre la educación intercultural bilingüe²³

Los sentidos y significados que las/los coinvestigadores le otorgan a la educación intercultural bilingüe varían de uno a otro, de acuerdo con el contexto

²³. Por la población a la que nos referimos, por como ellos conciben la educación en general y de acuerdo con la normativa educativa nos referimos aquí a educación/educación indígena/educación bilingüe o intercultural bilingüe de manera

cultural, histórico y social de cada individuo. Qué a su vez toma lugar en un espacio-tiempo determinado y con uno grupo de personas específicas para cada etapa escolar (Clandinin, 2013). Por eso, el lugar, la temporalidad y la socialidad se ven presentes en esta indagación narrativa (Connelly y Clandinin, 2006; Van Manen, 2003). Este apartado se divide en dos subapartados.

El primero da cuenta de los significados que tenemos y traemos desde casa y de nuestras propias concepciones y deseos de saber de niños y que con la escolarización van tomando otro sentido, con frecuencia, alejado del que traemos. El segundo trata de historias que traen consigo un sentido más claro de lo que desean dentro de su aprendizaje y educación. Ese sentido se va tornando, luego, en un sin sentido en los años escolares de preescolar y primaria, pero luego vuelven a retomar un nuevo sentido más cercano a lo que desean.

4.2.1. De la naturaleza humana a la institucionalización deshumanizante

- 1 Mi papá
- 2 me compró una mochilita
- 3 algunos materiales
- 4 me compraron ropa nueva
- 5 Mis ... años en preescolar fueron provechosos
- 6 en un grupo multigrado
- 7 una pequeña comunidad
- 8 no hay muchos alumnos
- 9 2012
- 10 un solo grupo en nivel preescolar
- 11 primer año
- 12 cambio de docente
- 13 no la recuerdo mucho
- 14 Solo en una ocasión
- 15 alguien de los niños me había pegado
- 16 era la más pequeña

indiscriminada, pues para ellos no hay una diferencia entre estas, educación es educación, las otras palabras solamente son adjetivos que agregan para referirse a la educación que ellos reciben por ser indígenas, pero que para ellos no es diferente

- 17 estuve llorando
- 18 la maestra se acerca
- 19 trata de calmarme regalándome un juguete de plástico “un tigre”
- 20 la maestra fue cariñosa conmigo
- 21 sin recordar su rostro o...su actitud conmigo
- 22 la recuerdo con mucho cariño
- 23 cuando se fue no quería volver a la escuela
- 24 mamá tuvo que convencerme
- 25 para que volviera a la escuela y
- 26 aceptara a la nueva maestra
- 27 A los pocos días ya estaba feliz de nuevo en la escuela
- 28 tenía una maestra más joven
- 29 enseñaba a cantar ...canciones bonitas
- 30 todas en español.
- 31 mi papá me hablaba en español
- 32 el resto...en tsotsil
- 33 recuerdo a una Alicia feliz
- 34 le gustaba asistir a la escuela
- 35 no existían los prejuicios entre niñas y niños
- 36 jugar con sus compañeros
- 37 todos compartíamos los juegos y juguetes

(Nube de palabras elaborada de la narrativa escrita de María Alicia (Lichita) escrita el 15 de noviembre de 2021)²⁴

Iniciamos este apartado con esta nube de palabras ²⁵tomada de la historia de Lichita para hacer énfasis en la naturaleza humana de un/una niño/a y cómo en una mente en blanco (en términos de escolarización) el sistema inicia a moldearnos haciendo uso de los otros que nos anteceden (padre, maestros, hermanos, por ejemplo); para enmarcarnos y enseñarnos la manera en la que se estructura el mundo

²⁴ Modelo de presentación de análisis Young et al., (2015)

²⁵ Se desea aclarar que se utiliza la teoría solo en momentos dónde nos ayuda a comprender la experiencia, por la congruencia de la teórico-epistémica y metodológica la experiencia es la central, por lo que no debe ser opacada por la teoría. Así que recontamos la experiencia desde la mirada correlacional. Referirse a Connelly y Clandinin (1999; 2006) Clandinin 2013 y a Young et al. Para apreciar textos producidos por medio de la indagación narrativa y entender el lugar de la experiencia en el recontar la historia.

de lo social y a adiestrarnos a su manera de ser y pensar. A programarnos sería la palabra tomada del lenguaje tecnológico.

Lo que se inicia implantando en nuestras mentes (desde nuestro nacimiento) es un híbrido cultural-social, pero al momento de ingresar a la escuela tiene matices de los diferentes momentos históricos de la educación. Sin embargo, lo que permea es lo colonial/conquista y los pensamientos de la modernidad; dos lados de una misma moneda, una instauro las colonialidades, la otra las fortalece por medio de las instituciones como lo es la institución educativa (Rodríguez-Reyes, 2017).

A la edad de preescolar entramos ya con cierta información que nuestros padres y nuestra comunidad nos provee; unos traen más información que otros, dependiendo de cada contexto familiar. Al llegar el momento de la educación formal, nuestros padres (entre otros) nos van diciendo cosas de lo que haremos dentro de esa institución. Aunque no entendemos bien de qué se trata, tenemos ideas y concebimos cosas en nuestra mente sobre lo que haremos allí dentro.

En ese momento ya tenemos concebida una idea de educación que hemos construido con la información externa, pero que también complementamos con nuestra naturaleza humana (Mancilla, 2000). Desde la primera semana de asistir al preescolar Lichita ya tenía un significado y le había otorgado un sentido a la educación.

Previo a la escuela ya tenía la información que allí dentro se requerían algunos objetos distintos a los que se utilizaban en el hogar. Después de una semana, Lichita también había entendido que ir a la escuela implicaba jugar con otros niños, divertirse con ellos y cantar canciones en la otra lengua en la que su papá le hablaba (español).

Es aquí donde inicia esta historia de sentido-sin sentido y viceversa de la educación de Lichita. Veremos entonces la evolución ese significado y ese sentido que Lichita, Pablo, Adriano, Adolfo, Gracia, René, Dante e Isaac le han otorgado y le otorgan a la educación EIB.

Hacemos un poco de uso de la perspectiva psicológica sobre el desarrollo humano, sin dejar a un lado la perspectiva psicológica y social, para comprender sustentar este aspecto de la naturaleza del ser humano, en este caso, del/la niño/a.

Desde la psicología, el desarrollo se ve como un proceso ya sea biológico o ambiental. El proceso ambiental es el que aquí nos concierne, pues tiene que ver con la “cultura por tanto se refiere a procesos psicológicos puesto que (...) es producto del quehacer del hombre y es la que determina las condiciones y calidad de vida en la que desarrolla el ser humano” (Sullivan, 1983, como se citó en Mancilla, 2000).

Lichita se recuerda a la edad de tres años en un pequeño pueblo perteneciente a la comunidad de Chamula, dentro de un salón multigrado como una niña feliz. Muestra cómo a pesar de las preocupaciones de los adultos encargados de su educación, ella disfrutó el preescolar y recuerda momentos que le significaron y le hacían feliz. En esa etapa de la vida es dónde Lichita muestra el significado que ella concibe de educación y también podemos interpretar la interculturalidad, no en el contexto en el que se formaba, pero en la etapa de vida en la que se encontraba.

Hablamos de la edad, porque a esa edad los niños se encuentran en el proceso de socialización en el que su preocupación es por jugar, hablar y conocer, por eso la pregunta clave de esa edad es ¿por qué? (Nuñez, 2002). La interculturalidad está presente en esta edad, no porque la escuela la procure, sino porque es una edad donde no existen sentimientos conscientes de maldad en los niños.

El punto que queremos formar aquí es como ilustra Lichita, a esa edad no se hacían diferencias entre niños y niñas. Pero tampoco hacían diferencias entre mestizos e indígenas. En este sentido, los niños antes de ser socializados tienen un sentido puro de interculturalidad²⁶, no crítica porque aún no se forma del todo su carácter, se han iniciado a preguntar sobre ellos, pero no hay llegado al ¿quién soy? ontológico ni biológico. Sin embargo, nacen con la capacidad de aceptar a otros seres diferentes.

Es bien conocido que durante esta etapa es crucial desarrollar las habilidades sociales y cognitivas de los niños y ese el concepto que, sin saberlo, los niños y niñas tienen de la educación (Lacunza, 2009). Lichita se refiere a esta etapa como la más feliz, por diversos motivos, pero el primordial es el de socializar con otros niños y niñas.

Se entiende que, el primer significado que Lichita le otorga a la educación bilingüe es el de aprender a relacionarse con los otros y aprender una segunda lengua. Como se mencionó antes, para acceder a ese lugar a aprender esas cosas, se necesitan de ciertos instrumentos de ritualización que la hacen miembro del lugar como ser: la mochilita, los útiles escolares y la ropa nueva (en la mayoría de las instituciones escolares son los uniformes). De manera inconsciente, se va formando también el significado de la escuela como institución y esa es la forma de legitimar su carácter formal. Por lo tanto,

La escuela como institución recrea y reproduce en los actores sociales ciertos valores y bienes culturales seleccionados en un proceso de lucha de intereses entre distintos grupos y sectores sociales, luchas que se expresan y concretan en su propuesta curricular, ya que se trata de una

²⁶ Ver el capítulo 1, apartados 1.1 y 1.2 donde hablamos de interculturalidad y educación intercultural bilingüe.

institución cuya función es asegurar el acceso a saberes socialmente legitimados. (Gobierno de Santa Fe, párr. 6).

Es en esta institución donde inician todas estas nuevas concepciones que se le va dando al mundo y a lo que significa ser educados. En el caso de Lichita, esta institucionalización inició con su papá, quien ya había sido adiestrado en el sistema de educación moderna. Para su padre educar significaba saber aprender a hablar español, saber leer, escribir y realizar operaciones básicas, hacerlo de manera sobresaliente, es decir, obtener buenas calificaciones para ser exitoso en toda su vida académica y por ende en su vida laboral (Cachia et al., 2018).

Lichita. E. Fines de la educación 1.

“En este año [tercero] mi papá comenzó a darme tareas extras de lo que me dejaba la maestra, me compró un cuaderno aparte, en donde llenaba planas, comenzando con las vocales, continuando con las consonantes, para luego comenzar con las silabas, recuerdo que cada tarde tenía trabajos... Dichas planas que al realizarlos cansaban mucho mi mano, pero con fue con ellas que comencé a leer, porque aprendí a leer desde preescolar”

Cómo se puede apreciar, el sentido de educación empieza a cambiar gradualmente, ahora tiene un significado distinto. Para Lichita la educación ya no significa diversión, juego, es aprender letras y números de manera nada divertida e inicia con la transición del preescolar a la primaria. Pero esto es lo que la llevaría a ser docente, de acuerdo con los pensamientos de su padre.

En tercer año de preescolar, Lichita agregó un nuevo elemento al sentido de la educación. El bilingüismo. Ella narra:

Lichita. E. Bilingüismo 1.

Una ocasión, en el salón de clases encontramos unas fichas con palabras monosilabas, en la lengua español, una de mis compañeras me pide que lea uno y para nuestra sorpresa lo que decía era una grosería

en la lengua tsotsil, ...nos pusimos de acu[e]rdo que una de nosotras tenía que llevar la ficha y preguntarle a su mamá

Al día siguiente recuerdo que me levanté muy emocionada porque ya íbamos a saber el significado de la palabra...la compañera nos empieza a explicar que [su mamá] le dijo que no era una grosería, sino que en español solo era una expresión en primera persona para hablar o describir sucesos. Ese día creo que nos quedamos con un aprendizaje, que en español y tsotsil son dos lenguas distintas, que hay palabras que se escriben igual pero que tienen significados diferentes, dependiendo de la lengua.

Este otro elemento es importante, pero también la habilidad cognitiva que estaban iniciando a desarrollar a esa edad, la deducción. Entonces, nuestra coinvestigadora había aprendido que la educación permitía aprender otras lenguas y que esas lenguas no son tan distintas en su forma interna y que además las palabras pueden tener un significado o connotación distinta. Hasta este momento la educación mantiene un significado de auto-descubrimiento y el papel de la docente de Lichita era de guía. Además, para Lichita la educación significaba la unión de lo familiar, cultural y escolar. Esto es interesante, porque lo demuestra en la forma de actuar cuando deciden quien llevaría la palabra a la casa para preguntarle a su MAMÁ.

Hago énfasis en la palabra MAMÁ, porque la decisión que tomaron las niñas fue basada en quien le preguntaría a su mamá y la decisión de que fuera su compañerita (que también era su prima) fue porque:

Lichita. E. El poder patriarcal manifiesto en la educación no formal 2.

...ella...no tiene o no tenía papá... su mamá nada más y por eso creo que había más confianza [y cuando son los dos, el del poder] es él.

Esa decisión muestra cuestiones educativas comunitarias-culturales que ancestralmente le asignan un estatus o un rol a las mujeres y hombre por su sexo. Y

era lo que estaba enseñando a Lichita qué se permite y que no, no solo a ella, a su mamá también. Entonces, la educación también significaba sumisión, pero ese no es el sentido que ella le otorgaba, la educación le permitiría salir de la encrucijada cultural-patriarcal (abordaremos esto más adelante).

La primaria para Alicia fue la peor etapa de su vida. Primeramente, porque después de segundo año de prees

En el caso de Adolfo, él ya llevaba más ideas de lo que iba a hacer en la escuela, desde el inicio, él considera que era su camino a la superación (Almentero, 2019).

Antes de narrar su historia en orden cronológico escribió:

Adolfo. N. Importancia de la educación 1.

Desde que tengo memoria mi vida académica ha sido uno de los elementos más importantes que me ha caracterizado como ser humano. Desde que curse la educación preescolar...comencé a aprender muchas cosas que yo desconocía [sic].

Sus conocimientos culturales, la influencia de sus parientes (que habían estudiado la educación superior y que ahora tenían una “mejor vida” económicamente hablando) y el papel que le asigna la sociedad al hermano mayor, ya le había permitido a Adolfo hacerse un significado de la educación oportunidad para mejorar sus condiciones de vida. es decir, posibilidad de abandonar el trabajo de campo como medio de empleo o disminuir su exposición a esa pesada labor.

Chanal, el municipio de donde él proviene, siempre ha destacado por ser uno de los más pobres del estado (CONEVAL; 2010; 2015; 2020). En estas comunidades donde las necesidades básicas son, someramente satisfechas, y en donde la influencia de lo externo (ropa, aparatos tecnológicos, por ejemplo) que se transmite a través de los que salen a trabajar fuera del estado, ha ido cambiando la concepción de la educación y/o formas de enseñar propias de la comunidad.

Por eso, para Adolfo llegar a la escuela, sin saberlo, significaba posibilidad futura de acceder a una vida mejor y esa vida se relaciona con el dinero o moneda de cambio, objeto de la modernidad. Este aspecto es a lo que Giddens (1994) llama desanclaje y que conceptualiza como el “despegar las relaciones sociales de sus contextos locales de interacción y reestructurarlas en indefinidos intervalos espacio-temporales” (p. 32). Existen dos tipos de mecanismos de desanclaje: señales simbólicas (intercambios pasados de unos a otros por las características de los individuos) y sistemas expertos (sistemas de logros técnicos que organiza grandes áreas de entorno social y material en el que vivimos).

En la experiencia de Adolfo se encuentran ambos mecanismos de desanclaje. Giddens, (1994) utiliza el dinero como ejemplo para explicar el mecanismo de desanclaje y sostiene que “todos los mecanismos de desanclaje, ya sean simbólicos o sistemas expertos descansan sobre la noción de fiabilidad” (p. 32).

La fiabilidad es elemento esencial de las instituciones modernas, pero la fiabilidad no se les otorga a las personas sino a “capacidades abstractas”. Es decir, para que Adolfo acceda a lo que desea, de acuerdo con la sociedad en la que vivimos, debe tener una forma de adquirirlo. Es amañera es a través de dinero, las actividades del campo no permiten entradas de ingreso altas, pero la educación da esa posibilidad (desde su concepción). Sus aspiraciones desde chico de tener algo más, como la posibilidad que tenían otros niños le hicieron aspirar a la escuela a educarse: en su etapa preescolar menciona:

Adolfo. N. Pobreza-economía-educación 1

aunque yo no tenía zapatos, pero con mis botas de hule yo pasaba a bailar, yo comprendía que mis papas no tenía mucho dinero para comprarme zapatos, por eso me conformaba con mis botas de hule,

aunque en ciertas ocasiones me gustaban los zapatos de los demás, pero con lo que yo tenía me sentía agradecido[sic].

Indagando más sobre el sentimiento que le causaban sus carencias económicas notamos que el concepto principal de educación era mejorar su calidad de vida, superación personal y salir de la pobreza, en otras palabras, la educación lleva al desarrollo desde la concepción moderna; o en otras palabras, tenía:

...una connotación mucho más material que reflexiva. Significa una creciente disociación entre modernización y modernidad, la cual se puede caracterizar como "el divorcio entre la apropiación de la naturaleza por el hombre, liderada por el desarrollo de la ciencia y la técnica —la modernización—, y la apropiación del hombre de su propia naturaleza, lo que le permite el desencantamiento del mundo —a modernidad—." ²⁷. (Hissong, 2000, p. 15)

4.2.2. Del sentido al sin sentido de la educación: Lo que se entiende por interculturalidad y educación Intercultural bilingüe

El sentido y sin sentido de la educación inicia desde el primer contacto que se tiene con la escolarización, como ya se ha discutido en el apartado anterior. Aquí rescatamos cuestiones que se reflejan como fuertemente ligadas a estas experiencias con la educación, que inician con ideas, con un concepto de esta, con un sentido. Luego, este sentido se va perdiendo; aun después de perdido el sentido continúa con la escolarización, mayormente, por sus deseos de superación, por complacer el deseo de sus padres o por optar por una forma de trabajo que implique menos esfuerzo físico que la actividad del campo.

²⁷ Comillas en la cita original

Retomamos el caso de Pablo para comprender este sentido sin sentido de la educación a través de su vida académica, nuevamente, esto toma lugar mayormente en preescolar y primaria. Cuando Pablo inicia su educación preescolar, él tiene una idea de la educación, pero esa idea más temprano que tarde se fue degradando, primero por no hablar ni entender el español y que era la única lengua que el maestro dominaba y segundo porque no encontró otras formas de responder las múltiples preguntas que tenía sobre el mundo.

Pablo. E. sentido y significado de la educación

era más la curiosidad de querer saber todo lo que me rodea de todo lo que enseña el maestro, incluso las hojas. Quería yo saber de dónde las fabricaban, porque yo no lo he visto, tal vez en casa nunca me compraron cuaderno antes, no sé por qué él color pintaba de diferentes tonos. O incluso el maestro llevaba plastilina, sentía la textura ¿esa plastilina de qué será lo que está hecho? Un sinfín de cosas que en su momento no me pude resolver en sí mismo ni tampoco al maestro, porque no me entendía, entonces era más mi curiosidad de saber esas cosas.

Para Pablo la educación tenía, primeramente, significaba conocer, la escuela entonces era el lugar al que llegaba para darle sentido a el mundo que lo rodeaba y del cual tenía muchas preguntas. Esa relación que debe existir y que debe contextualizarse que nos menciona Dewey (1938 como se citó en Stark, 2020) la vida-la escuela- el ambiente físico-la comunidad. Nada de esto puede estar separado, sin embargo, la experiencia educativa de este joven revela la falta de vinculación, de sentido de la escuela y que desde el primer momento no cumplió sus expectativas.

Del sentido de las preguntas centrales ¿por qué? y ¿para qué?, el niño fue migrando a la eliminación total de esta y trasladándose al primer sin sentido. Luego, el segundo paso del sin sentido de la educación y que fue modificando el significado

de esta, fue al silencio al que se relegó pues al no poder realizar las preguntas y responder las curiosidades de su ambiente, cesaron las palabras, las participaciones.

Luego, al colocarse en el espacio de los no participativos, el joven fue posicionado como un alumno no brillante, es más un alumno malo. Entonces, para él, la educación paso del lugar donde puedes responder tus preguntas sobre el mundo, a el lugar donde existen dos tipos de personas, las inteligentes y las poco inteligentes. Las inteligentes hablan español/son bilingües, hacen preguntas, participan, se portan bien (solo en presencia de sus maestros, pero maltratan a sus compañeros). Las poco inteligentes hablan solamente una lengua indígena, no participan, no entienden nada, son travieso, se portan igual en todo momento, por lo tanto, no son tomados en cuenta por los maestros.

La educación ahora se basaba en un calificativo y división de grupos, en la segregación. En la primaria no fue muy distinto. A las dos clasificaciones anteriores se le anexa el aspecto cuantitativo, los inteligentes tienen buenas calificaciones, lo poco inteligentes no. Esto alude a estos dos conceptos que por mucho tiempo han sido malinterpretados y se mantienen en tensión “evaluación y calificación” (Olmedo, 2018). Los docentes a menudo tomamos un número como sinónimo de evaluación, dejando a un lado diversos aspectos que se deben tomar en cuenta en un proceso de enseñanza aprendizaje integral.

Aunque en el SEN desde hace mucho se ha hecho énfasis en las diversas formas de evaluación, la mayoría sigue con este pensamiento basado en la antigua meritocracia y cuyo indicador del mérito es una calificación y no los componentes integrales del desarrollo y habilidades que pone en práctica el/la niño/a (Rujas, 2022).

El acuerdo número 12/05/2018 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, a creditación regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica menciona que se los docentes deben:

implementar un modelo de evaluación que considere lo cualitativo y lo cuantitativo, es decir, que describa los logros y dificultades de los alumnos a la vez que asigne una calificación. Este modelo concibe a la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se apoya en la observación y el registro de información por parte del docente, durante el desarrollo de las actividades, lo cual implica:

a) Que el docente planifique actividades para que los alumnos estudien y aprendan;

b) Que los alumnos se den cuenta de lo que han aprendido y de lo que están por aprender;

c) Que se tomen en cuenta los procesos de aprendizaje, no sólo los resultados;

d) Que se consideren las necesidades específicas de los alumnos y de los contextos en los que se desarrollan;

e) Que la información sobre el desempeño de los alumnos se obtenga de distintas fuentes, no sólo de

las pruebas;

f) Que se fortalezca la colaboración entre docentes, alumnos, padres de familia o tutores, y

g) Que se actúe oportunamente para evitar el rezago o la deserción escolar (Diario Oficial de la Federación, 2018, Secc. 1)

son múltiples los factores que se deben considerar, pero cómo menciona Rujas (2022) vivimos en una sociedad basada en el mérito, y este aspecto agudiza la desigualdad. Esto es visible la historia de Pablo, la meritocracia se muestra como el ideal de los docentes que selectivamente seleccionan a sus “favoritos” basado en

aprovechamiento académico. Alan Fox (1956, como se citó en Littler, 2017) define la meritocracia como una “sociedad en la que los dotados, los inteligentes, los enérgicos, los ambiciosos y los despiadados son cuidadosamente seleccionados y ayudados para ocupar las posiciones de dominio” (p. 33).

La meritocracia que se vive en los contextos educativos es también producto del capitalismo abarcador que nos trajo el occidente. Aquí se ve una profunda colonialidad. Entonces, para este alumno la educación trae un nuevo concepto, que ya le dimos nombre “meritocracia”. Ahora: “las viejas divisiones sociales serían sustituidas por la división entre dotados y no dotados, merecedores y no merecedores, pero la jerarquía social se mantendría” (Rujas, 2022, p. 208).

Si los niños son buenos en la escuela, tienen premio, son superiores, son “elevados a posiciones de poder, [y] se verían a sí mismos como dignos merecedores de sus privilegios. Y si no son buenos “acabarían por sentirse inferiores, generando el caldo de cultivo para malestares y crisis futuras” (Rujas, 2022, p. 208). Es justo el sentido que fue cobrando la educación pare el joven y que tuvo hasta sexto año de primaria. Podemos apreciarlo a continuación:

Pablo. N. Del sentido de los valores

Dejando a un lado los inteligentes y los pocos inteligentes, tuve compañeros y compañeras muy educadas respetuosas con el maestro, pero no con sus compañeros, eso es lo que me molestaba mucho, porque cuando no estaba el maestro se ponía a molestar a todo el grupo, que casi no nos dejaba realizar las actividades.

[La educación es] respeto, igualdad, no sé, pero destaca mucho los valores. Por ejemplo, sentía que no merecían ...compañeros que son los destacados, pero le digo solo en la cara del maestro su actitud era bien chida, respetable y todos los maestros, pues es el alumno destacado, entonces eh? Sí, creo que antes utilizaban mucho ...tal vez sigue dando ...**diplomas**, creo en cada curso cada fin de ciclo escolar de primero a sexto grado, **los más destacados**. [en mi escuela] salían esos, entonces **me causaba mucho coraje** porque ellos estaban bien en cuanto al

conocimiento: a sumas, restas, multiplicación, división son destacados, pero ¿qué pasa en cuanto a sus comportamientos, hacia cómo dirigirse con sus compañeros? Sinceramente, siendo niño yo me daba cuenta, no es justo para mí. No es justo de que él solo porque tenga buena cabeza le dan un diploma [y] ¿en cuanto a los otros valores?, pues no sabe nada, cero, entonces, los maestros decían “a éste es el bueno”. Pero sólo el conocimiento, pero qué pasa en los valores no existe nada y no se dan cuenta los maestros de que afuera jugando al receso, pues estando los gritos, los insultos, los apodos, las groserías; incluso faltándole al respeto a las niñas ... un compañero [tenía como] diversión, era bajarle el pantalón al compañero en frente de todos... y ellos son los destacados, modelos a seguir.

entonces era mi mismo coraje creo lo que me hacía sentir mal, yo no hacía tanto esas cosas, tampoco soy perfecto, digamos, pero sentía que no hacía esas cosas la verdad....eso es lo que me preocupaba y ...de que mi papá, mi mamá, me decían... “vas a la escuela, tienes que aprender que por ese tema del estudio tienes que sacar mínimo buenas calificaciones”...

...el orgullo de la familia que tú puedes, es mi hijo, creo que también eso me preocupaba de no darles una buena calificación a mis papás o tal vez en su momento este Pues no sé, en las fiestas creo que fui. Estás del ciclo escolar saliendo los diplomas y escuchaban; como pues yo estaba con mi mamá acompañándola, Y, cómo que quedaba viendo de qué será que va a pasar su nombre de mi hijo ¿no?, entonces como que te da, me daba cuenta en sus actitudes.

Entonces, para el quedaban varias cuestiones en el aire. Sus compañeros eran destacados, pero escasos en valores. Para él, valores como el respeto, la justicia y la igualdad eran esenciales para la educación, pero esto no se notaba en las características o en los puntos que los docentes tomaban para nombrar a una persona como inteligente.

Si la igualdad era una característica esencial de la educación, entonces porque solo pocos accedían a un reconocimiento a un papel que simbólicamente estaba cargado de violencia. Luego de esto se añade un nuevo sentido a la educación, el del castigo por hablar su lengua, lo que significa olvidarla, dejar de hablarla y sustituirla

por la usurpadora lengua hegemónica (sobre esto profundizamos en el siguiente apartado). Y nos lo cuenta así:

Pablo. N. Castigos por el uso de su lengua materna

Entre primero y segundo grado recuerdo que mi maestra nos pegaba cuando con nosotros mismos hablábamos en nuestra lengua materna, ella pensaba que le estábamos insultando o comentando palabras vulgares a su persona, como anteriormente mencioné que mi educación básica fue en escuelas monolingües, la maestra no entendía nada nuestra lengua materna, por tal razón nos obligaba a hablar siempre el español, en parte agradezco la presión de la maestra porque de ello, logre hablar y expresarme en la lengua español, quizá no era la forma de enseñar o de aprender, pero entre los consejos de mis padres de cada mañana antes de salir de casa mencionaban de obedecer y respetar mis maestros y compañeros.

Pablo. N. La conquista del ser

Entre el miedo, angustia y pena me quede callado, me prometí en mí mismo aprender perfectamente el español y así poder preguntar mis dudas, la cual fracasé, cuando ya sabía comprender y hablar el español, me quede con el miedo de, que tal se burlan de mí si pregunto eso, que tal no me expreso bien y se burlan, entre esos tipos de cuestionamiento estaba lleno mi mente, realmente de cosas negativas.

Entonces la educación implica dejar lo tuyo y adquirir lo ajeno. Además, implica sufrimiento en silencio. La educación implica que ser niño significa sumisión, obediencia, golpes.

Después de tanto cambio en el sentido que él tenía de educación al llegar a preescolar y de un nuevo sentido que lo llevó al sin sentido, el joven tiene una nueva experiencia, positiva. En quinto grado relata haber tenido un excelente maestro, esto, comprendemos, se relaciona al dominio que ya tenía del español, ya podía interactuar y comprender lo que escuchaba. Por eso, su significado cambia un poco,

la educación no es solo opresora, también puede ser divertida. Observemos en el siguiente extracto de su historia:

Pablo. N. La educación es también divertida

en la primaria tuve un maestro con un sentido de humor bastante bueno, cada mañana él se presentaba con nosotros contando chistes o anécdotas basadas en la vida, al igual como sus experiencias durante su proceso de formación, recuerdo que yo estaba cursando el quinto grado de la escuela, en momentos el hacía trucos de magia, era muy interesante para nosotros como niños, en cada cosa que el realizaba era de sorprendernos, en consideración mía fue el único maestro divertido que me encontré durante la etapa de infancia.

Entonces, vemos como este sentido, sin sentido de la educación y viceversa fue desarrollándose a través de los años de educación preescolar y primaria. De hecho, fue tanto el sin sentido que esta creó que para él la educación llegó a significar nada. Al culminar sexto grado no deseaba continuar estudiando, fueron sus padres quienes lo obligaron a continuar con la secundaria. Hemos ya analizado esto como una causa grande de abandono escolar en los contextos indígenas en el apartado 4.1.4.

Otro sentido de la educación es que para estar educado necesitas saber leer y escribir. La mayoría tenía esto claro y sabían que aprenderían a leer y a escribir, pero en español. Nunca cuestionaron o se preguntaron porque no leían y escribían en su lengua. Hasta hoy día, muchos de ellos siguen sin tener un buen dominio de su lengua escrita. Esto se debe mucho a que, la escolarización les dice que es esto lo que deben aprender, a pesar de estudiar en contextos bilingües. Además, como Adriano bien dice:

[mis papás] entendían que si nosotros nos adentramos más en a este mundo [el de los que hablan español] pues íbamos a comprender mejor las cosas; y, pues todo lo que lo que se da en el en la educación, pues es mediante el español, libros todo viene por con eso entonces tal vez su

forma de pensar de que nosotros íbamos a entender mejor si en desde pequeño nos adentramos con eso [el español].

Como en la mayoría de la historia de vida académica de las/los coinvestigadores, la educación preescolar y primaria, las que se consideran la base de la educación, son las que van creando este sin sentido de la educación. Pablo nos cuenta:

Pablo. N. El sin sentido en el nivel preescolar y primaria

Des de entonces en las más marcadas de mi infancia y adolescencia fue más la educación preescolar y primaria, en la educación secundaria siento que fue todo normal, por las materias y forma de trabajos de cada maestro, sentía que eran muy difíciles, pero al igual considerables por nuestra formación.

El silencio también nos da información y como diría Clandinin (2013) “I have learned a great deal about gaps, silences, and white spaces as I reflect on the kinds of research texts that I and others write (p. 208). And Neumann (1997, como se citó en Clandinin, 2013):

I have learned a great deal about gaps, silences, and white spaces as I reflect on the kinds of research texts that I and others write. of the silences that emerge inevitably in every text, that grow in every effort to imagine another’s life, that accompany every gesture of empathic imagination. It taught me that the stories I hear of others’ lives are composed only partly of text; they are also composed of silence for which no text can exist. (p. 208)

Ese silencio en los textos nos da mucha información que a veces podemos comprender y a veces no. En sus historias, aunque la educación secundaria, media superior y superior son las más recientes; son las experiencias en el preescolar y la primaria que se muestran como más grabadas en su mente. Lo que nos lleva a interpretar que la vida académica en esos niveles fue lo más cercano a lo “normal” o a lo que estos jóvenes se imaginaban de la educación. Por lo tanto, nos queda

reflexionar el papel que estamos realizando como docentes frente a grupo de los niños que asisten a la escuela por primera vez en sus vidas. El sentido de la educación debería irse moldeando positivamente; o, por lo menos manteniéndose, no creando un sin sentido y dejando heridas en la vida educativa de los pequeños.

Par finalizar este apartado, reconocemos que, hoy día, es evidente, que el sentido que los jóvenes le han otorgado a la educación tiene que ver con sus experiencias con los docentes, pero a pesar de ellos. De hecho, algo que resalta en las narrativas de los diversos coinvestigadores/as es como su educación ha dependido de ellos, por lo que la falta de confianza en los docentes es una constante en todos. Muchas de sus dudas en la edad primaria las tuvieron que solventar por el autodescubrimiento, por investigar ellos mismos. Es así, que el sentido que le otorgan a esta educación es la de poder ser, sin la necesidad del docente.

4.3. Condiciones sociohistóricas de la EIB develadas en las experiencias de los estudiantes

Diversas han sido las condiciones sociohistóricas en las que se ha dado la educación indígena, ahora, llamada educación intercultural bilingüe. Una de esas condiciones ha sido la lengua de enseñanza en las instituciones de educación básica (preescolar y primaria). Por eso la Lengua segunda (L2) o español, es la que da mejores explicaciones sobre lo que ha logrado la educación indígena en torno a el reconocimiento propio de la cultura, del orgullo indígena, de la identidad y del valor de la lengua materna.

Se muestra como el español ha sido utilizado como forma de desvalorización de la lengua y cultura misma y ha sido instrumento de reproducción, de discriminación y se intuye de causa mayor para la deserción escolar.

En el aprendizaje de la L2 y en el fortalecimiento de la identidad indígena, las relaciones vividas toman un papel importante. Evidentemente se muestran aspectos positivos como negativos de estas relaciones. También se muestran las diversas emociones que se manifiestan en el análisis de las narrativas en el momento en el que los jóvenes narran sobre este momento, cabe mencionar que en ningún momento se les preguntó sobre lo que pasaron con el aprendizaje de su segunda lengua, es algo que salta a la vista y que muestra el papel que ha tenido esta lengua en gran parte de su vida.

En el segundo apartado se muestra como la EIB ha influido o no en el fortalecimiento de la cultura, lengua e identidad de los indígenas. En esta se muestra que solo en la educación normal recibida en la ENIIB “JC” se ven rasgos de fortalecimiento de la cultura, desarrollo de orgullo por sus raíces, lengua y un fuerte impulso a su identidad indígena. En los otros niveles previos, se muestra nulo desarrollo o impacto en esos elementos claves de una EIB.

4.3.1. El español como lengua de poder y sumisión en las historias de vida académica y los esfuerzos por aprenderla

El español, históricamente, ha sido la lengua de conquista en países latinoamericanos. En los contextos escolares indígenas sigue manteniendo el mismo rol, pues a pesar de que la constitución reconoce a las lenguas originarias como lenguas nacionales, la colonización ha llegado a ser tan eficaz que ahora (se intuye) la misma población indígena, por fines distintos, son quienes le han otorgado valor a esta lengua más que a la suya propia (Zavala, 2018)

En la investigación realizada, cada joven coinvestigador/a narra y expresa su experiencia con el aprendizaje del español a lo largo de su vida académica, aunque

algunos tienen experiencias similares, la mayoría de las experiencias difieren dependiendo del contexto, de los docentes, de los padres de familia y de la modalidad escolar a la que fueron inscritos.

En este apartado se muestran las diferentes experiencias que las/los jóvenes coinvestigadores tuvieron con el aprendizaje del español y que todavía tienen después de egresados de una licenciatura planeada por y para contextos indígenas. Se inicia con extractos de la historia de Pablo para darle forma a la experiencia, pues de todos, la afición de la L2 en su historia de vida académica es la más fuerte e impactante.

Pablo. N. Un golpe a la autoestima

En mi persona y enfocándome a mi experiencia basada a la educación bilingüe, no podría describir, ya que en todos mi etapas escolares curse en escuelas monolingües, ahora tenido esta edad, me hubiera gustado que mi eta de precolar, lo hubiera realizado en una escuela bilingüe, por razón que en esos tiempos tenía más curiosidad de aprender cosas nuevas, explorar y conocer. Recuerdo que tenía más preguntas sobre la vida, sobre la educación, sobre la naturaleza entre un sin fin de dudas, lamentablemente la mayor parte, quizá de todo esas dudas no logre resolverme por si mismos, ni con mi maestro (Extracto de narrativa escrita, 11 de enero de 2022).

Es interesante como el joven llama escuela monolingüe a la que en una comunidad indígena proporciona su enseñanza en español. El monolingüe se conoce como este/esta que habla una sola lengua, la lengua materna (L1) (Abouchaar, 2012; Ruhstaller, 2004; Madrid y Madrid, 2015). Obviamente el español no es su lengua materna, entonces ¿por qué esta separación y confusión en el sistema cognitivo de los miembros de las comunidades indígenas?

Evidentemente, la conquista ya no es literal en sentido de esclavitud, pero si es del ser (identidad, cultura, lengua), del poder (la lengua franca, de comunicación,

de enseñanza), del saber (la traducción de los conocimientos hegemónicos a las culturas minoritarias bajo un control global) (Mignolo, 2003; Quijano, 2014).

Se sabe, que la lengua es un instrumento de transmisión de cultura, sin embargo, de acuerdo con las diversas experiencias educativas de las/los coinvestigadores, la Lengua segunda (L2) ha fungido como instrumento de control, de separación de la cultura propia y de desintegración social.

El bilingüismo es casi nulo en las interacciones educativas entre docentes y alumnos, lo que lleva a esta crisis identitaria que están viviendo las juventudes por medio de la educación estandarizada, inamovible, conquistadora y abarcadora en todos los sentidos del ser (Gutiérrez-Portillo, 2020). Vemos esto en la historia de Pablo (y en muchos otros de las/los coinvestigadores).

La lengua/discurso hegemónico ha sido el medio por el cual se ha transmitido (tengan como maestros indígenas o mestizos) los conocimientos, ideologías, identidades, idioma de valor, políticas, cultura, conceptos de desarrollo, etc...de los que tienen el poder (Van Dijk, 1994).

Analítica y críticamente vemos cómo “el discurso [a través del lenguaje] contribuye a la reproducción de la desigualdad y la injusticia social determinando quiénes tienen acceso a estructuras discursivas 'y de comunicación aceptables y legitimadas por la sociedad'” (Van Dijk, 1994, p. 7). En este caso, la legitimación automática e integrada en la mente de los jóvenes indígenas del atribuirle a la enseñanza en español el papel de monolingüe. Confusión que esquemáticamente y muy internamente afecta su cultura, su lengua y su identidad.

Retomar las palabras de Derridá (1996). Él dice:

Soy monolingüe.” Mi monolingüismo mora en mí y lo llamo mi morada; lo siento como tal, permanezco en él y lo habito. Me habita. El monolingüismo en el que respiro, incluso, es para mí el elemento. No un

elemento natural, no la transparencia del éter, sino un medio absoluto. Insuperable, indiscutible: no puedo recusar- lo más que al atestiguar su omnipresencia en mí. Me habrá precedido desde siempre. Soy yo. Ese monolingüismo, para mí, soy yo. Eso no quiere decir, sobre todo no quiere decir —no vayas a creerlo—, que soy una figura alegórica de este animal o esta verdad, el monolingüismo. Pero fuera de él yo no sería yo mismo. Me constituye, me dicta hasta la ipsidad de todo, me prescribe, también, una soledad mona- cal, como si estuviera comprometido por unos votos anteriores incluso a que aprendiese a hablar. Ese solipsismo inagotable soy yo antes que yo. Permanentemente. (p. 9)

Estas palabras asentadas en su obra “El monolingüismo del otro” se tornan esenciales para entender la capacidad de influir de la L1 en la identidad, tener un vínculo cercano a esa lengua y saberse monolingüe ayuda a entender y a transitar al monolingüismo del otro; y solo después se podrá transitar a las otras lenguas y abrimos a entender que no somos poseedores de una lengua, sino de multiplicidad de ellas. Así también entenderemos lo híbrido de las culturas y de la identidad (Grimson, 2009)

¿Qué morada hay pues segura en la mente de los indígenas escolarizados de acuerdo con las analogías de Derridá? ¿A qué confusiones internas se enfrentan a falta de esta morada?

La enseñanza de los docentes y la manera en la que han introducido la L2 a los jóvenes ha creado un sin sentido de la educación. Vemos eso en la historia de Pablo. Él dice que al ingresar a preescolar tenía muchas curiosidades, dudas que deseaba aclarar en ese espacio, pero no le fue posible por la falta de comprensión de los contenidos al ser introducidos en un alengua ajena a la suya. Pero esto no fue todo, los castigos, las burlas y otras acciones empeoraron la situación y la relación entre la lengua, sus propósitos y deseos de conocer. Entonces, para profundizar en aspectos claves de la vida de Pablo y que se interpretan en el párrafo extraído de la narrativa,

se le realizaron otras preguntas para una indagación relacional. Se le preguntó sobre ese aspecto monolingüe:

Pregunta:

Una escuela monolingüe en español en una comunidad hablante completamente tsotsil ¿Por qué?

Respuesta:

La gestión, creo por...las mismas personas que habitan ahí, digo yo, pues la verdad la escuela, pues ya tiene un buen de tiempo que está ahí. Creo que, desde la generación de mi papá, de mi mamá, pues sí, es monolingüe la escuela. No ha habido un cambio siempre desde que se creó. Desde... la primera escuela que se llegó a instalar ahí es monolingüe...**llegó a ser monolingüe**. Creo que son las primeras partes de la escuela que el Gobierno de España creó y fueron las primeras en llegar. La monolingüe. Nunca ha sido bilingüe. (Entrevista, febrero de 2022)

Vemos cómo al explicar la modalidad de la escuela y su lengua de instrucción se refiere a algo fijo, inamovible, para él la escuela monolingüe (hegemónica) llegó para quedarse. Se instauró con la colonia en sus comunidades y allí se quedará para siempre. Por eso, ellos deben asimilar la L2 y aferrarse a aprenderla, comprenderla hablarla; y hablarla lo mejor posible para combatir la discriminación por errores de pronunciación o acento lejano al estándar mestizo (Mignolo, 2003; Zavala, 2018).

Luego, el joven hace énfasis en que le hubiese gustado estudiar en una escuela bilingüe, refiriéndose al deseo de aprender que tenía, y que solo podría haber sido saciado si se hubiese utilizado la lengua que conocía desde casa para aclarar las dudas que tenía; y así, darse sentido a su mundo natural, al mundo en el que vive. Es decir, a su experiencia hasta la corta edad que tenía (Dewey, 1938; Stark, 2020). Se le preguntó:

Pregunta:

¿Qué cosas? En qué te hubiera ayudado la educación bilingüe? Por qué crees? Qué tipo de preguntas, qué tipo de educación?

Respuesta:

Bueno...recuerdo desde pequeño, me gustaba más la naturaleza que rodea a la escuela, entonces por lo tanto quería saber como nombres de animales, nombres de plantas, quizá algunos árboles que en ese momento pues desconocía totalmente o incluso crear...preguntas abiertas de lo nuestro. [por ejemplo] ¿Por qué? no sé ¿por qué la madera se transforma así? ya ¿por qué la silla es de plástico? y ¿por qué no de madera?, las tasas un sinfin de preguntas. Pero lo curioso y lo que pues si ponía ahí ... pues no sé, me daba pena de expresarme, porque...los primeros años pues no dominaba la lengua español comúnmente en casa, pues mi mamá, mi papá, pues no se hablan entre sí [en español], entonces la lengua más familiarizada, pues era eso, hablar tsotsil.

Y cuando llegas a la escuela en un momento donde estoy acostumbrado a preguntarle a mi mamá ¿qué es esto?, ¿para qué sirve esto? y cuando llegas a la escuela y pum, o sea, el maestro solo te queda mirando y no, no entiendes y luego... pues dices, bueno, no entiendo, pues ya me calmo un poco más de las preguntas. Entonces fue esa cuestión en que se...pudo hacer mis preguntas. Y luego...creo que la comunidad tiene muy como mezclada. En aquel entonces había ...personas muy mestizas, español.

Digamos este caxlanes, entonces esas personas tenían sus hijos y no sé a sus nietos y llegaban igual a la misma escuela, entonces, cuando ellos podían hacer sus preguntas en español, pues ya lo hacían porque desde casa ya le hablaban español, entonces la una forma donde también me trancaba mis preguntas de que ellos se burlaban hacia mí, o sea, llegas y hablas, o tal vez si intentaba como hablarlas, pero mezcladas.

Entre una partecita de español y otra parte en tsotsil, entonces a burlarse entre compañeros, creo que también así es como digo la regué o no vuelvo a decir, entonces ya como que me limité.

[por eso] Me hubiera gustado tener un maestro bilingüe para que pudiera ...entender por qué ahora que veo, pues ahora que soy maestro y llegó con los alumnos, o sea, tiene las dudas y lo dicen. Entonces yo como como maestros les respondo porque entiendo su duda, incluso ya les digo, cómo se dice en español o incluso alguna palabra que él diga entre español tsotsil, le corrijo, eso se dice de esta manera y está bien la pregunta, sólo que se dice, entonces es como que me hubiera gustado tener ese maestro en estas épocas?

Hay mucho que analizar de esta parte de la historia. Lo primero es cómo el lenguaje ha sido utilizado para crear un sin sentido en la educación y para disminuir los deseos de aprender sobre la realidad específica de cada educando. Por otra parte, hay que revisar la experiencia desde diversos ángulos y como indagadora narrativa, el compromiso de ver y lugar estos elementos de temporalidad, socialidad y lugar.

Aunque la EIB oficialmente se encuentra en el discurso en el gobierno de Fox 200-2006. Los docentes que formaban a estos niños y jóvenes fueron formados bajo otra óptica y no podemos separar esta realidad. Los niños tienen una figura de poder (el docente) que demuestra ese poder a través de la jerarquía que el sistema le ha otorgado, como adulto, docente y el que tiene el conocimiento (Lay-Lisboa y Montañez, 2018). Además, que varios valores occidentales se han colado (coloquialmente hablando) en las comunidades indígenas, como ser la sumisión y la obediencia; y, que se tiene que mostrar con el maestro, como parte de una buena educación.

Ese poder se ve ejercido por la lengua de instrucción y sus formas de moldear a los niños. El punto no es culpar al docente, sino más bien comprender la experiencia desde diversos ámbitos, recordemos que los docentes también pasaron por ese proceso de adiestramiento homogeneizador y reproducción social, pero que también tiene la capacidad de resistencia (Kim, 2016).

Se interpreta de esto la función colonizadora eterna que se ha tenido y el arduo proceso de asimilación en el que han pasado y en el que la escuela, a través de los docentes, que a su vez son producto del sistema educativo (discurso político-nacional), ha tenido un papel fundamental. Al respecto Le Mondé Diplomatique (1994; cómo se citó en Van Dijk, 1994) nos dice que “la familia, escuela, Iglesia, armada – se instalan como barreras invisibles para domesticar los espíritus...” (p. 2).

Esto se vuelve claro cuando analizamos los diversos planes y programas de la educación básica y normal. Las propuestas se tornan, discusivamente, en bilingües para los pueblos originarios. Ahora se dio un salto más a lo plurilingüe, sin embargo, los mismos planes y programas siguen presentándose solo y exclusivamente en español, solicitan en la mayoría de las escuelas el manejo del español y el inglés, pero no se valora la lengua indígena para procesos administrativos burocráticos del SEN (Referirse al Marco curricular 2022).

Otro aspecto que necesita ser considerado, es la forma en la que los docentes que estaban en las comunidades indígenas fueron reclutados. Entender este acontecer histórico nos ayudará a darle sentido a estas experiencias narradas sobre la educación indígena/EIB.

La mayoría de los docentes que tuvieron estos jóvenes fueron formados bajo la educación en contra de las lenguas indígenas, muchos fueron contratados y/o producto de la Escuela Rural Mexicana (ERM); fungieron como misioneros o promotores rurales. La meta de la ERM tubo sus acciones positivas, pero la asimilación de los indígenas a la nación era uno de sus principales, y sus formas no fueron las mejores ver el extracto del discurso de Rafael Ramírez Castañeda, para entender esto mejor en el apartado 1.2.

La ERM pensaba a los indígenas como bárbaros y bestias a quienes se les tenía que domesticar y civilizar. Esta idea fue penetrando la mente de los docentes producto de esa época. Además, que en la historia de la educación de México es un momento fuertemente recordado y reconocido, lo podemos ver en el reflejo de las acciones que realizamos como docentes. Esta propuesta fue la primera del país formalmente efectuada por el Primer Secretario de Educación Pública en la historia de México, José Vasconcelos.

Además de que fue el primero en traer las bibliotecas, libros de textos entre otros recursos a las escuelas públicas del país. Este momento es inolvidable para muchos que conocen y se dedican a la educación.

En ese tiempo se contrataban maestros con solo haber cursado la primaria y la secundaria, pero que tuvieran el manejo de la lengua que instauraba el poder en el país. El propósito la incorporación de los “indios al país”. Los maestros tenían claro ese objetivo, pues ya Ramírez (como se citó en Naranjo, 2011) les había dejado claro que, si trataban de enseñarle a los niños en su L1, ellos perderían su estatus y se convertirían en “una unidad más a quien incorporar” (p. 7).

Entendemos entonces, que, para esos dirigentes, la niñez y las comunidades indígenas en general no tenían qué aportar al país, eran ellos los que les darían el estatus de “humanos” a través de la educación que dichosamente, les estaban permitiendo acceder. Por ende, la lengua de ellos no era más que muestra de atraso para el país y debía ser erradicada, si fuese posible.

Esta creencia se fue interiorizando en la mente de la nación y en los mismos maestros/as y padres/madres indígenas sin siquiera prestar atención en esto. Lo vemos en las diversas historias de los jóvenes cuando dicen que sus padres los enviaron a escuelas monolingües para que aprendieran el español porque este les permitiría tener mejores oportunidades laborales y disminuir la discriminación por el mal uso de la lengua. Retomamos otros ejemplos de la narrativa para soportar esta reflexión.

Dante. N. Español como lengua de poder

quiero comenzar explicando que mis primeros dos niveles de educación básica (preescolar y primaria), fueron en instituciones monolingües, pues mis padres querían yo aprendiera a hablar el idioma español para que posteriormente tuviera mayores oportunidades en seguir

estudiando. En mi opinión, fue una decisión correcta, sin embargo, me hubiese gustado estudiar en la escuela preescolar indígena “Niños Héroe” y en la escuela primaria bilingüe “Nicolás Bravo Rueda”, juntamente con mis amigos y primos cercanos.

Isaac. N. Choque lingüístico 1.2

Todos los docentes en la escuela eran monolingües, ya que es una primaria federal, a pesar de encontrarse en un contexto indígena. Se tenía muchas dificultades en cuanto a la comprensión de lo que los docentes decían y explicaban, no solamente en mí, sino en todos mis demás compañeros.

Adriano. N. Formación en español

Recalco que por vivir en la cabecera del municipio mi formación fueron en escuelas monolingües.

“...si nosotros nos adentramos más en a este mundo [del español] pues podíamos comprender mejor las cosas y pues todo lo que lo que se da pues en la educación, pues es mediante el español, libros todo viene. Por con eso, entonces tal vez su forma de pensar de que nosotros íbamos a entender mejor si desde pequeños nos adentramos con eso. [sic] (Entrevista realizada en enero de 2022)”

A pesar de que las experiencias son distintas, el aspecto de la lengua de poder es evidente y atraviesa la historia de muchos indígenas. En el caso de Dante, había escuelas bilingües en su comunidad, pero fue decisión de sus padres, por cuestiones que ya hemos reflexionado, quienes decidieron enviarlo a una escuela enseñe solamente español.

En el caso de Adriano, el pueblo de Altamirano, tres cultura y lenguas coexisten: el tselta, el ch’ol y el español. El español funge como lengua franca, pero solo pocos (los que tienen el español como lengua materna) adquieren los beneficios educativos y por ende se demuestra en diversas formas de representación y violencia simbólica (Bourdieu como se citó en Calderone, 2004). Otro factor que

importante de recalcar para notar la dominación y colonialidad en las mentes es el hecho de que el papá de Adriano fue docente del nivel indígena bilingüe, pero quería para su hijo una educación no indígena. Seguramente se debe a su historia de vida personal, pero también histórica cultural; y como él comenta para evitar discriminación por lo menos por el lado del manejo de la lengua (Mignolo, 2003).

En el caso de Isaac, en sus tiempos no había opción la escuela era federal y no solo él, todos los niños pasaron por esta situación del sin sentido de la educación a causa de falta de competencia lingüística y comunicativa en la L2.

Otra de las cosas que saltan a la vista, es que, la educación preescolar y primaria es la que tiene una fuerte influencia en la forma en la que los niños conciben la educación. Son los niveles en los que nace el desánimo por conocer más, disminuye la participación y genera actitudes negativas hacia el espacio escolar, todo esto por la forma y medio de enseñanza (castigos y lengua española).

Pablo nos narra cómo deseaba aclarar dudas simples, pero que no pudo por la barrera de comunicación y cultural que existía entre su maestro y él. Isaac, nos dice algo similar.

Isaac. N. La L2 y el sin sentido de la educación.

Mi trayectoria académica comenzó formalmente desde los 6 años, al ingresar a la primaria...Durante el tiempo en el que estuve sin ingresar al sistema educativo, mis hermanas me enseñaban cosas básicas que ellas adquirirían en la escuela, de tal manera que, cuando ingreso en la primaria a los 6 años ya contaba con un poco de conocimiento, pero este conocimiento era completamente diferente al del centro escolar, porque de lo poco que sabía era a través de la lengua Tseltal, aspecto muy diferente a la escuela primaria en la que estaba ingresando, porque en el salón de clases la maestra era monolingüe y solamente dominaba el español y nosotros los alumnos, la única lengua que teníamos desarrollada era el Tseltal. Este caso sucedió en el primer año (primer grado) de mi formación. En muchas de las ocasiones, las clases solían

ser algo aburridas porque la maestra explicaba todo en español y nosotros no comprendíamos mucho porque ni siquiera habíamos tenido la adquisición del español

Los aprendizajes y/o contenidos escolares se ven limitados durante los primeros años escolares narrados por los jóvenes. La L2 se muestra más que como ventaja, como desventaja en el fortalecimiento de la identidad, cultural y lengua de los niños indígena. Los conocimientos de los niños no se toman en cuenta en el salón de clase ni se hace referencia su entorno físico natural.

Esto hace enfatizar que lo indígena, desde la conquista, ha sido entendido como inferior, como no conocimiento. Esto ha ayudado a darle un estatus y una posición a las lenguas en la sociedad. Sin embargo, esto ha causado experiencias negativas con el idioma propio y con la L2, pero también le ha sustraído sentido a la educación que los pequeños llevan en mente adquirir.

Todo lo histórico-colonizado quedó interiorizado en nuestras mentes, las acciones ya no son siquiera pensadas, por eso la relevancia de indagar en la experiencia y usarla como método de reflexión y transformación. El propósito sería revertir toda esta cadena histórica de deshumanización y desvalorización de ciertas culturas sobre otras; el punto no es invisibilizar las diferencias ni las desigualdades, es más bien entender que los acontecimientos basados en cuestiones raciales son endémicos, pero que tenemos que darle un sentido en la sociedad para mejorar las condiciones de los favorecidos (Stavrou y Murphy, 2021).

Otra cuestión por considerar en las experiencias narradas son la diversidad de emociones y sentimientos ligados al aprendizaje de la L2. Uno grande es el que no cumplen las expectativas de aprendizaje de los jóvenes y le casusa tristeza y desencantamiento a muy corta edad. Segundo, eso da paso al desánimo, que se ve

reflejado en aprovechamiento y finalmente en acciones negativas de los docentes hacia los alumnos, como ser el uso de castigos.

Los castigos son utilizados en las historias como forma de asimilación o castellanización y deviene de una didáctica tradicional, que para la época en la que estudian estos jóvenes no debía haber sido utilizada. Las burlas fueron otra actitud que resaltan en las narrativas como se puede observar en el extracto de entrevista de Pablo mostrado en este apartado. De hecho, Pablo llegó a prometerse hablar bien el español para evitar burlas futuras. Dante, padeció cuestiones similares, pero las burlas no lo solo eran por la falta de competencia en la L2, sino también por su procedencia étnica; él lo explica así:

Dante. N. Eliminando barreras de lenguaje.

En segundo y tercer grado...a este punto, puedo decir que mi entendimiento y habla del español ya era algo eficiente, siendo de ese modo que mi socialización no era tan mala, pues aquí empecé hacer algunos amigos hijos de mestizos. Aunque, no faltaba aquellos compañeros que se burlaban por mi procedencia étnica y dificultad en hablar a la perfección el español.

Evidentemente, Pablo y Dante, con el tiempo han logrado aprender mejor el español que otros estudiantes indígenas. Sin embargo, su procedencia limita su vocabulario; pues al no ser el español su primera lengua y al aprender español de otros que también han aprendido el español como L2, en contextos académicos, poseen un código restringido y su estatus de indígenas hace que el vocabulario que utilicen en su mayoría no rebase al estándar o sea aún inferior a este.

Este estatus y estas características que se evidencian en el uso de la lengua, generalmente los hace sujetos de discriminación. Lo que se traduce en que históricamente sean posicionados como una sociedad dominada, pues ni ellos ni otros le han dado el valor que su lengua se merece. Son pocos los individuos de estas

culturas que logran manejar un vocabulario amplio, profesional y técnico-específico. Esto se corresponde con la teoría de los códigos de Basil Bernstein (1962a) en sus conceptos de código elaborado y código restringido.

Esto es evidente cuando ellos expresan tener dificultad para expresarse tanto de manera oral como escrita en la segunda lengua, teniendo mayor dificultad con la parte escrita. Claramente, este sentir trae consigo una infinidad de sentimientos y emociones que se relacionan con las experiencias vividas a lo largo de su vida académica y la falta de seguridad al expresarse se transmite y no permite dar paso a la igualdad deseada, mucho menos a la interculturalidad.

Aunque es notorio que la L2 se impuso como lengua de dominio y que afectó en diversos aspectos la experiencia vivida con la educación de las/los coinvestigadores. Hay momentos que permiten que ellos salgan a flote y tomen oxígeno para seguir en el camino de la educación.

Estos momentos se ven reflejados en otros tipos de relaciones que les permitieron sobre llevar la carga del aprendizaje de una L2. A lo largo de la vida, compartimos tiempo y espacio con otros seres humanos. Entre estos se encuentran nuestra familia (padre, madre, hermanos, tíos, primos, abuelos). En la escuela desde edad pequeña con nuestros maestros, compañeros de clases, directivos y alumnos de otros grados. Al estar hablando de experiencia, como ya se mencionó antes, hablamos de existencia.

Van Manen (2003) nos presenta una lista de cuatro existenciales que dan cuenta de nuestra experiencia vivida, dentro de estos se encuentran las relaciones vividas, a las que llama el otro vivido o relacionalidad, estas se refieren a las “relaciones

vividas que mantenemos con los demás en el espacio interpersonal que compartimos con ellos” (p. 122).

En este trabajo las relaciones vividas se vinculan con el tiempo vivido, el espacio y el cuerpo vivido; o lo que Clandinin (2013) llama temporalidad, socialidad y lugar. Las experiencias de las/los coinvestigadores con la educación indígena hacen hincapié en las estrategias de solidaridad a las que recurrieron para el aprendizaje de la L2. Pero también en los padecimientos y el tiempo que les tomó aprender el idioma en los diversos espacios.

Hablamos del tiempo como algo subjetivo, como la concepción y el recuerdo que ellos tienen de este momento en el que transitaron hacia la confianza con esta segunda lengua, después de lo que su cuerpo vivió con la experiencia de aprender su L2 en medio de la lucha de aprender la lengua de poder y dejar por el momento a un lado la suya y con ello su cultura (Zavala, 2018).

Las relaciones e interacciones con los docentes difieren dependiendo de quienes los rodeaban en cada etapa de sus vidas académicas. Aunque para muchos los docentes no fueron de mucha ayuda para aprender la L2, para otros fueron una motivación. Es interesante como estas formas de interactuar con los docentes tiene matices muy coloniales y antiguas en cuanto a la disciplina.

La disciplina, los castigos y las constantes llamadas de atención por parte de los docentes es vista al final del camino como algo positivo y que les ayudó a llegar hasta donde hoy se encuentran (colonización total del ser). Esto nos recuerda a la escuela de la Edad Media cuyas técnicas de transmisión pedagógicas y de enseñanza se tomaron de los monasterios: bajo estímulos y respuesta, en otras palabras, condicionado como mencionaba Teófilo Petre monje (Santoni-Rugiu, 1994). Podemos apreciar este trabajo de sumisión exitosamente logrado a continuación:

Pablo:

“[la maestra] nos obligaba a hablar siempre el español, en parte agradezco la presión de la maestra porque de ello, logre hablar y expresarme en la lengua español, quizá no era la forma de enseñar o de aprender, pero entre los consejos de mis padres de cada mañana antes de salir de casa mencionaban de obedecer y respetar mis maestros y compañeros.”

Algo interesante es lo que se menciona anteriormente, la educación vista como sumisión de los niños ante los adultos. Los valores se inclinan hacia eso, hacia el valor de los grandes y el poco o no valor de los niños, de sus palabras, de sus sentimientos, ellos tienen que cargar con un gran peso y esas relaciones vividas, no se vuelven relaciones, se vuelven acciones de obediencia, de sumisión (Lay-Lisboa y Montañez, 2018).

Algunos compañeritos hablantes de una lengua indígena que poseían mayor habilidad con el español realizaban varias acciones para solidarizarse con sus compañeros que solo hablaban y entendían su lengua materna. La traducción e interpretación de las explicaciones y de las instrucciones de las actividades fue algo que ayudó mucho a los que no comprendían.

Pablo. N. Solidaridad EN el aprendizaje de la L2

“...también existió una hermosa experiencia en mi etapa de preescolar, por lo que en mi último año a graduarme tuve la fortuna de encontrar amigos quienes con ellos pasábamos buenos ratos jugando y también me apoyaban a comprender las actividades que entregaba el maestro [sic].”

De igual forma, Gracia piensa que no tuvo dificultad en el aprendizaje del español porque los compañeros sirvieron de gran ayuda para que se adaptara y desde muy pequeños se ayudaban el uno con el otro, ella expresa que si tuvo:

Gracia. E. Solidaridad en el aprendizaje de la L2:

“...dificultad...pero había unos compañeritos ahí que también nos entendíamos y ya con ellos con lo que pasaba y poco a poco, pues como somos niños no, pues entiendes. Creo que cuando es el lenguaje o del idioma, pues creo que se adapta más rápido. Entonces, pues tanto así una complicación no fue tanto. Me fui adaptando porque también la maestra, pues miraba lo que hacían los demás y pues bueno también tratar de hacerlo [sic].”

Algo interesante es que muchas de las experiencias muestran actos de discriminación por parte de sus propios compañeros de procedencia indígena hacia los otros indígenas que no tenían buen manejo del español. Esas actitudes provocaron que se creara una barrera tanto de aprendizaje como de relación en estos niños que padecieron las burlas:

Pablo:

Lo más triste que también recuerdo es, tener compañeros que podrían ya comprender y hablar el español y cuando yo preguntaba mis dudas en mi lengua se burlaban de mí.

Se encuentran también experiencias negativas entre la relación alumno-docente en el aprendizaje de la L2, pues en muchos contextos es evidente el constante cometido de la castellanización y sobre todo de maneras grotescas y brutas como es el caso de Pablo en la que explica que:

Pablo. N. Castigos por el uso de la L1.

“Entre primero y segundo grado recuerdo que mi maestra nos pegaba cuando con nosotros mismos hablábamos en nuestra lengua materna, ella pensaba que le estábamos insultando o comentando palabras vulgares a su persona, como anteriormente mencioné que mi educación básica fue en escuelas monolingües, la maestra no entendía nada nuestra lengua materna.”

También hay casos en los que los docentes hacen su esfuerzo para que buscar estrategias y formas de adentrarse a la experiencia del niño y ayudar en este proceso

de adquisición de una segunda lengua. Cabe mencionar que esto acontece cuando el docente habla la lengua materna de los niños. Aunque mayormente utiliza el español como lengua de enseñanza y el tzotzil o tzeltal como lengua puente o como una estrategia para explicar lo que no se ha entendido, esta forma ayudó a que los niños se adaptaran mejor al aprendizaje de la L2, porque

René. N. Bilingüismo

“Los maestros también hablaban, utilizaban las dos lenguas porque habíamos varios también que no, no entendíamos el español [sic].”

Aunque menciona que se le dificultó el aprendizaje del español, recalca que tener un maestro que utilizara su lengua en clase ayudó a no tener muchas experiencias negativas con el aprendizaje de la L2.

El apoyo de los padres y docentes en el aprendizaje de la L2 ha demostrado ser de gran ayuda para las/los jóvenes coinvestigadores, pero sobre todo que el docente hable su misma lengua, porque al hacer uso de ambas lenguas, en un método más cercano al bilingüe, hace posible una transición hacia un bilingüismo equilibrado. Podemos verlo en el siguiente extracto:

Alicia:

Mi mente no recuerda haber hecho alguna diferencia entre la lengua español y tsotsil, con referencia a las canciones que nos cantaban. Quizá porque en casa, mi papá me hablaba en español y el resto, tanto en la familia y compañeros todo era en tsotsil, incluso la maestra [sic].”

Las relaciones vividas con docentes que hablan la lengua de los niños y que utilizan dinámicas juegos, pero sobre todo canciones ayudan y motivan a que aprendan nuevas cosas. Los incentiva a enfocarse a aprender a leer y escribir. Esto me lleva a mencionar la importancia del uso de canciones en la enseñanza/aprendizaje de una

L2. Fernández, (2013) nos menciona una variedad de razones por las cuales las canciones son algo importante de considerar en la enseñanza de una L2. Ella nos dice que las canciones el rol de las canciones es el:

Contribuir a desarrollar en el alumno un estilo de aprendizaje propio, más visual, más auditivo, más cinético o más táctil... permitir el desarrollo de ambos hemisferios cerebrales, el izquierdo especializado en el lenguaje, y el derecho, en la melodía, lo que facilita la concentración... integrar, igualmente, el desarrollo de las inteligencias múltiples, especialmente la interpersonal, la intrapersonal, la musical y la verbal; crear un ambiente lúdico, seguro y relajado en el aula que no sólo deja a los estudiantes desinhibirse, coger confianza y, gracias a ello, conocerse lo suficiente para perder el miedo a equivocarse ...sino que también ayuda a fusionar el grupo y crear señas de identidad común ... lo que, por supuesto, sirve para motivar a los alumnos a aprender el idioma. (pp. 8-9)

Regresando a como la relación entre el docente y alumno y sus estrategias ayudan a incentivar el aprendizaje de la L2, el siguiente extracto evidencia este vínculo docente-estrategias como algo efectivo y positivo para el aprendizaje de la L2 de alumnos indígenas y nuevamente, enfatiza en la utilidad de las canciones:

René. N. Estrategias docentes para la enseñanza de la L2.

“En el primer grado tuve un maestro muy dinámico, quien siempre llevaba su guitarra para cantar, lo que me motivaba aprender a leer para ensayar las canciones y cantarlas entre todos mis compañeros, además salíamos al patio para jugar[sic].”

En resumen, las relaciones vividas han tenido un gran impacto en el aprendizaje de la L2 de las/los jóvenes coinvestigadores. En estas relaciones ha habido experiencias positivas y negativas. Sin embargo, ambas han incentivado a estos a hablar y perfeccionar su L2. Algo negativo de esto, es que al enfocarse en la L2 dejan a un lado su lengua lo que ocasiona que cada vez disminuya el número de hablantes; y, sobre todo, que no se avance en la lectura y escritura de esta (Sartorello, 2019).

4.3.2. LA EIB y su impacto en la cultura, lengua e identidad de los jóvenes indígenas

La EIB hasta hoy día ha impactado en diversas formas la vida de los jóvenes. Desde una transición en el sentido y significado que le otorgan a la educación en general y que los lleva a volver a su cultura e iniciar a valorarla desde lo que cada una provee, sobre todo el aspecto de su lengua materna. El concepto y/o sentido/significado que le otorgan a este tipo de educación en la que fueron formados y bajo el enfoque que juraron “bajo protesta” servir y proveer educación a los niños ha sufrido transformaciones que, aunque más cercanas a la EIB, muestran confusión, matice coloniales, capitalistas y de intereses generales.

Las ideas de desarrollo propuestas por el occidente (ligadas al crecimiento económico) están cada vez más claras en sus mentes (Ranis y Stewart, 2002). Los conceptos de superación, ciudadanía, formación, transmisión de ideologías, valores universales, obediencia resaltan en las definiciones de educación que la mayoría de ellos narran. No es que los conceptos sean malos, pero la integración de estos con lo local sería algo que está pendiente.

Por otro lado, en sus conceptualizaciones resaltan otros conceptos que, por las diversas experiencias, positivas o negativas, les ha permitido crear una definición basada en el deseo y reflejando lo que hubieran deseado durante su historia de vida educativa.

En este sentido, el significado que le otorgan a la educación hoy día devela las condiciones en las que se ha dado la EIB y que muestran con más claridad en la etapa final de su educación y que para algunos ha sido moldeada también por la experiencia frente a grupo. La interacción con los niños a la par de narrar su historia

de vida académica les ha hecho reflexionar sobre su papel docente y lo que desea ser y hacer en su labor.

Es importante mencionar que cada conceptualización de educación que las/los coinvestigadores se han formado ha sido construida en esos espacios educativos (lugar), con sus maestros, compañeros, padres de familia, comunidad (socialidad) en los diversos niveles educativos (temporalidad) (Connelly y Clandinin, 2006). Uno de los niveles significativos para ellos y en el que le devuelve sentido a la educación indígena para ellos es la educación normal. Pero, desde luego, su historia de vida, sus aspiraciones, cada una de esas experiencias durante sus trayectos formativos formaron un significado de lo que ahora entienden, comprenden, significan y sienten por la educación. En Palabras de Saleh et. al., (2022) la multiplicidad de historias en, por y con las que vivimos en este mundo nos sirven para entender lo que guía nuestro espíritu, respuestas e intenciones.

Estructurar nuestros pensamientos no es fácil, pero es aún más difícil sintetizar la experiencia. Esto se hizo evidente al preguntar a las/los coinvestigadores de manera directa, que entienden por educación. Aunque su labor es la educación, no tienen un concepto fijo de lo que esta significa. Es paradójico como esta palabra a pesar de ser tan común, en nuestro vocabulario no ocasiona en muchos la curiosidad de detenernos a pensar en su significado. Simplemente, consideramos saber a qué se refiere porque la hemos escuchamos durante nuestra vida. es más, es una palabra que se vuelve compromiso, nos comprometemos con ella sin interpretarla o darle un sentido de manera consciente; clara evidencia de reproducción social (Kim, 2016).

El recontar (análisis) de esta forma de concebir la educación se realizó contrastando la definición, su historia de vida y el discurso que maneja la EIB. El análisis será relacional, es decir, se inicia con la definición de uno y luego se relaciona

con lo que dicen los demás, además de la propia percepción y comprensión de la investigadora. Aclaramos esto, pues cómo menciona Saleh, et. al. (2022) “we inquire and think narratively alongside each other... [not forgetting] the narrative inquiry space and in particular the narrative commonplaces (p. 168).

Como ya se mencionó anteriormente, educación para todos los jóvenes es algo común para todos y educación indígena/EIB son tipos de educación específica para un grupo específico, en otras palabras, forma de separación, segregación, en estudios regionales le llamamos región plan (Salguero, 2006).

Educación en general, para las/los coinvestigadores y para la investigadora envuelve, la pedagogía, la didáctica, el currículo, la comunidad, la sociedad en general, el SEN, pero también el contexto y la cultura local. En palabras de Ausubel (1983, como se citó en Baque-Reyes y Portilla-Faican, 2021) desde su concepción de aprendizaje significativo; la labor educativa debe considerar “tres elementos ... los docentes y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo (p. 18).

En este sentido se recuenta (analiza) el sentido actual de educación y las condiciones en las que se ha dado, abonando a la concepción de Ausubel (1983) las características propias del contexto y lengua como elemento de cognición social

En la entrevista con René, él hace énfasis en la importancia de la educación para ser un buen ciudadano, de hecho, hace énfasis en lo que involucra ser un ciudadano y el por qué la educación es que forma a estos. Sin embargo, su definición no se limita a esto, solamente se torna en uno de sus fines o puntos de llegada.

René. E. Educación y sus fines 1.

...educación, pues más que nada es...**formar** a una persona... **inculcarle**... Como debe... En el sentido de que cómo educar a una persona, pues digamos **en valores, en principios**, en ser una **buena persona**, pero también educar... tiene que ver con... **transmitir conocimiento**, también, a **transmitir ideas** a un alumno, una persona también. Otra ... forma también este educar, pues sería también cómo **formar una buena persona** y también **inculcarle** ... cosas que le van a **servir**, pues para para **su vida**. Cosas, así como... **conocimientos fundamentales**, digamos, por ejemplo. De que se dice que la educación tiene que... **tomar en cuenta las necesidades**. Del alumno entonces, sería así... cómo **formar** al alumno, pues a cómo **relacionarse con la sociedad** o como ... ser **buen ciudadano**, ... **buen individuo**, digamos ser **responsable** entre la **sociedad** o apoyar en el **desarrollo de su comunidad** de la **sociedad**. Ser un **buen individuo** o ser una **buena persona**, sería que tengamos **valores**, tengamos **principios**. Y también... tiene mucho que ver con ser **ciudadano**... Sabemos que un ciudadano es el aquel que posee, **tiene sus obligaciones**, y también **tiene sus derechos**. Un ciudadano es aquel que **sepa cuáles son sus obligaciones** y **cuáles son sus derechos**... eso está bien... tiene que ver con eso la educación.

Evidentemente, mucho de lo que pensamos se relaciona con nuestra propia historia de vida. Esa experiencia vivida toma un espacio significativo moldeando y remodelando nuestro entendimiento y el sentido que le otorgamos a nuestra vida (Saleh, et. al., 2022). Las ideas, dicotomías son parte de nuestra sociedad desde la antigüedad. La religión, parte de la conquista, nos dio esta concepción maniquea de la vida, de lo bueno, lo malo, lo alto, lo bajo, lo negro, lo blanco, lo indígena, lo no indígena etc... (Molina, 2019).

En este sentido, la cuestión axiológica desde la perspectiva aristotélica es algo fuerte en la nueva significación de la EIB, recordando que esta está atravesada por aspectos locales, nacionales y globales-coloniales. Al igual que Aristóteles (2000) en su *Ética nicomáquea*, ellos consideran que se debe de trabajar en la virtud humana. Se debe de educar para formar personas buenas.

En ciertos aspectos, esto funge como algo positivo, como es el caso de caer en vicios y la posibilidad que da la creencia del bien y el mal de salir de estos. Este es el

caso de René. Durante su historia de vida a muy corta edad, después de un largo camino escolarizado en el que poco a poco fue perdiendo el sentido de la educación cayó en el vicio del alcoholismo a la edad de 13 años. Por lo que la educación gira en torno al adjetivo buena/bueno como se puede observar en el extracto.

No es justificar, pero el ejemplo de clases que tenía el niño no era el mejor. Varios de sus maestros llegaban al salón de clases bajo la influencia de alcohol y sabemos que el ejemplo es el mejor medio de enseñanza para el ser humano en general (Parra, 2003).

René. N. relación experiencia/concepción de educación (alcoholismo/buen ciudadano)

en quinto grado me toco un maestro muy irresponsable, ya que, en muchas ocasiones llegada con aliento a alcohol dentro del salón, y por si fuera poco nos dejaba solos dejándonos actividades, que únicamente era copiar textos del libro, siempre nos decía que tenía reunión en la supervisión, en consecuencia no tuve un buen aprendizaje en esta etapa por lo mismo de que me atendió un maestro sin compromiso a su labor. También recuerdo que el director de aquella escuela tenía problemas con el alcoholismo y por eso no le decía nada al maestro, en otras palabras, era irresponsable.

Es preocupante como esta historia de alcoholismo en las escuelas indígenas es recurrente en las diversas historias de vida académica de las/los coinvestigadores. Lo que se traduce en formas de enseñanza tradicionales y escasas en valores.

Lichita. N. Enseñanza tradicional y alcoholismo.

Quinto y sexto: En esta etapa tampoco tuve muchos aprendizajes significativos, ya que el maestro que nos atendía **le gustaba mucho tomar**, así que, en la escuela, **llegaba con cruda**, en ocasiones **llegaba borracho**, en actividades nos daba que copiáramos un texto y luego se quedaba dormido en su mesa, algunos niños de sexto lo llegaban a molestar y solo así lo despertaban.

Creemos que es conveniente mencionar que, en las comunidades indígenas la mayoría de las personas consumen el pox²⁸ (si no están adscritos a religiones diferentes al catolicismo). Esta bebida es popular en las fiestas y reuniones familiares, por lo que para muchos es tradición ingerirla, sin embargo, para presentarse a un contexto educativo en el que el rol a desempeñar es el de docente, no es algo que sea aceptado, de hecho, tampoco es permitido presentarse así a ninguna labor.

Entonces, estos conceptos se vuelven relevantes cuando comprendemos sus historias de vida, sus experiencias a través del tiempo con la educación en general.

René continua:

ingresé a la educación secundaria técnica número 31 que se encuentra ubicada en el mismo municipio donde estuve tres años, en esta etapa fue la más difícil para mí, ya que, lamentablemente caí en el vicio del alcoholismo lo que me perjudicó en mi desempeño escolar, cuando apenas tenía 13 años, es decir, en segundo grado de secundaria.

Esto a causa de que conocí nuevas amistades que me indujeron al vicio, trayéndome problemas emocionales y escolares, ya que en muchas ocasiones me reportaron a la dirección por entrar a la escuela con aliento a alcohol, entonces llamaban a mi mamá para avisarle de mi mal comportamiento, y al llegar a la casa me golpeaba según para corregirme, pero yo no hacía caso al contrario seguía con mi mal comportamiento.

Entonces lo que hice fue involucrarme en las cuestiones deportivas para evitar seguir con mis malos hábitos, afortunadamente en el año 2010 fui seleccionado para representar a la escuela en un torneo de fútbol en el municipio de Altamirano, en aquel evento obtuvimos el primer lugar,

28 El pox...es un destilado artesanal cuyos ingredientes incluyen agua de manantial, caña de azúcar, maíz, piloncillo y salvado de trigo, al cual es costumbre incorporar infusiones de hierbas: hierbabuena, té de limón, romero, y laurel, por ejemplo, o maceraciones de frutas de temporada: tejocotes, nanche, durazno, zarzamora, membrillo, entre otras (Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural, 2016, párr. 2)

lo que me lleno de orgullo y satisfacción, y gracias a este logro me motivo a dejar el vicio para dedicarme a mis estudios.

René sabía que ingerir alcohol y perderse en ese vicio no era correcto ni beneficioso para su vida. Es así cómo se ve evidente en su concepto de educación esta integración de una experiencia negativa a corta edad a una definición de educación que la reformula y la vincula con un buen ciudadano, el cual tiene que conocer cuáles son sus derechos, pero también cuáles son sus obligaciones ante la sociedad y así contribuir con su comunidad. El concepto de ciudadano que nos da es el tan deseado que por años se ha deseado desde la colonización y es el de nación, ya se nota la integración en las mentes (Besserer, 1999). Aunque también podría ser la apertura a la interculturalidad desde una perspectiva funcional-relacional que alude a la aceptación de los otros.

Entonces, tenemos claro que para René no hay educación individualizada, la EIB, le ha enseñado que la educación es social, se comparte y se aprende con los otros. Además, la educación debe ser buena, por lo que requiere formar ciertos valores en los niños desde corta edad. Al tener maestros “irresponsables” una EIB tiene que proveer a los niños con maestros responsables que se guíen y caminen bajo las normas. Además, la educación no debe segregarse por grupos, más bien debe ser contextualizada. René nos dice que en la EIB:

René. N. EIB

Educar ...tiene mucho que ver con la forma en cómo nos vamos a regir, digamos como personas como comunidad y eso. La educación tiene mucho que ver [con] cómo construir una buena comunidad y tiene que ver digamos [con] que debemos de saber que debemos de conocer para poder vivir...la educación...basada en el enfoque intercultural, pues tomar en cuenta las necesidades del alumno, tomar en cuenta los conocimientos del alumno, los saberes; y todo lo que tenga que ver con su cultura, pero también...otras culturas, no sólo de la cultura de la comunidad sino que tomar en cuenta otras culturas de...otros grupos...

Sacar algo también de eso y compartir, digamos, la cultura con la otra cultura, y compartir los conocimientos. El respeto a las...diversas culturas...enseñarle al alumno también el respeto a la diversidad, a la no discriminación, a la...aceptación, digamos, de todos, que no haya desigualdad, sino que enseñarle al alumno ...la importancia del respeto de la diversidad cultural.

El concepto de EIB que René se ha formado es el plasmado en los programas de la SEP centrado en la atención, respeto y aceptación de la diversidad cultural. Evidentemente, la atención a la diversidad cultural y lingüística es de gran importancia para la interculturalidad (ver apartados 1.1.2 y 1.1.3), pero necesitamos profundizar más sobre la complejidad que esto acarrea. Repetir conceptos, entender que hay desigualdad y que nadie debe padecerla no hará un cambio, por eso se necesita de una interculturalidad crítica, de un proyecto ético-político-autogestión como se explicó en los apartados 1.2 y 2.2.4).

En este sentido la EIB ha permitido que los alumnos se den cuenta de las desigualdades que existen, ubicarse en este grupo desigual, pero ahora necesitan salir del espacio de lamento y luchar contra esa desigualdad. No desde el resentimiento histórico, sino desde ubicarse como diferentes, aceptar esa diferencia y llegar a la igualdad en medio de esa diferencia.

Para René y para Lichita la educación tiene que ver con responsabilidad, con aprendizajes significativos, entendiendo ella este como conocimientos bien cimentados a base de la buena implantación de la semilla por parte del docente. Pero Lichita también nos dice que para tener una buena educación formal se debe seguir el plan y programa. Esto es clave, porque el SEN es la base para toda la enseñanza para muchos docentes y se olvidan en contextualizar y en tomar en cuenta los saberes de los niños.

Lichita en su práctica intenta hacer este vínculo, pero durante la historia de la vida académica de estos jóvenes, el plan y programa ha sido utilizado como una receta en la cual no se sustituyen los ingredientes por los que puedan corresponder al lugar de procedencia. Por lo tanto, le restan ingredientes y el resultado no es el mismo que en contextos mestizos. Las condiciones has sido literalmente, seguir los contenidos de los libros de texto sin darle un sentido a lo que se realiza.

Por otra parte, la educación de corte tradicionalista se ve presente, especialmente, en la educación primaria de las/los coinvestigadores. Ya René, Lichita y Pablo mencionaron sobre este aspecto. De hecho, Lichita enfatiza en la entrevista en lo que se refiere al decir que la enseñanza de los docentes de tercero, cuarto, quinto y sexto era tradicionalista:

Tercer y cuarto grado: En esta etapa no recuerdo muchas cosas, incluso la mayoría de mis recuerdos son negativos, comenzando que en esta ocasión ya era un maestro que nos atendía, y como era director encargado no nos daba tiempo suficiente para atendernos. Siento que esos dos años que pasamos ahí, solo copiamos textos de libros y hacíamos los mismos ejercicios en sumas y restas... Así estuve mucho tiempo sin saber dividir y realmente quería aprender, pero no me daba confianza preguntar con el maestro, ya que solía enojarse por todo. no jugaba dentro del salón, aparte de que no se podía, me hubieran dado un varazo.

En la entrevista se profundizó sobre estos aspectos con Lichita y ella mencionaba sobre la enseñanza tradicionalista de los docentes a:

el maestro era el que sabía todo. Nosotros estábamos como receptores, nada más de lo que él dijera Si no nos iba aún, tenía siempre una varita. Por si salíamos de control creo.

La vieja escuela sigue permeando en los contextos educativos (Durkheim, 1982). La repetición ha sido un elemento didáctico fuertemente implementado por la mayoría de las/los docentes. Por este motivo, el sentido de la EIB, aunque sigue

siendo bastante tradicionalista, ha tomado otra concepción en los jóvenes y por eso se añaden conceptos tales como: proceso continuo, transmitir conocimientos, despertar el interés, materiales didácticos, saber convivir, saber aprender, motivar el autoaprendizaje, aprendizaje autónomo, autodescubrimiento, confianza en los docentes, comprensión del niño, entender sus deseos, comprender su forma de aprender, descubrimiento, transformar la manera de pensar, cuidado de la naturaleza, cuidado de sí, aprender a interactuar, a dialogar y a comunicarse.

Todos estos conceptos dan cuenta de un nuevo camino hacia lo que se puede lograr que, aunque no es intercultural, es un camino que lleva hacia allá. Regresamos al carácter axiológico que le otorgan las/los coinvestigadores. Para ellos los valores en la EIB, les permitirá trazar el curso de su vida y guiarlos a ser quien desean ser y a aspirar más de ellos mismos. La carga axiológica de cada ser humano se adquiere en el ámbito formal como en el informal (Parra, 2009; Pinto-Archundia, 2016). Sin embargo, al igual que Aristóteles los jóvenes piensan que los valores se inculcan primeramente en la familia y en la escuela se fortalecen, por eso:

Dante. E. La familia y los valores

“La familia juega un rol muy importante... lo que se aprende en la familia se lleva a practicar en la vida social.”

Lichita. E. La familia y los valores

“Nos educamos en el entorno familiar... En la escuela de respetar el reglamento del salón también [eso es educar].”

Isaac. E. La familia y los valores

“también influye mucho los padres, también de la relación con sus hijos que creo que este es lo de la educación, pues es en esos vínculos, no como muchos se dice esos vínculos de maestros, alumnos, directivos, padre de familia y hasta incluso la comunidad porque si se tiene una

buena relación entre todo eso, pues es seguro de que sí se logre una buena educación de los niños [sic]”

Entendemos pues, que la forma en que los alumnos interactúan dentro del contexto escolar tiene que ver con la educación que traen de casa, la forma en la que se dirigen a los adultos, a los maestros, a los directivos y a sus mismos pares tiene que ver con la carga axiológica tanto cultural como familiar que trae consigo cada individuo. Por lo tanto, la EIB implica un círculo de contención social, cultural, local, lingüístico al ver y reconocer a todos los actores del proceso educativo, a la comunidad y a la nación como los encargados de la educación integral de los niños.

De acuerdo con Dante, René e Isaac, la educación es un proceso continuo, por lo tanto, no finaliza se lleva a cabo durante toda la vida del ser humano. Esto es cierto en términos narrativos. La experiencia son experiencias, pues el ser humano es inacabado y cambia o transforma constantemente (). Entonces la EIB da pauta a lograr un espacio de educación futura más inclusivo y da la apertura a la interculturalidad crítica (Walsh, 2012).

Se aprende en diferentes contextos tanto formales como informales, aprendemos solos y se aprende de otros, aprendemos de la experiencia, de los aciertos y desaciertos (Vera, 2010). En ese proceso se aprenden nuevas cosas y se desaprenden día con día, a eso se le llama educación y no escolarización.

Dante. E. Educación como algo dinámico.

“Se trata de un proceso continuo que no tiene ninguna etapa final...que empieza desde la edad temprana.”

Isaac. E. Educación como algo dinámico.

“El conocimiento, pero es algo que es constante Dinámico”

La siguiente característica que consideran esencial para el concepto de educación es la derivada del enfoque por competencia entendida esta como el conjunto de habilidades, aptitudes y destrezas mínimas que debe de desarrollar un educando y que le permiten solucionar problemas de su vida diaria (Díaz-Barriga, 2006). Sin embargo, esas competencias que mencionan no se ven vinculadas a su cultura de procedencia, a su lengua o a sus contextos comunitarios.

Formar personas competentes tanto social como académicamente es el objetivo principal de la educación de acuerdo con lo expuesto por las/los coinvestigadores y que da fe total del plan y programa por el que fueron formados RIEB²⁹, RIEMS³⁰ Y Plan y programa de la educación normal (SEP, 2012). Lo que a la vez da cuenta del currículo oculto que impera en el sistema. la RIEB Y RIEMS fueron creadas para responder a demandas globales y competir con las tendencias educativas mundiales, no importando la pertinencia y la contextualización (Ruíz-Cuellar, 2012). Por lo tanto, la lengua materna de los alumnos no era parte de este cometido y por eso el abandono de esta en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Desarrollar sus capacidades es una característica esencial de la educación formal. Así pues, la escuela toma un papel importante en el desarrollo integral de los niños, pues por medio de estrategias, técnicas, métodos de enseñanza utilizadas por los docentes se logra enseñanza para la vida

Isaac:

la educación es un espacio [que toma lugar en] la escuela principalmente pues es un espacio donde los niños se van desarrollando, pero hay que orientarlos siempre. [en la escuela se recibe]...una enseñanza para la vida tal y como siempre se ha dicho, no, que es que una formación para la vida, porque no solo es de llegar y pasarle conocimientos que no les

²⁹ Reforma Integral de la Educación Básica

³⁰ Reforma Integral de la Educación Media Superior

van a servir, sino de hacer que esos conocimientos puedan hacerlos prácticos en su vida cotidiana.

Es por eso, que los docentes tienen una labor importante en la educación de los niños y en el concepto que ellos se forman sobre la educación formal. Entonces, la labor del docente va más allá de reproducir conocimientos culturales y sociales a los educandos, este tiene la labor de ayudarles a construir su proyecto de vida, de ayudarle a saber quién es, quien quiere ser, a conocer e identificar sus fortalezas, debilidades, limitantes y alcances (Pérez-Gómez, 20012; Calderon y Loja, 2018).

Como se ha notado la palabra conocimiento es una constante en el discurso de las/los jóvenes coinvestigadores, pero también se ha notado que le atribuyen a ese conocimiento la característica de dinámico. Por lo tanto, el ser humano siempre está abierto a conocer y por ende a aprender, pero para que este aprendizaje sea positivo y el conocimiento sea provechoso el docente es quien debe aprovechar los momentos activos que presenta cada educando, esos momentos de interés. Como bien lo expresa el siguiente extracto:

Rene:

“El conocimiento...es algo que es constante, dinámico, pero si uno como docente no aprovecha también eso de cada uno, pues es obvio de que cada alumno se va a quedar cerrado con eso no va a poder liberarse, pero...influye mucho también en los maestros la forma de cómo enseña... y cómo le decía es como si los alumnos fueran un reflejo de nosotros.”

Es preciso tomar en serio la palabra “liberarse” concepto clave en la pedagogía crítica y que, si se le presta atención, puede llevar a una transformación. Liberarse del yugo del colonialismo y acceder o alcanzar las ecologías de saberes (De Sousa-Santos, 2006). Podos observar entonces que, para este coinvestigador, tanto padres

como docentes tenemos en nuestras manos una labor importante, somos el ejemplo por seguir de las futuras generaciones a nuestro cargo.

Algo importante es notorio en cuanto a lo que la EIB es para estos jóvenes, y tiene que ver con forma de enseñanza. Se comprende de lo narrado que para mucho la educación debe seguir un enfoque constructivista-alternativo en el hecho de que la educación se construye. Pero también, sus interpretan muchas palabras que se oponen al aspecto crítico y que abundan en la multiplicidad de historias narradas son: sumisión, obediencia y miedo.

La EIB entonces es también hegemónica desde los que tienen en su poder la educación de los niños. Los pequeños deben tener estas palabras presentes en su vida hechas sentimiento y prácticas para cumplir con todo lo que ese mundo adulto céntrico desea de ellos (Lay-Lisboa y Montañez, 2018).

Adriano narra cómo su comportamiento cambió desde la edad preescolar con los golpes de su mamá frente a sus compañeros de grupo, la humillación y vergüenza siguen siendo los aliados de muchos docentes y padres de familia para la “corrección” de los niños, y a esto es a lo que se le llama educar. Los golpes en las narrativas son una constante y que se reflejan en el concepto de educación, podríamos aseverar que se piensa lo que el antiguo dicho dice “la letra con sangre entra”, el joven Adriano en su narrativa escrita nos dice:

Adriano:

“en una ocasión me culparon de haber golpeado a un niño, cosa que yo no hice y por más que me defendía diciendo que yo no había hecho nada, la maestra y mi mamá no me creyeron, y la consecuencia de eso fueron unas cachetadas por parte de mi madre enfrente de la maestra y compañeros de grupo, sentí tanta pena que me prometí a mi mismo contralar mis actitudes y ya no involucrarme en problemas.” [sic]

La escuela es una parte importante para la educación de los hijos en los contextos indígenas y el concepto de educación tiene que ver con superación, manejo del español y mejores oportunidades. Es evidente que la importancia de la educación en la vida de las/los jóvenes investigadores tiene mucho que ver con la concepción de sus padre y sus historias de vidas personales, pues al ver la forma en la que se desenvuelven económicamente por medio de las actividades las que se dedican, que son mayormente al campo, han notado que el trabajo de un docente es menos agotador en cuanto al esfuerzo físico, y por lo tanto, han generado un nuevo concepto de educación más eurocéntrico y que da repuesta al mercado global.

Las madres, quienes son las encargadas de la educación de sus hijos y de llevarlos a la escuela para que se formen, utilizan la fuerza, las amenazas y el miedo para que los niños se dediquen a sus estudios y presten atención a sus maestros, de hecho, la palabra que mencionan como clave para la educación es la obediencia. Los padres demandan obediencia de los niños hacia sus maestros y si esto no pasa entonces ellos lo harán en casa, hasta lograr que estos niños aprendan a seguir las indicaciones tal y como se las solicitan sus mayores.

Esto se relaciona con los valores, pero sobre todo con la cultura adultocéntrica en la que vivimos, de estratos y estatus, en la que los hombres valen más que las mujeres, los docentes más que las madres, las madres más que los niños, quedando esto en el último lugar de importancia y con más vulnerabilidad. Gracia nos menciona como a raíz de los golpes de sus padres aprendió a comportarse y a saber tenerle aprecio a la escuela:

Gracia:

“una ocasión nada más que me escape de la escuela, ya en días seguidas, me pusieron un alto mis papas agarrándome a Cinturonasos,

y con eso yo entendí, así fui adaptándome, que hasta llegue a sentirme contenta y alegre en el kínder. [sic]"

Por otro lado, hay quienes ven a la educación desde la perspectiva de Paulo Freire, la educación como forma de desarrollo del pueblo, de los oprimidos. Con la educación tenemos la oportunidad de ser libres. Para los antiguamente subyugados es la salida del túnel de la ignorancia, la posibilidad de abrirse camino, de cultivar y enriquecer su mente, de armarse contra los que por años los han sometido y ser un pueblo autónomo. Por lo tanto, la educación es funcional al sistema, pero también para cada ser humano, provee la oportunidad de liberar al pueblo. Así lo expresa un joven:

Adriano:

la educación para mí y para muchos de nosotros es la oportunidad de abrir nuevas puertas. La educación para para nosotros es la luz que nos queda de ser alguien en la vida, pero también la educación es responsabilidad, es paciencia, esfuerzo por parte del docente y por parte de los alumnos es la única manera de poder comprender lo que se ha escrito en el mundo para mejorar.

La educación entonces nos brinda las herramientas necesarias a través de la escolarización para comprender más allá de lo que nuestros ojos ven. Esta manera de concebir la educación se inserta en la vertiente crítica, específicamente en la educación popular, pues para estos jóvenes la educación no consiste en transmitir conocimientos sino como ellos mismos afirman, consiste en buscar las formas de que construyan su propio conocimiento haciendo uso y conociendo su entorno para lograr un mayor aprendizaje; de esa manera

Adriano:

...la educación ...sería la única posibilidad del pueblo para superarse para ser mejores personas, para abrir nuevos horizontes, para

prepararse y que nos queda como maestros, pues fungir la de la mejor manera.

Abrir nuevos horizontes es una palabra de gran envergadura en el concepto que ellos. Sin embargo, hasta aquí no hemos visto diferencias fuertes entre educación general y educación indígena, ni educación intercultural o intercultural bilingüe. No es hasta narrar la experiencia en su educación superior que los jóvenes presentan la lengua, la cultura, las tradiciones y la identidad indígena como algo fundamental en sus vidas. Aunque en la educación básica hacen énfasis en la enseñanza en español y no en su lengua materna, la EIB solo muestra avance en la educación recibida en la normal.

La ENIIB "JC", aunque fue la institución donde culminaron o estudian su educación superior, ha sido el espacio en el que han aprendido a valorar su cultura y a sentirse orgullosos y orgullosas de ser indígenas. Esta etapa de su vida académica ha sido fundamental para su locus de enunciación y para la labor que fungen y fungirán como docentes.

Lo primero que se nota en este nivel académico es la fe que los alumnos tiene hacia la normal, ellos aseguran que este es el lugar adecuado para formarse y ayudar a la niñez indígena. Además, es el lugar donde se sienten valorados, donde sienten que todos son iguales y que, aunque diferentes comparten cuestiones comunes, cómo ser la forma de organización comunitaria tradicional.

Esta organización, aunque radical, porque no incluye a los alumnos que no comparten sus ideales, para muchos ha sido una nueva forma de reestructurar su cultura desde una mirada juvenil.

Isaac: El ingresar a la Normal ha sido una grata experiencia para mí. En lo personal siento que es el espacio en el que puedo interactuar siendo yo mismo, porque también se encuentran compañeras y compañeros

que provienen de pueblos indígenas y a través de la interacción con ellos, nos damos cuenta que cada cultura tiene ciertas similitudes y diferencias, de la misma manera cada uno de nosotros comparte los conocimientos de acuerdo a lo que hemos adquirido en nuestras familia y comunidades...En este nivel es donde me siento cómodo y bien, porque a comparación de otras instituciones educativas en donde se hacen presentes las exclusiones por las diferencias sociales, económicas o por otros factores, en la Normal todos somos iguales y nadie discrimina a nadie...

La EIB supone el fortalecimiento de la lengua, identidad y valor hacia su cultura. Sin embargo, en los niveles educativos que abarcan la educación básica el fortalecimiento de su cultura no fue algo que diera. La enseñanza, a pesar de que para algunos en nivel preescolar fue mayormente en su lengua (Lichita) o con un porcentaje en la lengua (René), era por medio de la traducción o de la lengua como puente para explicar algunos contenidos que los niños no entendían. La enseñanza, no fue contextualizada, no se usaron cuestiones de los contenidos de los libros o las temáticas del sistema educativo general se traducía.

Ya en el apartado anterior hablamos sobre los padecimientos con el aprendizaje de la L2, eso en automático nos revela que fortalecer la lengua de los niños no era una prioridad para la mayoría de docentes que tuvieron en su trayectoria de vida académica. Sobre esto rescatamos lo siguiente:

Isaac. N. enseñanza descontextualizada y no bilingüe.

En todos estos niveles la lengua Tseltal nunca se le dio la relevancia como se debería, ya que en todo el proceso los docentes enseñaban únicamente en español y no tomaban la iniciativa de fomentar nuestra cultura a través de la lectura y escritura de nuestra lengua materna.

Se podría decir que la adquisición de la lectura y escritura de mi lengua materna la he aprendido de manera autónoma, porque como ya hice mención, en todo este proceso no he tenido ningún docente que me motive y oriente a realizarlo de buena manera.

Sin embargo, la ENIIB “JC” por los principios que como tradición se han pasado de generación en generación desde los primeros que ingresaron a la institución en el 2000, la lengua es esencial. De hecho, uno de los criterios para que un alumno ingrese a esta escuela es que maneje su lengua manera de manera oral y escrita, una de las evaluaciones que les realizan para su proceso de admisión.

Algo importante de esta escuela y por la que quizá no haya muchos rasgos de interculturalidad más que la relacional y en cuestión pedagógica la funcional, es porque, la escuela en su principio es una escuela indígena (Walsh, 2012). Aunque su nombre lleve intercultural, lo intercultural se le atribuye porque aquí convergen las diversas lenguas indígenas que aún se hablan en el estado. Por lo tanto, conviven personas de diferentes procedencias étnicas, con contextos distintos, diversas variantes de cada lengua, diferentes trajes comunitarios, gastronomía.

Hay una riqueza en cuestión de diversidad, pero la diversidad es solo un elemento de la interculturalidad (en su versión) crítica, saberse diverso no significa saberse valioso y saber a los otros valiosos. No significa respetarse y respetar a los otros. Aquí la EIB ha creado una separación social-étnica nuevamente, porque, aunque los lineamientos no digan que un mestizo no puede entrar, la cuestión de la lengua hace casi imposible que otra persona que no sea indígena y hablante acceda a esta normal. De hecho, hay muchos indígenas que hablan su lengua, pero no la escriben, o algunos que ya no la hablan, pero eso les impide ingresar a esta normal.

Es claro que hay otras razones, es cierto también que las ofertas educativas, de acuerdo con las carencias que se presentan en la enseñanza de los niños en las comunidades indígenas (sino vean las historias aquí narradas) no permiten a muchos acceder a otra universidad.

Regresando a la EIB como separación, desde el discurso político, antes era educación intercultural bilingüe, ahora es Intercultural plurilingüe, sea el adjetivo que sea, la segregación por grupos es evidente.

Entonces, la ENIIB “JC” hace sentir hacen sentir a estos jóvenes aceptados, se aceptan unos a otros, respiro, siempre y cuando entren en el rol de la organización estudiantil, otro aspecto digno de analizar y que no da cuenta de interculturalidad, por el contrario, se reproduce entre ellos mismos la exclusión que han sufrido, de la que tanto se han quejado y que en todo momento acompaña su discurso. Que no digo que sea incorrecto, lo incorrecto es reproducir la represión que antiguamente hemos sufrido. Isaac nos dice:

Isaac. N. La ENIIB “JC” y el orgullo indígena

En la escuela Normal es el nivel en donde llegue a reforzar estas habilidades, ya que en este espacio comprendemos la importancia que tienen nuestras lenguas maternas y de preservarlas, además, de que es un medio en el cual se pueden construir y adquirir conocimientos significativos, dirigiéndome más en los contextos indígenas.

Aun así, con todas sus debilidades y con las diversas confusiones en la mente de los jóvenes, la ENIIB “JC” es la que les ha dado la oportunidad de sentirse valorados, sentirse incluidos, sentirse acompañados, sentirse respaldados. El lugar en el que pueden hablar libremente en sus lenguas sin que nadie se los prohíba, en el que pueden usar sus trajes cuando gusten y como gusten, porque nadie le preguntará o le prohibirá hacerlo.

Esto repercute grandemente en la autoestima que han ganado y la lucha y resistencia hacia el gobierno los mantiene con vida, con convicción y con la esperanza de que lo que hacen ayuda y ayudará a las futuras generaciones, porque

ellos han dejado precedente y han luchado para mejorar la condición de la educación indígena.

La unión que la ENIIB “JC” genera entre los jóvenes ha ayudado a que ellos se fortalezcan y además de fortalecer y desarrollar habilidades para la docencia, desarrollan espíritu de resistencia basado en la resiliencia que han adquirido en esta nueva etapa de su vida, que más que académica es política. Por eso la autogestión es importante, ellos ya tienen la necesidad de generar un proyecto político, la resistencia desarrollada, pero hay que dirigir esto a una propuesta no solo política de guerra, sino pedagógica-ética.

Dante: Ahora bien, mi trayecto académico dentro de la escuela normal indígena intercultural bilingüe “Jacinto Canek”, da inicio en el año 2018, por la cual, antes de entrar, me sentía ansioso por conocer mis compañeros hablantes de distintas lenguas. Decidí entrar a esta normal, porque es una institución educativa que otorga mayores posibilidades de apoyo, hablándose de lo económico y formación integral. De igual forma, porque es un buen espacio para conocer, aprender y compartir culturas.

El no estar en la institución, no ha sido un impedimento para tener una socialización con compañeros de la escuela, ya que a veces nos juntamos como base para realizar cierta actividad, de manera que, gracias a ello, he logrado hacer amigos, así como conocer otras lenguas y culturas que existen dentro del estado de Chiapas

Como se comentó en el apartado biográfico de Adriano y en el 4.2 la educación básica causó muchos estragos en su vida, sobre todo en su autoestima. Llegar a la ENIIB “JC” le devolvió el significado de la EIB y le hizo recordar el compromiso que su papá tenía con la educación indígena, pues él fue maestro bilingüe. Esto hace referencia a este continuum de la experiencia que nos dejó Dewey (1938; como se citó en Stark, 2020). La experiencia nueva estaba reformulando o transformando los residuos negativos de las experiencias pasadas y creando una nueva experiencia

futura que estaba reformulando y dándole un nuevo sentido a la EIB. Retomamos un gran extracto de la historia de vida de Adriano que da cuenta del impacto de esta etapa no solo en su cultura, lengua sino en su vida misma en su identidad.

Adriano. N. ENIIB “JC” orgullo cultural.

Con mucha fortuna logre ingresar a la Normal Jacinto Canek, donde me forme durante 4 años a lado de compañeros que hablaban diferentes lenguas y provenían de distintos municipios del estado de Chiapas. Se podría decir que mi formación intercultural comienza aquí, en la escuela normal, pues nos hicieron sentir orgullosos de nuestras raíces y la riqueza que tenemos en nuestra lengua, en nuestra cultura, en nuestras tradiciones y costumbres. Los maestros que tuvimos durante dos años, eran también hablantes de lenguas originarias, como en toda escuela, había quienes estaban comprometidos con su trabajo y otros que no... Mi paso por la normal fue algo bonito, de las clases que recuerdo, nos hacían exponer, dar clases simulando estar en con niños, ir a prácticas, elaborar reportes, jugar, danzar y luchar[sic].

Adriano E. entendimiento de la palabra interculturalidad basado en su relación con la ENIIB “JC”

...la interculturalidad pues como dicen ahí convivencia, no de lenguas de culturas y fui a la normal, donde siento eso conozco a gente de otro lado que nunca me imaginé conocer conozco que mi lengua... Así que de repente nunca te preguntan y dices algo y [preguntan] ¿qué es eso? [o qué significa eso de dijiste en tu lengua] [y los otros] para nosotros no para nosotros es... no sé si, y así se arma una gran plática, te pierdes con los compañeros hablando de cada quien ¿no?, que en mi pueblo se celebra esto...que lo otro, como que ahí Wow se siente bien. Incluso siendo tseltales pues hay diferencia de pueblos...La mayoría eran de Oxchuc...mis compañeros y pues no que ellos esto... que lo otro muy muy muy intercultural...así que...nunca me imaginé conocer algo así...Entonces este la educación intercultural para mí es tomar en cuenta las raíces, la lengua principalmente. También tenemos...nuestras reglas de ortografía dentro de la lengua...nuestro propio de alfabeto. Entonces es un mundo también nosotros y lo que más me llamó la atención creo que un profe una frase decía que “el que habla otra lengua conoce dos mundos, el mundo de quien habla español, lo entiendes y el mundo del que habla la lengua también lo vas a entender. Entonces, quién vive, vive en dos mundos...Lo primero[qué me gustó] fue de que pues para ingresar a la normal tenías que defender tu lengua, eso fue donde como que hacen sentir importante de que hablas. [hablar] una lengua tiene ciertas prioridades [para] entrar a una normal

intercultural...otra fue que ya desde primer semestre nos empezaron a dar eso [la lengua] y así y **crece la confianza** porque pues **quién se va a sentir más ahí en esa normal**, pues si todos somos iguales. O sea, pues en el mundo todos somos iguales, lamentablemente hay personas, que se les sube o que se creen por otras cosas, pero realmente todos somos iguales, pero sentía que ahí de que pues **no había gran diferencia como lo ha marcado la sociedad, sino que me sentía yo en familia en sintonía con ellos y todo.**

Entonces, amigos que convivimos con tsotsiles, con tzeltales...**convivimos** con esto y ... **conocí parte de ellos...** cómo que **te sientes orgulloso**, el **poner tu traje** que también este, no sé, ven que lo pones y **hay gente que realmente lo valora** gente, que como dicen ahí **son mestizos, pero respetan, tiene un gran respeto hacia lo cultural, hacia los grupos étnicos** y todo.

La experiencia de vida con la EIB de Adriano nos dice que esta ayuda a fortalecer la identidad indígena, a ganar confianza en sí, en ser parte de un grupo indígena. También hace referencia a convivencia con otros grupos de indígena y que al sentir orgullo por su cultura y lengua empiezan a apreciar lo positivo de su grupo cultural “opuesto” y es que la discriminación no es general, que hay quienes valoran la cultura indígena y aprecian lo que ellos tienen por aportar. Esto son rasgos que podemos descubrir en las política y fundamentos de la EIB (CEGIB, 2007).

Sin embargo, algo que hay que rescatar de lo que relata el coinvestigador es que aún no hay seguridad tota. Él se autoidentifica con este grupo por que históricamente han padecido cuestiones similares, eso es algo evidente desde el nombre de la escuela y los métodos de admisión. Lo que significa que el yugo y la colonización siguen allí, en sus mentes (ver apartado 1.1). Se interpreta sentimiento de inferioridad al decir “quien se va a sentir más allí...si todos somos iguales”. Evidentemente todos somos iguales, no entendiendo esto como igualdad o similitud en condiciones históricas, sino igualdad en calidad de humano que compartimos este espacio físico-natural llamado tierra.

Recuperar la cultura de su comunidad, como los trajes regionales que se han perdido es algo que esta educación en la ENIIB "JC" les ha proporcionado. Considera su lengua materna como recurso de enseñanza fundamental para sus alumnos, es otro de los puntos que se rescatan de las historias. El bilingüismo e interés por aprender formas, estrategias y teorías para la enseñanza bilingüe es algo más que ha abonado la EIB proporcionada por la ENIIB "JC" a las/los coinvestigadores. Volver a prácticas que consideraban innecesarias por la influencia de los medios de comunicación y de la educación colonizadora he se ha venido realizando principalmente en la educación primaria, es algo que muchos quieren rescatar. Como apreciamos a continuación:

Pablo. E. recuperar actividades y tradiciones culturales casi perdidas.

[La normal] me ha causado curiosidad de volver a retomar, incluso ahora lo que estamos viendo, la pérdida de nuestro traje tradicional como huixtecos, he querido como hacerlo, buscar personas que pudieran cómo volverá a levantar o pues buscar la la forma de cómo amarrar de los hombres se les está perdiendo bastante. ya no se [sabe] es que como es una manta bien larga y como para que apoyara amarrándose son pocas las personas. Entonces, sí me interesa, me interesa ahora hacer eso, volver a rescatar o mínimo hacer el diseño como un poco más fácil para que puedan así volver a resaltar, siento yo. Y también como las músicas tradicionales que se ha perdido en la comunidad, sólo los viejitos ya la pueden como tocar y saber hacerlas. Entonces como que eso lo que me da ahora motivo, curiosidad de volver a aprender. O general talleres con los niños. Me ha llegado hasta la forma de pensar cómo poder ayudar a niños...cómo explicarles detalle la importancia de nuestras raíces...en la normal hacia todo esto...creo que fue una experiencia muy grande en la normal que tuvimos...llegar a la normal y conocer varios tipos de lenguas que no sabía que existían, por ejemplo, la lengua zoque, yo no sabía que existía. Yo no sabía [de] la lengua ch'ol, tojolabal, el mam, k'anjob'al. son como normales donde estaban y no sabía, entonces creo que sí, desde allí supe...de que si hay varias formas de hablar y hacer...[el] unirnos y sus formas de pensar también dentro de la normal...porque también creo que ellos tienen, pero también nosotros tenemos... [así que querían] resaltar [por eso] creo que hacíamos concursos de altares o concursos de [otras cosas. [yo] decía

que, órale está bien, entonces voy a resaltar y voy a enseñar lo mío. Quiero darles a entender también lo mío, que sí existo también, entonces como que esa es la curiosidad que me llevó a tener [la normal]. [otras cosas también]...como coleccionar palabras, tomar fotografías de algunas partes de la comunidad y poder cómo escribirlas con notitas de, ...hilos, descripción, más imágenes. Y entonces es donde empezó la curiosidad, pero a la normal en la normal despertó todo eso ya la etapa la normal.

Sumergirse en el contexto cultural de sus comunidades otro de los impactos fuertes que ha tenido la EIB recibida en la ENIIB "JC". Los jóvenes no tienen muchos conocimientos ancestrales de su cultura de origen, lo máximo que logran obtener es la apreciación por su lengua, por usar sus trajes con más libertad, dentro del contexto escolar de la ENIIB "JC" y en sus diferentes manifestaciones políticas. Los padres ni la educación básica ni la educación media han incentivado o promovido el deseo de conocer y/o regresar al conocimiento de sus raíces. No para promover etnocentrismos, sino para darle sentido a su vida, a despertar su conciencia histórica y entender muchas cosas que han persistido y hoy persisten en sus vidas (Stavrou y Murphy, 2021). y no por su hogar.

Finalmente, la EENIIB "JC" provee a estos jóvenes la posibilidad de transformar lo que hasta hoy ha sido la EIB. Formarse como docentes indígenas, bilingües e interculturales, les da las herramientas para no repetir patrones negativos. Les da la oportunidad de revalorar cuestiones que en su experiencia e historia de vida personal no fueron consideradas como el fortalecimiento de la lengua, identidad y orgullo indígena y amor por su cultura en los niños. Nuestro coinvestigador nos dice sobre esto:

Adolfo. N. la ENIIB "JC" como posibilidad de transformar la EIB.

Entonces desde ese momento comenzó de nuevo mi vida académica en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek" una

escuela que forma profesores capaces de transformar la sociedad a partir de la educación de las niñas y de los niños.

La palabra transformar aquí, da cuenta de la seguridad que esta escuela ha formado en este joven, pues desde el momento en el que conviven con otras lenguas del estado, con otras culturas, aunque indígenas, distintas a la propia, entra la posibilidad de creer en el cambio, en la transformación y en la igualdad.

Los hallazgos muestran que el andar de estos jóvenes no ha sido fácil en el camino de la educación, que ha faltado comprensión por parte de los docentes y que en su formación no se les ha tomado en cuenta para abonar a lo que ellos desearon de su educación. Además, que su formación en la normal no ha considerado aspectos que se requieren como docente para no repetir cuadros en su quehacer. Por lo que, para no quedarnos todos en la crítica surge la reflexión (propuesta) que se muestra en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5. RED DE EXPERIENCIAS EN LA DIVERSIDAD PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA: REFLEXIÓN INICIAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO INTERCULTURAL AUTOGESTIVO

“When we reject the single story, when we realize that there is never a single story about any place, we regain a kind of paradise.”

Chimamanda Ngozi Adichie

Este capítulo presenta la reflexión inicial propuesta teórico-metodológica que consideramos se podría seguir para mejorar las condiciones educativas de los indígenas en el estado y que parte de la formación de los jóvenes que egresarán como docentes en educación primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria. Dicha propuesta se considera a largo plazo, pero se hacen algunas recomendaciones para iniciar pronto a ver resultados que se pueden trabajar en el campo de flexibilidad curricular a cargo de cada escuela normal

5.1. Algunas aclaraciones y punto de partida

Muchas son las críticas, evaluaciones y precisiones que se han hecho a las diversas propuestas curriculares que dieron paso a los planes, programas y mallas

curriculares que se han ejecutado en México. Hoy día, una nueva propuesta se gesta. La propuesta curricular elaborada por la DGESUM y el CNENI ya ha hecho una revisión, cómo es de costumbre, de las propuestas que le anteceden con el fin de fundamentar y justificar este nuevo cambio. Nuestro caso no es hacer esta revisión exhaustiva de las propuestas anteriores, o ponerles calificativos como buenas o malas.

Aunque, tan efímeras han resultado estas propuestas cómo extremadamente rápida las formas en la que se generan, el propósito de esta reflexión a manera de propuesta teórico-metodológica para la educación indígena de Chiapas, en especial esta que se lleva al estado desde la ENIIB "JC" es realizar una crítica a la nueva propuesta en curso, sin menospreciar la labor de quienes están involucrados en este proceso a nivel nacional. Esto con el fin de dejar como punto de análisis algunas cuestiones que aporten a la mejora de la educación y realizado a la luz de las voces y miradas de sujetos

La primera observación que se desea realizar a la propuesta en construcción es la carencia de participación de diversos actores del proceso educativo en la misma. Una vez más quienes tienen el poder están tomando el control de lo que será la educación normal para los contextos indígenas. clave en la EIB y que han puesto al descubierto al contarnos su experiencia vivida con educación indígena en nuestro estado.

Las voces y las miradas que dan paso a esta propuesta quieren ser escuchadas y mostrar lo que sus ojos han visto a través del tiempo en esos espacios llamados escuelas. Esperamos que estas voces, no queden silenciadas una vez más y que algunos de los aportes que aquí nos dejan, puedan ser tomados para la educación indígena de Chiapas, con miras a una educación intercultural crítica y una región

autogestiva permanente. Es decir, que se siga procurando escuchar voces al narrar su experiencia y hacerla una herramienta de intelección y transformación social.

Sobre interculturalidad: cabe aclarar que tiene múltiples definiciones y múltiples facetas, el concepto que las/los coinvestigadores tienen de interculturalidad se basa en la diversidad y en la relación/convivencia de esta diversidad de culturas. Esta concepción, dentro de las múltiples, no es errónea, sin embargo, necesitamos la autogestión como proyecto político-pedagógico, característica de la interculturalidad crítica.

En este sentido, para llegar a la interculturalidad crítica en nuestro contexto educativo se necesita recuperar-trasformar desde lo filosófico-ontológico, hasta lo epistémico-científico, que lleva un posicionamiento ético-político. Por eso, se necesita desarrollar en cada ser-individuo que transite los espacios y lugares de la ENIIB "JC" un posicionamiento político propio y distintivo.

Otro punto que se le critica a la ENIIB "JC" es la forma de ingreso de los prospectos estudiantes. Se dice, que esta no da cuenta del adjetivo interculturalidad que lleva grabado en su nombre. Desde luego, las personas de fuera lo ven de esta forma, porque no han escuchado las experiencias de los que allí se educan y la ENIIB "JC" es lo más cercano a interculturalidad que ellos han vivido. Por eso, la concepción y la interculturalidad crítica va más allá del nombre de una institución, está en su práctica, en su posicionamiento.

Es en la escuela normal en donde tenemos la posibilidad de transitar de una interculturalidad funcional y relacional a una crítica, pues las bases ya están y la convivencia como riqueza nos ayuda. Para muchos la interculturalidad es una utopía (algo imposible), para nosotros es una posibilidad y por eso coincidimos con Muhammad Ali cuando dice "Es una opinión. Lo imposible no es una declaración,

es un atrevimiento. Lo imposible es potencial". Hay que tomar ventaja de ese potencial de lo imposible para hacerlo posible y volverlo una declaración.

Las historias narradas demuestran que no hay interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica, lo que hace que el sentido que se tiene de educación por parte de ellos sea muy negativo.

Uno de los objetivos a largo plazo de esta propuesta es que los jóvenes y la niñez Chiapaneca le den un sentido a la educación desde una perspectiva más intercultural y crítica, lo que tiene que ver más que nada, con las experiencias que se hacen en las relaciones vividas o socialidad. Para lograr esto, la didáctica tiene que cambiar y para que cambie esta didáctica tiene que ser una con sentido-decolonial y no parametral como diría Estela Quintar (2008).

Desarrollar herramientas de la pedagogía crítica en los entornos educativos es esencial, y no la teoría, sino hacerlo desde la práctica. Esto es algo que ya está descrito en la Propuesta curricular base recién elaborada, lo que se necesita es que lo hagamos nuestro, no de un plan en papel. Por lo que se propone retomar postulados de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, en términos de ser liberadora, tanto del oprimido como del liberador.

Dar más herramientas de la pedagogía crítica, más que teóricas prácticas. Retomar postulados clave de la pedagogía del oprimido con el afán de que se entienda que:

Existe una buena razón para creer que la visión es mejor desde abajo que desde las brillantes plataformas de los poderosos. Unido a tal sospecha...[se] argumenta a favor de los conocimientos situados y encarnados y contra las formas variadas de declaraciones de conocimiento irresponsable e insituable. Irresponsable significa incapaz de dar cuentas...Hay un premio para el establecimiento de la capacidad de ver desde la periferia y desde las profundidades. Pero aquí existe el serio peligro de romantizar y/o de apropiarse de la visión de los menos

poderosos al mismo tiempo que se mira desde sus posiciones. (Haraway, 1995)

Lo que esto significa y que abona a la mirada de Freire es que no debemos romantizar la concepción de los tradicional y antiguamente oprimidos. Debemos ser críticos y analíticos de nosotros mismos para no llegar a esencialismos, etnocentrismos y movernos de la posición de subyugados y/o víctima anticríticos. Al respecto Haraday (1995) explica:

Las posiciones de los subyugados no están exentas de re-examen crítico, de descodificación, de deconstrucción ni de interpretación, es decir, de los dos modos hermenéuticos y semiológicos de investigación crítica (p. 13)

También nos comenta sobre el papel de la subjetividad e intersubjetividad:

«división», en este contexto, debería tratar de multiplicidades heterogéneas que son simultáneamente necesarias e incapaces de ser apiñadas en niveles isomórficos de listas acumulativas. Esta geometría se encuentra dentro y entre los sujetos. La topografía de la subjetividad es multidimensional, y también la visión. El yo que conoce es parcial en todas sus facetas, nunca terminado, total, no se encuentra simplemente ahí y en estado original. Está siempre construido y remendado de manera imperfecta y, por lo tanto, es capaz de unirse a otro, de ver junto al otro sin pretender ser el otro 16-17.

Esto nos lleva a repensar que en todo contexto hay relaciones de asimetría, poder, exclusión, marginación, el punto es saberse en este rol y preguntarnos ¿qué diferencia hay entre la que se vive a nivel nacional y la que se vive a nivel estatal local? Lo que nos lleva pensar en cómo debe de ser esta propuesta. la respuesta es, basada en la experiencia y en el currículo familiar de los que narran sus experiencias.

Lo que se trata con esta propuesta es dejar de ver la interculturalidad desde y para los otros, sino verla desde el nosotros, en palabras de Walsh (2012) unidad en la diversidad. Lo que nos lleva a recordar, esta no es una propuesta que descarta lo

que se está realizando a nivel nacional. Es un aporte, una receta más que puede o no ser realizada.

También es una invitación para que nos lean y si es posible, que se den la oportunidad de probar nuestra receta o tomar algunos de nuestros ingredientes para mejorar la suya.

En los siguientes apartados de esta propuesta presentamos dos momentos, de lo teórico y de lo metodológico. Aunque relacionados y en muchos momentos similares, la una específica más la mirada de cómo estamos viendo esta propuesta y la otra la forma en la que consideramos puede llevarse a cabo esta nueva transformación curricular, incluye algunos ejemplos de temas y o cursos que deberían de incluirse para lograr una verdadera formación con sentido intercultural crítico en los futuros normalistas.

5.2. De la parte teórica de esta propuesta: un aporte en breve

La teoría curricular es muy amplia, por lo que en este texto nos remitiremos a abordar algunos tópicos del currículo que se alinean con el posicionamiento teórico, epistémico y metodológicos. Por la necesidad de una teoría crítica-decolonial, no profundizamos sobre otros tipos de pedagogías, pues son diversos los trabajos que nos hablan acerca de los diferentes tipos de teorías y formas de enseñar a través del tiempo. Por lo que dedicamos un espacio a hablar sobre la importancia de vincular el currículo y la didáctica para generar una propuesta ético-política y crítica. Se concluye haciendo una síntesis integradora o intento transdisciplinar-metodológico de un currículo crítico-experiencial.

5.2.1. La escuela como institución y su papel en la transformación del currículo

La escuela, la religión y la familia como hasta hoy las conocemos son las instituciones más antiguas. No obstante, la escuela hoy la conocemos en su forma organizativa, administrativa y sistémica en general, es producto de la modernidad. Esta institución en cual laboramos se encuentra en un periodo de crisis o como bien lo llama Dubet (2007) “declive”, que a su vez experimenta una “mutación.

La pandemia que hemos vivido desde el 2019 en algunos países y desde el 2020 en México nos ha traído muchas cuestiones que como docentes debemos reflexionar. Hoy más que ayer debemos detenernos y hacer un análisis profundo y reflexivo de la necesidad de cambio y transición que este nuevo virus nos ha dejado. Debemos actuar como sabios del futuro, sin el afán de saberlo todo, para darnos cuenta de que rumbo va a tomar la educación, en otras palabras, qué necesitan, qué requieren, qué intereses tienen estas generaciones postcovid.

La educación intercultural bilingüe se vio dañada de manera masiva con la pandemia. La mayoría de las/los jóvenes que estudian en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek expresaron no haber obtenido conocimientos académicos durante el periodo fuerte de la pandemia. La mayoría de las comunidades donde se residen no cuentan con señal de teléfono celular, mucho menos de internet. La realización y entrega de actividades resultó muy compleja. Algunos jóvenes tuvieron que dejar lo educativo, por un lado, porque con la pandemia muchos de sus padres perdieron sus empleos y ellos debían buscar la forma de ayudar a suplir las necesidades del hogar.

En cuanto a lo emocional, la mayoría expresó el miedo que experimentaron al saber que con este virus alguno de sus familiares e incluso ellos podrían morir. En el aspecto social expresaron la soledad que sintieron al no poder compartir con amigos, compañeros de clase y parientes espacios comunes. No podían verse, tocarse y en ocasiones hasta tuvieron que aislarse de los mismos miembros de la familia con los que comparten el hogar.

Todo esto que aconteció y que más de 170 estudiantes de la Escuela Normal narró en preguntas abiertas en un cuestionario realizado por medio de *Google forms* ha permitido que pensemos en la actualización del currículo y de la nuestra didáctica.

Debemos repensar la educación y la enseñanza para poder satisfacer las necesidades educativas de nuestros jóvenes en contextos rurales e indígenas y proveer una educación de calidad y equidad. COVID-19 ha intensificado la perspectiva de la escuela como un lugar de desigualdad. Esto refuerza la visión de las instituciones como estructurantes y hegemónicas, por eso debemos trabajar en solventar la crisis que vive nuestra institución escolar. Se supone que una institución debería cumplir con la labor de reducir las incertidumbres porque proporcionan una estructura a nuestra vida diaria y nos producen tranquilidad (North, 1993). Sin embargo, la escuela en estos momentos está plagada de incertidumbres y cada vez más causa duda sobre su razón de ser.

Entonces, cabe preguntarnos, qué es la escuela, para qué sirve la escuela, por qué debe seguir funcionando la institución escolar para que a partir de eso reformulemos una nueva propuesta que incluya a todos los que participamos en este espacio. Realizarnos estas preguntas nos permitirá contribuir a soluciones que nos permitan reducir las incertidumbres que se viven en esta esfera de la sociedad, así

como, la posibilidad de refundar el Estado y transformar la escuela para que responda a las necesidades de los niños y jóvenes de estos tiempos.

Para entender la refundación de esta institución es necesario entender qué es una institución y el papel que tenemos como educadores. Iniciamos con Giddens (2003) que en su teoría de la estructuración explica la importancia de que el sistema no sea quien controle y regule todo lo que se deba realizar, sino que también las personas, en calidad de agentes, realicen una acción dual con la estructura la estructura. Es decir, se requiere de la capacidad de agencia de las personas, para que se recupere la credibilidad y se reduzcan incertidumbres.

Las instituciones deben cumplir con el trascender la historia, el tiempo-espacio donde se tome en cuenta la capacidad de agencia de quienes deseamos un mejor futuro para nuestra sociedad (Giddens, 2003). Vivimos en un mundo de normas y reglas, o como diría, Searle (1997) de hechos sociales e institucionales. En este sentido, la escuela como institución debe trascender a un estado contrahegemónico y no seguir perpetuando las desigualdades incrementando incertidumbres.

Debemos entender, que las escuela la hacemos nosotros, somos quienes la habitamos y realizamos las actividades rutinarias que allí se desarrollan que le dan sentido y razón de ser (Searle, 1997).

En este afán de transformar la escuela, y, revalorar su carácter instituido e instituyente es crucial entender la visión que Castoriadis (2013) nos presenta en su texto "El imaginario instituyente" partiendo de que no hay tal cosa como el yo único, si bien es cierto que existe un ser individual, este es por los otros y en relación con los otros. No hay ser puro, hay seres socializados, pues como individuos somos productos de la socialización.

Lo que significa que estos poseen identidades colectivas en términos de Castoriadis (1997) y Giménez (1999). De manera explícita, él nos dice que “los individuos socializados son fragmentos hablantes y caminantes de una sociedad dada; y son fragmentos totales; es decir que encarnan -en parte efectivamente, en parte potencialmente- el núcleo esencial de las instituciones y de las significaciones de su sociedad.” (Castoriadis, 1997, p. 4). En otras palabras, la sociedad crea al individuo, pero una sociedad no puede existir sin individuos.

En términos de interculturalidad debemos abrir nuestras mentes y desprendernos de esencialismos y reconocer que todos somos seres humanos, entender que todos tenemos la misma anatomía, constitución física, relaciones sociales, cultura, lengua y que independientemente de las formas particulares en las que estas se representen en cada uno de nuestros contextos, todos somos en relación con los otros, tenemos parte de los otros integrado en nuestro esquema y en nuestra “célula histórica”.

Siendo una institución, desde la sociología, definida como “reglas de juego” deberíamos iniciar con pensar en cuales deben ser las nuevas reglas de juego que regirán la institución escolar intercultural y ahora plurilingüe, en este sentido estaríamos ya iniciando a pensar en qué debe contener un nuevo currículo y nuestra didáctica (Giddens, 1995; March y Olsen, 1997, 2005). March y Olsen (2005) afirman que las instituciones “Son una colección relativamente duradera de normas y prácticas organizadas, integradas en las estructuras de significado y de los recursos que son relativamente invariantes frente a los cambios de individuos y relativamente resistentes a las preferencias idiosincrásicas y expectativas de las personas y las cambiantes circunstancias externas” (p. 4).

Aunque concordamos con los autores sobre la cuestión duradera, pues la escuela como institución se ha perpetuado hasta este momento y su funcionamiento hasta el día de hoy ha sufrido muy pocos cambios, desde su organización hasta las personas que ponen en práctica el currículo, debemos aceptar que la escuela vive un declive, se escuchan gritos que aclaman una nueva escuela.

Las experiencias narradas por las/los jóvenes coinvestigadores demuestran la necesidad de un cambio. Por eso, la escuela está sufriendo ataques, golpes y malestares que le ha dejado las falsas promesas de la modernidad a los individuos y que ahora quieren hacer valer esa promesa con la posmodernidad, entendida la posmodernidad como el pensamiento filosófico que retoma las promesas que no cumplió la modernidad (emancipación, libertad) y abona otros valores como la sensibilidad ante las diferencias y la tolerancia.

Es necesario dejarnos de esencialismos y de guiarnos o enfrascarnos en época o palabras de moda, necesitamos una actitud más reflexiva ante la vida. Hay que recordar que cada lado de la moneda nos ofrece una posibilidad de acuerdo con las leyes de la estadística y de la vida misma.

Giddens (1995) explica lo que son las instituciones a través de lo que llama principios estructurales los cuales con: “las propiedades estructurales de raíz más profunda, envuelta en la reproducción de totalidades societarias”. Si bien es cierto que tenemos cuestiones clavadas en nuestra mente y que reproducimos, los cambios en la estructura a través de la agencia que el mismo propone, son posibles. Esta agencia se puede hacer visible a través del valor que le demos a nuestra historia de vida a nuestras experiencias. Así, aunque, las instituciones son prácticas “que poseen la mayor extensión espacio temporal en el interior de esas totalidades [por lo que son] los rasgos más duraderos de una vida social” (p. 54, 60). E integran

instituciones: normas y reglas (conceptos a los que hace diferencia Giddens, para entender el de instituciones. ³¹).

Algo que hay que tener en claro para efectuar esta transformación en la institución escolar es la diferencia/relación entre organización e institución. La escuela es una institución, pero también una organización. Dentro de ella existe una organización (parte administrativa) y es algo fundamental para la vida de la institución. La diferencia radica en el fondo, pues la organización escolar puede cambiar desde su raíz -si se piensa bien en esa reestructuración o cambio-; Mientras que una institución solo puede transformarse y se debe cuidar no tocar la “esencia” de esta misma para que no se genere un caos social. En nuestro caso, la esencia sería la educación como vía para la libertad, la emancipación, por lo tanto, para una interculturalidad crítica.

Lo que nos lleva el encuentro entre los actores del proceso educativo hacia un fin común en términos de horizontalidad y el valorar las experiencias de todos ellos. Con la pandemia se vivió unas cosas en la organización/funcionamiento de la escuela, que influyó en la didáctica y ahora en la forma de pensar el currículo. Por lo tanto, hay una herida en la institución escolar que hay que sanar con una mirada crítica integral. Cabe aclarar que nuestra mirada no es estructuralista, de hecho, no nos inscribimos en una mirada única, pero nuestra propuesta se basa en integrar lo que nos rodea y estamos empapados de este antiguo régimen y seguiremos en él. Lo que nos queda es aportar con nuestra agencia para transformarlo y llevarlo hasta donde deseamos.

³¹ Véase Giddens, A. (1995), La constitución de la Sociedad, bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu Editores.

Para que se pueda dar una transformación se necesita de estos cuerpos valiosos que sostienen la institución escolar y cuyo objetivo es educar. Por eso, coincidimos con lo que ha dicho Díaz-Barriga (2022) en los aportes del currículo que se diseña en estos momentos. Se necesita de un cambio en los docentes, necesitamos empezar a ver y enseñar con los ojos del presente, sin dejar a un lado la experiencia que la vida nos ha generado.

Por eso, Para que exista una transformación, primero debe haber un cambio en el pensamiento de los sujetos que guiamos los procesos educativos. Recomendamos una perspectiva crítica de nuestra labor. Esto implicaría tener claro nuestro posicionamiento en el mundo, nuestra condición existencial, nuestro posicionamiento político y filosófico. Pero no podemos olvidar, conocer y saber la condición existencial de nuestros jóvenes, así como su posicionamiento político y filosófico.

¿Por qué es importante ser conscientes de esas condiciones?, porque los saberes de las juventudes de hoy se diferencian en gran manera de los saberes y conocimientos de cuando nosotros fuimos formados. Por lo que, sostenemos la hipótesis de Lyotard (1991) cuando explica que, si se cambian las condiciones del saber, cambia el saber mismo, son nuevos sujetos de conocimiento los que se gestan y no podemos seguir reproduciendo saberes antiguos, sin sentido para las juventudes de hoy.

Así pues, para que la educación de los alumnos sea congruente con sus necesidades, la escuela como organización debe tomar en cuenta a las juventudes, no tomar decisiones por ellos, sino incluirlos. Además, ya no deben producirse relaciones de jerarquía, sino de, diálogo, horizontalidad, simetría en calidad de respeto y libertad. Corona-Berkin (2019) propone una metodología que puede ser

tomada en cuenta para transformar nuestra práctica educativa, y que, podríamos aplicar para la transformación, “la horizontalidad del conocimiento” en la que propone como punto de partida la igualdad discursiva, es decir un dialogo entre iguales.

En esta igualdad discursiva, el docente no es el que todo lo sabe, el docente aprende con sus alumnos, los docentes no enseñan a los alumnos, se enseñan ambos. Toffler (1990, citado en Colom, 1997) nos recuerda que la educación se ha vuelto dispersa y descentralizada, pues hemos visto que, la escuela puede ser el hogar, el auto, la cafetería, la empresa. En este sentido, la escuela requiere la transformación desde las condiciones burocráticas y administrativas que rigen hasta ahora el conocimiento. Es necesario repensar nuevas formas de educación para nuevas generaciones, que exigen nuevas formas de conocimiento.

Es preciso recalcar que debemos abrirnos al paraguas de posibilidades que nos da la experiencia cultural, lingüística, escolar, personal etc., que nos proporciones los niños/as y jóvenes. Es decir, la forma de relacionarnos con el mundo, con los objetos y con los otros no es algo que hacemos desde una sola mirada. Por lo tanto, si queremos reivindicar la escuela como la encargada leal de la educación debemos tener apertura a las otras formas de pensar y ver el mundo. Sean estos jóvenes, ancianos o niños.

En este cometido, los docentes necesitamos desaprender algunas cosas, transformar nuestro rol, darle oportunidad a las juventudes que nos digan lo que quieren saber, lo que desean conocer, apertura a sus intereses (nos guste mucho o poco). De esa manera podremos formar algo de nosotros, es decir, de sistema educativo, docentes, comunidad, padres/madres, alumnos y alumnas. La escuela como institución ha debilitado su función de instituir y de socializar. Esta ya no tiene

muy desarrollada su capacidad de “hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo” (p. 40).

Los valores de las juventudes han cambiado, el tipo de sujeto que se pensaba en la modernidad ya no es congruente con las necesidades del presente. Estamos en la era del aprendizaje abierto en sus diversas modalidades, aceptar esto, nos dará apertura para iniciar la transformación y reconfigurar el papel de la escuela en la sociedad actual y, sobre todo, para solventar la situación que ha provocado la pandemia.

5.2.2. Currículo y didáctica: implicaciones ético-políticas en una pedagogía crítica-decolonial y de la experiencia

La didáctica y el currículo comúnmente se ven como dos cuestiones abismalmente separadas la una de la otra, sin embargo, se encuentran estrechamente relacionadas. Ramírez (2008) en su texto “Pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos” nos muestra aspectos que debemos tomar en cuenta para realizar una intervención pedagógica crítica congruente con nuestro posicionamiento teórico-ontológico-filosófico-epistémico; por eso la importancia de relacionar el currículo (organización) con la didáctica (enseñanza).

El autor nos invita a plantearnos una serie de preguntas sobre nuestros procesos didácticos, tales como: ¿por qué se debe enseñar y aprender ciertos contenidos y no otros? ¿Cuáles son las incidencias que tiene enseñar y aprender ese saber? ¿Cómo se debe desarrollar el proceso? A esos cuestionamientos agregaríamos ¿cuáles son los conocimientos que se tienen con base en esos contenidos?, ¿cómo sirven estos contenidos a estos estudiantes? ¿cómo fomentar pensamiento crítico en

estos niños/jóvenes en los que su conocimiento y relación con el entorno físico, social y cultural se vean reflejados?

La pedagogía crítica toma como base esos cuestionamientos, este tipo de pedagogía, basada en una educación de tipo popular, nos proporciona la oportunidad de repensar nuestro quehacer educativo como docentes, en otras palabras, nos abre un nuevo paradigma. Además, nos incita a pensar que los procesos de formación deben de partir de los sujetos para los que pensamos los procesos formativos, es decir considerar siempre “para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos” (Ramírez, 2008, p.109).

En otras palabras, debemos tomar en cuenta a los niños/jóvenes que son partícipes del proceso educativo, conocer su contexto, su forma de pensar y de actuar ante situaciones, para saber de qué manera, en qué momento y en qué lugar vamos a desarrollar los aprendizajes deseados sin salirnos de su mundo vital y tomar en cuenta su forma de ver el mundo.

Lo que a su vez significa, que asumir un posicionamiento crítico desde la educación, nos permite pensar y ver de manera crítica las formas de construcción del conocimiento; y, por lo tanto, implica un involucramiento político y a su vez social. Iniciar por cuestionarnos qué es conocimiento y con base en quién, son preguntas centrales para este proceso crítico-analítico.

El maestro crítico considera que la educación es una posibilidad para entender, interpretar y transformar los problemas educativos desde la mirada de la cultura propia, del contexto propio y de los educandos. Sabemos que la educación y el sistema educativo en general, por lo regular, se han basado y basan en las reglas y políticas del gobierno en turno; estas reglas favorecen el conocimiento instrumental,

con miras al cumplimiento de las demandas del mercado. Por el contrario, la pedagogía crítica señala el conocimiento como fuente de libertad (Freire, 1989).

La pedagogía crítica incita al sujeto hacia la lectura de la realidad, con el fin de traer a la luz las falsedades, engaños y la forma pasiva en la que muchos de nosotros aceptamos y naturalizamos opresiones, comportamientos y represiones. Es por eso, que la pedagogía crítica es un camino hacia la ética, pues los intelectuales éticos, tienen la responsabilidad de insistir en la verdad en todos los momentos históricos de la problemática que se encuentre. Desde la perspectiva crítica

se entiende la educación como un proceso de negociación que facilita la comprensión de los significados y de los sentidos subyacentes en los fenómenos de la realidad; como un proceso que crea espacios de interpretación en función de la posición de sentido al servicio de la voluntad de poder. (Gadamer, 1998, p. 109).

Ramírez nos presenta una serie de seis supuestos teóricos en el contexto de la pedagogía crítica los cuales son:

- La participación social: incluye concienciar a los miembros de la comunidad y grupos sociales la responsabilidad con el presente y el futuro. Además, fortalecer el pensamiento democrático, estudiar las prácticas y relaciones de poder con el fin de que los participantes asuman responsabilidades específicas, el compromiso es de todos y no de una minoría.
- La comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos: liga las voluntades en intenciones de los sujetos en iguales condiciones de acción y de vida. Incluyen simbolizaciones del discurso, lo que lleva a la comunicación.
- La significación de los imaginarios simbólicos: enlaza la reconstrucción histórica, sociocultural y política del grupo

- La humanización de los procesos educativos: sugiere estimular la habilidad intelectual, pero a su vez, sugiere agudizar el aparato sensorial y cultivar el mundo de los sentimientos. Incita a autogobernarse y autoinstituirse. Además, recupera la integridad orgánica del sujeto, lo que exige reflexión, análisis y discernimiento de las propias actitudes y valores.
- La contextualización del proceso educativo: se transforma en educar para la vida en comunidad.
- La transformación de la realidad social: esto es el resultado y el proceso de los supuestos anteriores. La escuela, considera a la docencia una aventura inagotable, por lo que, se recogen diversas problemáticas sociales, se analizan y se proponen caminos que conduzcan a la búsqueda de soluciones. (pp. 109-11)

Se puede observar que los supuestos son transversales entre sí, pues se relacionan y mantienen una relación comunicativa. Todo esto integra una primera experiencia moral. Por lo que, uno de los objetivos de la pedagogía crítica es:

Discernir sobre los imaginarios simbólicos que constriñen a un grupo social; desentrañar sus sentidos y evidenciarlos en la teoría y en la práctica; y reconstruir nuevas formas de interpretar la vida, la sociedad, el modo de comportarnos y la forma de interactuar. (p. 112)

Ramírez (2008) también nos presenta la relación que debe haber entre pedagogía crítica y currículo. Él argumenta que, en la pedagogía crítica, “el currículo supone una visión de la sociedad: una representación particular de la cultura” y unos discursos contruidos selectivamente que legitiman cierta forma de lenguaje, de experiencias humanas y formas de razonamiento (p. 112). Por lo que, la estructura

curricular busca la disminución de las hegemonías ideológicas, los procesos de dominio intelectual, cultural y buscar la liberación social.

El maestro ético, en el desarrollo curricular, debe tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales en el contexto de la pedagogía crítica: 1. amplitud conceptual que le permita precisar el desarrollo de la tarea; 2. disposición para potenciar habilidades de pensamiento y contenido; 3. autodeterminación para diseñar los parámetros con los que se evalúa el trabajo y 4. reconocimiento y disciplina para concebir la autoevaluación de la tarea.

Los currículos deben ser abiertos, por lo que, el maestro debe de favorecer relaciones entre el sujeto y su realidad. En el marco de la pedagogía crítica, se deben generar movimientos sociales tales como: crisis cultural, crisis política y crisis educativa. En el contexto de la pedagogía crítica, el papel de la escuela no es de reproductora ideológica y social, sino más bien un escenario de investigación y resistencia contrahegemónica.

En la pedagogía crítica la didáctica es de gran importancia. La didáctica es la disciplina en la que se concreta la teoría pedagógica; esta se hace visible en el aula, en las intervenciones e interacciones sobre un saber particular o sobre saberes inter, multi o trasdisciplinares. La didáctica se pregunta: ¿Cuáles son los contenidos relevantes para el proceso? ¿Cómo se debe desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Por qué se deben enseñar y aprender esos contenidos y no otros? ¿Cuáles son las incidencias que tiene enseñar y aprender ese saber? ¿Quiénes son o serán los usuarios de ese conocimiento? ¿Dónde y cuándo ese saber será de utilidad para resolver problemas individuales o sociales? (Ramírez, 2008, p. 16)

Dicho en otras palabras, la didáctica se preocupa no solo por los conocimientos o por comprender, sino también por interpretar el modo de ser de los sujetos y la

relación sujeto-saber. En este campo, el saber es hacer y se concreta en la práctica. Por lo que, en el contexto de la didáctica se deben de considerar algunos elementos de interrelación entre estudiante-saber-profesor y sociedad son: controversia sobre el contenido, problema real, fines del proceso, destinatarios y lugar social (Ramírez, 2008).

Ramírez (2008) insiste en que la pedagogía crítica es una forma para facilitar el trabajo escolar y que reconoce al sujeto como agente de cambio social. Además, este contexto nos permite analizar los problemas tanto individuales como colectivos a la luz de la teoría y la práctica, así como la posibilidad de humanizar la educación. En este sentido, el currículo es la forma en la cual se concretiza esta humanización, pues nos da la oportunidad de la transformación. El currículo postula alternativas que cuestionan la vida académica y lo que en ese contexto se hace. Por su parte la didáctica, se presenta como el dialogo entre estudiante-saber-profesor y sociedad y nos permite cambiar nuestras formas de intervención.

5.3. De la parte metodológica de la propuesta

En este apartado proponemos aspectos metodológicos que consideramos deben ser tomados en cuenta en una propuesta de desarrollo curricular integral en la que el co-diseño se realiza entre todos los integrantes e interesados en la educación de los normalistas. El primer subapartado inicia realizando una invitación a decolonizar nuestras mentes. Se invita, a unos, a no tomar el poder y sacar provecho de él en la más mínima oportunidad que se nos presenten; y a otros, a hacerse notar y reclamar su derecho como miembros activos y responsables de su educación. En el segundo subapartado se invita a retomar dentro del currículo aspectos referentes

a la atención a la diversidad y que por mucho se ha pasado desapercibido en la preparación de maestros del nivel indígena.

5.3.1. Al revés o un punto medio. Transformación del currículo en oposición de polos a través de la red de experiencias

Para iniciar con este apartado de las propuestas nos gustaría iniciar con una frase de Nelson Mandela, que consideramos, ayuda para que entendamos mejor qué se quiere transmitir con el enfoque que le queremos dar al currículo de ahora en adelante. El activista dijo: porque ser libre no es simplemente deshacerse de nuestras propias cadenas, sino vivir de forma que se respete y se procure la libertad de los otros.

Ya muchos han discutido que las cadenas dejaron de ser literales desde hace mucho tiempo. Ahora quedaron las cadenas más difíciles de romper, pero mientras unos se desatan por sus propios medios o creen desatarse otras luchas se levantan. La pregunta es, ¿cómo lograr liberarse de esas cadenas que nos ha dejado el colonialismo de manera que todos tengamos esa oportunidad de abrir los ojos, levantar nuestras cabezas y actuar conscientemente ante nuestra realidad? La palabra clave aquí es, Actuar, no dejarnos guiar y dejarnos controlar y manipularnos nuevamente.

Para liberarnos necesitamos primero darnos cuenta de quienes somos, dónde estamos, como pensamos, de dónde proviene esa forma de pensar, qué cosas necesitamos para mejorar y qué cosas necesitamos para contribuir a la unidad. Lo que nos lleva a comprender y desprendernos de las diversas colonialidades que ya anteriormente se mencionaron en el capítulo I.

Para combatirlas proponemos un trabajo arduo y largo, pues la transformación no toma lugar de un día para otro y aunque el SEN pretenda darle la oportunidad a un grupo para iniciar el cambio, esto sigue siendo controlado y se torna otra perspectiva del poder. Sí, hay que tomar provecho de la oportunidad, pero necesitamos ir transitando a la integración de la sociedad en general poco a poco, con paciencia, con la mente fría y con inteligencia.

La autonomía curricular permitida a las normales por parte de la DGESUM es la entrada a esta posibilidad de cambio. A nivel normal-escuelas primarias y preescolares-estado podremos crear una red para una posible visión de lo que deseamos de la educación indígena, y hacia dónde la queremos llevar. No se necesita encontrar el reconocimiento nacional, por medio de nombramientos y regresar a la meritocracia que tanto nos ha gustado (algo que debemos analizar como rasgo de conquista en nosotros) y de la cual hacen uso para el control y una vez más, para cumplir los intereses de los más poderosos.

La propuesta curricular gestada por medio del colectivo y de la DGESUM tiene buenas intenciones, buenos contenidos y ya tiene un enfoque menos centrado en el gobierno. Sin embargo, la velocidad en la que se está trabajando, no deja lugar a pensar bien el proceso y se terminan repitiendo cuadros y solo haciendo sentir bien a unos pocos porque fueron “tomados en cuenta” para la construcción de esta.

Las cosas no pueden ser así, si se desea una transformación, necesitamos de análisis, de reflexión, de una postura crítica no teórica, sino práctica. Por eso la teoría crítica, aunque muy rica en lo que nos propone ha perdido validez, porque ahora también se queda en el discurso y nunca se concretan en prácticas o en propuestas realmente profundas resurgidas de la resistencia (Kim, 2006).

Nuestra propuesta consiste en tomar la experiencia de todos los integrantes de la sociedad-actores educativos. Darle oportunidad de alzar su voz a aquellos a los que casi nunca escuchamos. Por eso decimos un proceso largo y arduo. Para eso necesitamos lo comentado en el apartado 5.2, la transformación de la escuela, de los docentes, de la didáctica para formular un nuevo y transformador currículo.

Hasta ahora las propuestas curriculares, los diseños de los libros de textos, en fin, todo lo que rige el SEN ha sido basado de afuera hacia adentro. Aunque todavía de afuera, en este momento, la transformación del currículo incluyó a unos pocos de adentro y un poco de lo que ellos desean. Lo que la hace, nuevamente, susceptible a críticas, porque se ve un afán de legitimar a un grupo y actuar como representantes, nuevamente, del grupo en general, sin siquiera consultarles.

Consideramos que incluir la experiencia de los docentes que han pasado años en la educación indígena es relevante, pero también consideramos, que una experiencia sin reflexión es infértil y no aporta verdaderos cambios. Se propone continuar con esta experiencia, pero a través de una auto indagación de cada uno de los docentes que conformamos esta rama educativa, ya que se inició con esto.

Sin duda alguna, las tensiones que han existido entre lo global-local y viceversa tienen un fuerte impacto en cómo planeamos el currículo y como ejercemos la didáctica en los contextos educativos en dónde se nos encomienda realizar nuestra labor educativa. El punto no es eliminar lo global, pues estamos en constante contacto -directo e indirecto-con ello. El punto es iniciar con tomar en cuenta la experiencia de todos los involucrados en el proceso y llegar con esto a un consenso.

Se propone esto para que se vea reflejado a nivel nacional en cierto momento, por ahora deseamos primero un nivel región y luego un nivel estado. A nivel estado se espera contar con la experiencia de todos como se muestra en la figura 13.

Figura 13.

Ciclo del currículo basado en la experiencia para el nivel estatal



Entonces, lo que proponemos aquí es un currículo basado en la transformación no solo del mismo, sino de las personas que conformamos este nivel educativo y que se liga con otros. Por lo que no hablaremos de transformación, sino más bien transformaciones en plural. Proponemos la transformación tomando en cuenta, desde el nivel más bajo, (hablando de lo educativo, no de la persona) para que se cumpla el postulado de que el niño debe ser el protagonista de su propio aprendizaje. Esta es una forma, bastante acertada, desde nuestro punto de vista, para darle protagonismo, tomando en cuenta su voz, su experiencia.

En sí, la transformación inicia por la transformación de los docentes y esta se debe realizar por medio de la auto indagación y la autorreflexión. Pero también se necesita tomar en cuenta la reflexión de los niños/as y jóvenes que reciben la

educación, pues como bien argumenta Colom (1997) la educación es tan importante que la responsabilidad no puede quedar en las manos de docentes, administrativos y del SEN. Se necesita de los otros, de la visión de los alumnos, para poder fomentar una sociedad educadora y educante, en la que se transversalicen los conocimientos entre diferentes e iguales.

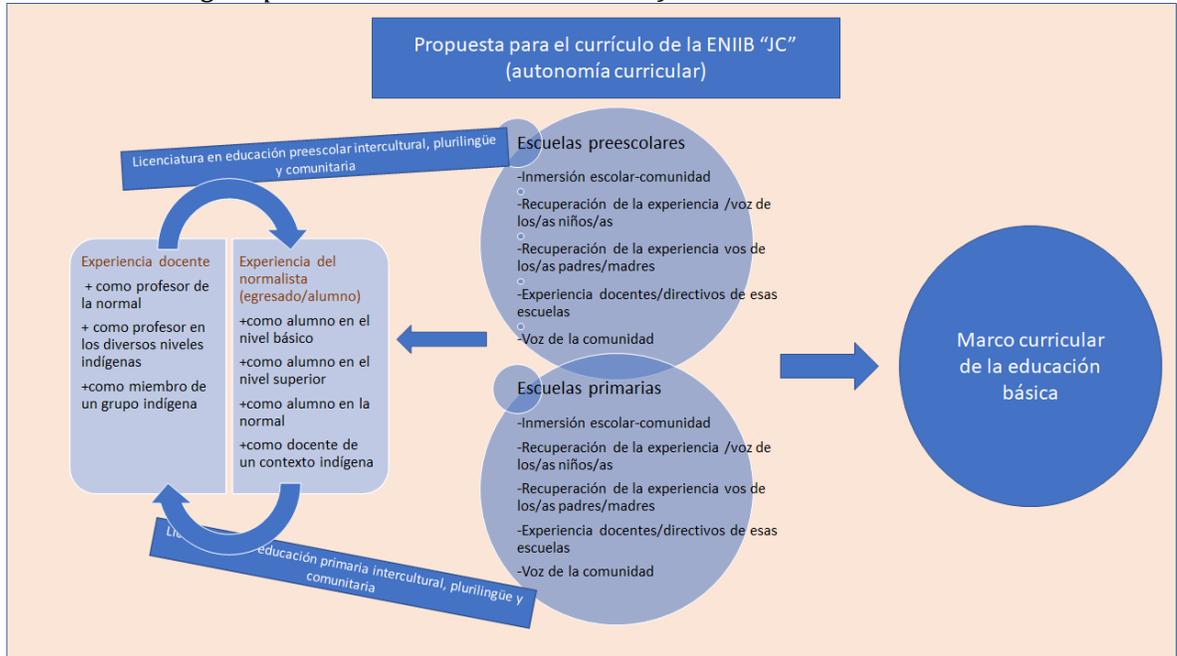
Se necesita, también, de un cambio en los contenidos de enseñanza, un trabajo colectivo en el que el currículo sea diseñado en colaboración con los jóvenes, los docentes; currículos específicos, para contextos específicos. En otras palabras, no un currículo nacional, sino currículos particulares con contenidos interculturales. Por otra parte, necesitamos adentrarnos al mundo de la juventud, conocer que hacen, qué ven, cuáles son sus intereses, no para volvernos como ellos, pero para poder convivir con ellos.

Se cree, que, al mostrar interés por sus necesidades y gustos, ellos puedan desarrollar empatía e interesarse por nuestros gustos e intereses, de esa forma podremos lograr un currículo amigable con todos. Por eso se propone los que se sintetiza en el esquema presentado en la figura 14.

El punto como se puede apreciar en el esquema no es opacar la experiencia del docente, de hecho, el punto no es opacar la experiencia de nadie. Es pertinente entender como da cuenta la niñez y la juventud de esa educación, para que como docentes por medio de esa forma de dar cuenta y de nuestra propia experiencia, también darnos cuenta y caer a cuentas.

Figura 14.

Propuesta metodológica para el currículo de la ENIIB "JC"



Entonces, iniciar con la experiencia docente está bien, pero a la par con la de los jóvenes y niños. Los jóvenes en sus experiencias narradas nos muestran cosas relevantes que debemos tomar en cuenta en su formación, pues las consideran importantes para su desempeño y para su futura vida personal y profesional. Pues queramos o no, debemos acoplarnos a sus necesidades, desde luego, sin olvidar las nuestras y nuestros intereses. En suma, nos comentan:

- Buscamos Superación.
- Mejores condiciones económicas.
- Posibilidad de acceder a mejor educación.
- Estudiar para ser docente para mejorar esas condiciones existenciales de su vida.

- Apertura hacia lo otro hacia lo no absoluto, que sean ellos quienes decidan sin ser juzgados: permanecer o dejar ciertas tradiciones, deseando sea su decisión, no una imposición.
- Mejor calidad de vida: traducido en bienes económicos.
- La escuela como espacio de escape de las presiones sociales y del hogar: la escuela debe presentarse siempre como un lugar seguro y de confianza.
- La tecnología como instrumento de innovación: hay que actualizarnos con este aspecto globalizante, pero a la vez de interés regional
- Los maestros de inglés en la secundaria y prepa como los más dinámicos: pero la lengua no les interesa tanto como el español. entonces aprender de esos maestros, cómo están enseñando, aprender sobre teorías de adquisición de lengua, estrategias para aprendizaje enseñanza de lenguas segundas es esencial.
- No dejar a un lado los ritmos y estilos de aprendizaje: esto debe acontecer en la formación de ellos, no solo en niveles básicos
- El español es importante para todos ellos, pues necesitan ser capaces de competir laboralmente: queramos o no, es la lengua de poder, tenemos que encontrar una forma de reconciliación entre ambas. Podría entonces, formularse un método de enseñanza del español por niveles
- Los padres son los que exigen enseñanza en español a los docentes indígenas: por eso, la importancia de escucharlos, incluirlos, entenderlos-nos.
- Crear niveles de lengua para las lenguas indígenas comparar por medio de este.

- Traducción de lo occidental a la lengua, traducir contenidos, no contexto, cultura ni intereses se necesita lo opuesto.
- Educación memorística y basada en libro de textos (educación básica): transformar nuestra didáctica, escucharlos a ellos.

Todas estas palabras claves nos lleva de regreso a la experiencia de cada uno, a la inclusión de todos los que confirman este conjunto de actores educativos. Entonces se propone un ir y venir. Iniciar con la experiencia docente y de los alumnos y egresados de la ENIIB "JC". Mientras los alumnos estudian, por medio de sus prácticas profesionales y trabajo de titulación indagan sobre aspectos de la comunidad, la experiencia de los niños y realizar investigaciones centradas en colaborar para conocer sobre todo esto y retomarlo para ir reconstruyendo el currículo.

Se necesita de buscar diferencias, pero también similitudes en los contextos, en las experiencias. Se necesita una teoría propia o posición política propia para los indígenas de Chiapas propiciada por la ENIIB "JC". Para crear su postura podrían tomarse ideas de la Teoría Crítica del Racismo o de la Teoría Crítica del Racismo de las Tribus de Estados Unidos de América, que, aunque sus contextos son diferentes, comparten historias y padecimientos similares.

También, es necesario darles el valor a las lenguas indígenas realmente, lo que implica hacer más investigaciones lingüísticas, que el currículo esté a la mano en la lengua de los docentes y estudiantes y no solamente en la lengua hegemónica. Esto se puede realizar por medio de los trabajos de investigación que realizan en los últimos semestres, de esa manera las tesis no serán un montón de papel desperdiciados y guardados en la biblioteca, tendrán un uso real para problemas reales.

Para finalizar, como se dijo, no es un trabajo simple, ni fácil. Tampoco, rápido, pero es algo que si queremos llegar a la igualdad se tiene que realizar. Necesitamos un proceso autorreflexivo proponiendo para esto la indagación narrativa como método. El estudio de diversas teorías, pero mucho de la vertiente crítica, como las antes mencionadas. La experiencia también debe dar paso a la redefinición de conceptos adaptados a la cultura, es decir darles un sentido intercultural a conceptos con carga eurocéntrica-colonial.

5.3.2. La diversidad como aspecto central para la interculturalidad: propuesta de atención en la ENIIB “JC” desde el currículum familiar

En su experiencia, las/los coinvestigadores narran que en su formación como docentes interculturales bilingües (y ahora plurilingües), les ha faltado mucho el aspecto de temáticas que los lleven a entender y atender mejor la diversidad; lo que para ellos se traduce en educación integral e intercultural. Les ha quedado claro que la educación intercultural va más allá de relaciones entre culturas después del proceso de reflexión realizado en co-indagación narrativa. También, saben que lo intercultural no se reduce a lo indígena, es decir, a categorías sociales (Gabbert, 2001). Se expande a lo humano dentro de los diversos grupos sociales. Los problemas de diversidad no solo son por pertenencia a un grupo cultural o lingüístico sino también, por género, edad, lengua, condición física, de salud entre otros múltiples. Y la diversidad se experimenta dentro de cada grupo cultural mismo.

Le educación es el espacio dónde todos estos diversos tipos de seres conviven y es la labor de un docente intercultural estar preparado para enfrentar cualquier reto que la diversidad les presente. En los espacios donde ellos se encuentran, no

existe el placer ni el privilegio de un campo disciplinar, ellos deben tener habilidades para atender las múltiples problemáticas que el contexto les presente. Sin embargo, ellos no se sienten con la preparación ni con las herramientas suficientes para realizar esta atención. Por eso, ya en la práctica (cuando trabajan frente a grupo como docentes contratados) buscan medios para conocer un poco más de estos aspectos para realizar mejor su labor educativa.

Para las/los coinvestigadores, la ENIIB "JC" debe ser la encargada de proporcionarles las herramientas necesarias y los conocimientos básicos para atender las diversas problemáticas que aquejan los contextos educativos indígenas; no como algo único, pero si particular, porque no es oculto, que son los contextos que presentan mayores retos y problemas educativos.

Entre las cuestiones a las que se refieren se encuentran, la carencia de contenidos con perspectiva de género; y, por lo tanto, no se genera la importancia en ellos de realizar este tipo de investigaciones en las comunidades dónde realizan sus prácticas, lo que sin querer sigue perpetuando las desigualdades entre grupos. Las observaciones en sus prácticas se encogen y se enfocan en notar aspectos que ya han sido estudiados y a los que ellos no pueden contribuir con una solución real. Como ejemplo claro mencionamos: la inasistencia escolar y el interés de los padres.

Al no presentarles temáticas que aquejan los contextos y que son notorios a simple vista, pero que por ser parte de ese entorno cultural a veces se nos pasa desapercibido, no se les permite abrir su mente a las múltiples posibilidades y a observar la diversidad de problemáticas que necesitan ser visualizadas y atendidas. Los que notan estos problemas, son aquellos que de alguna manera en su historia de vida académica o personal han padecido alguna de estas dificultades o han sufrido

algún tipo de discriminación. De lo contrario, estos acontecimientos escapan de la vista. Cómo los ejemplos que mencionamos a continuación.

En la historia de la normal, en los 22 años que lleva de su creación, no es hasta el 2020 que egresa el primer estudiante con una tesis que abarca, aunque de manera muy superficial, por la falta de conocimiento del tema y manejo de vocabulario y conceptos técnicos, un trabajo de investigación enfocado a contrarrestar la violencia de género que se ve inmersa en los contextos escolares indígenas.

Es loable que la tesis haya sido realizada por un hombre en defensa de los derechos de la mujer, tratando de generar un cambio desde la institución escolar, pero esto fue solamente posible por su propia historia de vida personal. Adolfo desde niño sufrió burlas por desear participar en actividades tradicionalmente relegadas al género femenino. Lo mismo sucedió con Isaac, quien por ser criado únicamente por su madre en una comunidad indígena sufrió burlas, por la creencia de estar bajo la tutela del sexo débil. Adolfo fue el pionero, el que se lanzó y decidió hacer un trabajo de este tipo a pesar de los problemas que podría ocasionarle en su comunidad (pueblo) como en su comunidad estudiantil.

Este atrevimiento, llevó a otros a interesarse en el tema y a permitir a sus ojos observar más allá de la norma. Ahora son tres trabajos que se han realizado sobre este tema. Es por eso, que la experiencia es un elemento esencial para la transformación y todos debemos iniciar con prestar atención a nuestra propia experiencia. Debemos comprender por qué somos quienes somos y actuamos como actuamos, para así entrar en la comprensión de los demás y llegar al nosotros intercultural.

Otro punto que descubrimos es la falta de preparación para atender a alumnos con dis/capacidad. Si bien es cierto, ellos tienen un curso que se llama inclusión

educativa (Plan y programa, 2012), este no les ha dado las herramientas básicas que pueden utilizar en caso de encontrarse con niños/as con este tipo de situaciones/condiciones de vida de este tipo. Ahora se encuentran las unidades de estudio “Estrategias de inclusión educativa e interculturalidad con todos” y “Diseño de propuestas pedagógicas desde la diversidad y la interculturalidad” (DGESUM, 2022).

El punto los cursos se basan en algunos conceptos teóricos, pero no dan la oportunidad de llevarlo a la práctica, a realizar *tests* para darse cuenta o idea de la situación de niños de los que se sospecha, por ejemplo. Para esto proponen que se reciba la unidad de estudio por medio de la modalidad de talleres diversos, con diferentes perspectivas y miradas de conocedores del tema, por ejemplo: invitados de la USAER que les ayuden con talleres enfocados en la detección y atención focalizada. O bien, con guías o medios para solicitar apoyo para la visita por lo menos una vez al mes de un maestro/a de apoyo, psicólogo/a, maestro/a de comunicación o trabajador/a social de esta instancia (Secretaría de Apoyo a la Educación Regular, 2017).

Los jóvenes también muestran una gran preocupación por el rezago educativo que presentan los niños en el nivel indígena, lo que ellos traducen a no saber leer, escribir, realizar cálculos matemáticos y comprender lo que lee en cualquier asignatura o texto. Para mejorar esta situación proponemos recibir más que un curso centrado en un docente, utilizar los cursos para la visita de invitados, talleres a los que se le puedan palpar y concebir diversas formas de hacer y combatir el rezago en estos temas.

Se cree que el problema por el cual no se realizan este tipo de modalidades tiene que ver con los recursos económicos y humanos. Por eso proponemos la

modalidad de planeación anticipada en conjunto con los alumnos (finales del segundo semestre) en el que se organicen las diversas temáticas de interés y que notan basado en su experiencia y observación de su contexto y el de los niños/as.

Luego, se procede a buscar consultar, mediante el trabajo en equipo (docentes, directivos, alumnos) las personas que podrían contribuir y las instancias a las que se deben de dirigir para contar con el apoyo. Se presenta como alternativa invitar a egresados que se han enfocado en las diversas áreas de interés del grupo y a personas que trabajen bajo el SEN, pues nos da mayores posibilidades de contar con el apoyo y alcanzar los propósitos propuestos por el taller.

En tanto, se puede apreciar que estos no son talleres fijos e inamovibles, cada semestre partirán de los intereses de los jóvenes en conjunto con los docentes. además, si en una ocasión en el tercer semestre se realizó atención a niños con NEE, el tercer semestre de la siguiente generación puede desear iniciar con educación no sexista. Sabemos que las experiencias varían de persona a persona y de grupo a grupo, y estos talleres saldrán de las experiencias vividas con la educación y de las que tendrán claridad porque ya se realizó el proceso en los dos semestres anteriores. Por lo que resumimos lo propuesto en la figura 15.

Cabe mencionar, que esta dinámica propuesta ya fue realizada por la investigadora y las/los coinvestigadores, aseverando que lo recomendado es posible. En la semana del 15 al 19 de agosto se realizó en las instalaciones de la ENIIB "JC" un conjunto de talleres sobre estas temáticas de interés, con el fin de, primeramente, apoyar con esas temáticas que los consideraban les hacía falta en su preparación; y segundo, probar si era posible la metodología que se quería proponer.

Figura 15.
Síntesis de la metodología propuesta y ejemplo de forma de realización en la malla curricular.



Nota: elaboración propia con aportes de la experiencia, co-indagación de la misma y proceso de reflexión.

Los talleres se realizaron con éxito favor de referirse al apartado 3.5.3 para informarse sobre lo realizado esa semana y los talleres que se llevaron a cabo con el apoyo de docentes externos e internos de la institución.

En suma, la propuesta es abierta, pero se propone un trabajo introspectivo, primeramente, para después transitar a lo otro desde el reconocimiento de sí. Se propone también abrir líneas de investigación (cuerpos académicos) que abran caminos para realizar investigaciones diversas en estas áreas. Desarrollar y analizar conceptos y reformularlos desde lo local.

CONCLUSIONES

Como todo texto, este tiene que llegar a su fin, por este momento. La experiencia que ahora nos hemos ganado con esta indagación narrativa realizada sobre los procesos educativos en los contextos indígenas de jóvenes que, cuando niños estudiaron en esos espacios y ahora regresan a ellos como docentes, ha sido enriquecedora.

La relación que hemos formamos con los participantes fue de cercanía y seguramente de larga duración. A pesar de la metodología y de la postura de no jerarquías y comunicación horizontal manifestada por la investigadora, es evidente que siempre existe cierto poder en la relación. Esto debido a los parámetros y requisitos de ética institucional y académicos con los que debemos cumplir.

Pero, el vínculo y la atención a la singularidad de cada historia, de cada vida y de nuestra historia de vida en relación con las suyas es la que nos ha permitido darle el lugar que la experiencia de cada coinvestigador/a se merece (Saleh, et. al. 2022). Aunque tenemos que aceptar, que quien decide que se presenta, aun con la participación de las/los coinvestigadores al final, somos nosotros las/los investigadores.

Este texto no pretende presentar totalidades, ni realizar generalizaciones sobre cada una de las experiencias de los involucrados. Lo que aquí se concluye son

extractos parciales de una experiencia porque tenemos que entender que somos seres inacabados, en constante construcción y que nuestras experiencias se tornan diferentes ante diferentes circunstancias. Realizar la indagación y luego transformarlas en un texto para individuos no es fácil, mucho menos atender a cada uno con las palabras adecuadas para no hacer una mala representación de ellos. Por eso el recontar la historia de los otros es un arte y en esta arte se encuentran infinitas complejidades.

El entrelazamiento de la vida de la investigadora con la de las/los coinvestigadores es algo que tiene un valor fundamental en este carácter ético de la investigación narrativa (Connelly y Clandinnin, 2006). Por eso, la investigadora espera haber atendido a las multiplicidades de historias y experiencias que se compartieron.

La investigadora se disculpa si en algún momento de este texto, se alejó de sus historias y parecen externa a ella, el esfuerzo que ella realizó es inmenso y con el cuidado necesario para no malinterpretarlos y cosificarlos. La experiencia es humana y humanos los errores, pero también la posibilidad de cambio y transformación.

El mensaje que deseamos enviar a las/los lectores-investigadores es que las historias de un ser humano, al ser inacabado, son solo parte de esta vida que estamos viviendo, son un fragmento de ella. Como resultado, puede haber diferencias de pensamiento y de interpretación entre un/ investigador/a y otro/a, porque no estamos en busca de verdades finales “o exactitud y verificabilidad de datos” (Saleh, et al., 2022).

Tratamos con experiencia de vida humana, que no es fija, pues la vida de los humanos se encuentra siempre en constante movimiento, por lo que no finalizamos nuestra investigación con absolutos, por el contrario, finalizamos con más “*wonders*” (o preguntas). Recalamos, que no podemos enfrascarnos en objetividad como los

positivistas lo desean. Los que indagamos en narrativas necesitamos como base, no importando la forma o el arte en medio del texto que presentamos, mostrar la calidad narrativa de la experiencia de ambos, la investigadora y las/los coinvestigadores y la forma en la que estas narrativas están integradas en las narrativas sociales, culturales, familiares, lingüísticas e institucionales.

La indagación narrativa debe mostrar la forma en la que informan nuestra comprensión de las mismas y que le dan forma a las historias que han vivido, tanto la investigadora como las/los coinvestigadores (Clandinin, 2013). Recuperando también que todo este proceso de auto-coescritura ha sido de gran aprendizaje pues “escribimos para aprender” y por eso la misma escritura se vuelve en un tipo de indagación (Clandinin, 2013, p. 206)

Atendiendo a todo lo que hemos mencionado en este apartado de cierre, procedemos a describir las conclusiones a las que se llegaron con esta investigación relacional y de correflexión narrativa. Estas conclusiones fueron con atención a la invitación que nos hace Donald (2004) sobre el construir historias juntos para que de esa forma podamos pelear contra los “síntomas de los legados del paternalismo y colonialismo que sustancialmente ha caracterizado... [a nuestra sociedad]” (p. 23). Esto seguramente tendrá efectos positivos en la decolonización del saber, del ser y puede que hasta del poder.

Como primera conclusión presentamos la carga negativa que poseen ciertas palabras. Es sabido que para muchos la palabra negro connota un significado negativo, para las/los coinvestigadores, aunque nunca se hizo mención literal, la palabra “indio” tiene un rasgo fuerte en su vida. Pareciera una simple palabra, pero para muchos prohibida, por el significado negativo que carga hacia un grupo de personas. No es una palabra única del contexto mexicano, es una palabra que se utiliza en los diversos contextos donde habita población indígena (primer rasgo de homogenización de los conquistadores hacia nosotros).

En Honduras³², por ejemplo, hay mucha diversidad cultural, sin embargo, los negros y los indígenas son los que han sufrido mayor discriminación, y el uso de frases y palabras con significados negativos hacia nuestra población es hasta hoy día común y popular. Como en Honduras, la palabra indio en México, tiene su propia historia. Desde luego, formulada por los no indígenas para denotar ignorancia, pobreza, falta de responsabilidad, necedad, sin cultura, sin civilización, bárbaros, entre otras múltiples connotaciones negativas y otras muchas frases que bajan la autoestima.

La mayoría de las/los coinvestigadores inconscientemente desean eliminar cualquier rastro negativo de la palabra indio en ellos, en momentos, llevándolos hacia el camino del indio permitido del que nos habla Silvia Rivera, siendo este el que “logra negociar la modernidad, sustituir protesta con propuesta, actuar con autenticidad, y a la vez, manejar el lenguaje dominante” pero a la vez, por la convicción misma de las luchas indígenas y sus historia de vida, se encuentran en el lado del indio desautorizado que es “rebelde, vengativo, y conflictivo” (Halle, 2004, párr, 8.). Pero, cuyas características los hacen autogestivos y candidatos para un proyecto ético-político transformador.

Motivos por los cuales las/los coinvestigadores se han puesto en mente triunfar, tomando el triunfo, desde la mirada mestiza y occidental de desarrollo, calidad de vida y superación. Ellos desean dejar el indio, desde el concepto malo de la palabra, atrás. La manera de hacerlo es a través de adoptar comportamientos sociales estándares de la sociedad estándar y de esa forma adquirir beneficios que, hasta el momento, han sido propiedad de la sociedad mestiza.

Lo que lleva a ver la educación de manera instrumental, como la vía para alcanzar ese cometido. Por ende, el aprovechamiento académico, la meritocracia y

³² Se utiliza Honduras para ejemplificar, porque es el país de la investigadora y los negros, por su misma adscripción cultural.

las calificaciones “altas” son la meta que siguen para resaltar y ser “alguien en la vida”. La competencia entonces, se vuelve la base de la educación indígena y solo aquellos que rebasen a los otros en aspectos académicos, de acuerdo con los estándares educativos nacionales, podrán triunfar.

Otra de las conclusiones a las que llegamos, es que, no es en la escuela dónde adquieren estos valores que le dan a la educación, es desde el hogar que los traen. La misma historia de vida de los padres, les hacen inculcarles a los niños antes de ingresar a la escuela, la importancia de todos estos aspectos para el éxito académico y futuras oportunidades laborales. Luego, ya en el proceso de educación formal, los jóvenes se formular otras ideas y se crean significados y le dan sentido a su educación de manera distinta

Hoy día, ellos, basándose en su experiencia en el hogar y escolar, le dan un nuevo curso a su vida y van tomando decisiones sobre lo que desean ser, que retoman o no de su cultura o de su escuela para su éxito en la vida.

Regresando a la transición y dejar en el olvido la palabra indio. Es necesario recalcar que las/los coinvestigadores, ahora, han logrado desarrollar orgullo por su cultura. Los cambios en su vida los ha llevado a una transformación. En preescolar y primaria la educación se manifiesta como colonizadora por parte de las experiencias con muchos docentes de grupo a través de los maltratos y los castigos por el no manejo de la lengua hegemónica y por el uso de su lengua materna.

El español era el idioma de instrucción para la mayoría de las/los coinvestigadores desde el ingreso al SEN, a pesar del derecho a ser educados en su lengua. Cuando cuentan sus historias con el aprendizaje de la L2 transmiten el sufrimiento y el dolor que atravesaron, pero también la vergüenza que les queda después de regresar a ese tiempo y haber sentido deseos de haber nacido en otro contexto donde la lengua que se hable es la que en ese momento los hacía sufrir.

Al final lograron cambiar estos sentimientos gracias a experiencias que, para algunos, iniciaron desde la secundaria, por medio de maestros que, aunque no interculturales, ni bilingües enseñaban desde la calidad humana y no desde la discriminación. Mientras crecían, poco a poco fueron adquiriendo confianza en comunicarse con la lengua hegemónica. Al llegar a la ENIIB "JC" se gestaron muchos cambios en su forma de ver y concebir el mundo y por lo tanto en la forma en la que ellos piensan que el mundo los concibe.

Sin planearlo, la ENIIB "JC" hace un cambio identitario en su vida y devuelve un sentido de seguridad en sí mismos, aceptando ferozmente su pertinencia cultural y lingüística. Esto se revela en la forma en la que todos y cada uno de ellos inician sus narrativas, siempre dejando claro el lugar de dónde vienen y la lengua que hablan. Además, el hecho de mencionar a sus padres y decir que son hablantes de la lengua que ellos manejan es evidencia que su identidad se está viendo reafirmada y que la Educación intercultural Bilingüe recibida en la normal ha dado fruto.

Aunque no tengamos claro lo que significa formar en interculturalidad, la normal despierta en ellos el sentido de valoración y apreciación a su lengua y cultura, lo que los lleva a procurar ese tipo de prácticas en sus escuelas de servicio. No quiere decir que el sentido que le otorgan a la EIB no sea funcional al sistema y en respuesta a la demanda del mercado, pero se ve una abertura estrecha en la puerta de la interculturalidad. Se advierte que esto puede llevar a una nueva forma de enseñar y procurar una educación que trascienda lo relacional y lleva a una EIB o plurilingüe donde el valor y apreciación de su cultura y de las otras sea para sí mismos y para los otros, un para nosotros.

El español sigue ocupando un lugar importante en la vida de las/los coinvestigadores, más que su lengua. Es entendible cuando recordamos, que es la lengua que les permite acceder a otros beneficios nacionales y luego le sigue el inglés.

Los valores universales son clave para la concepción de EIB que las/los coinvestigadores se han formado. Valores como el respeto y la justicia resaltan de otros. Pero, sobre todo, valores que corresponden a los subyugados como la obediencia están bien implantados en sus mentes. Por eso los castigos, aunque no son de su agrado, son aceptados, porque eso hace o los ha hecho quienes hoy son y sin esas llamadas de atención, castigos, maltratos, burlas de docente y compañeros, no hubiesen cumplido con los requerimientos del sistema que los ha hecho “triunfar” hoy.

En general, el concepto de educación que tiene los jóvenes se relaciona principalmente a lo escolar. Se identifica que esto se debe al perfil académico que tienen y que han interiorizado bien el discurso del sistema educativo plasmado en los planes y programas tanto anteriores como el vigente. De manera literal, las definiciones de educación son distintas para cada joven, sin embargo, de manera colectiva su forma de ver la educación (formal e informal) en bastante similar.

Algunas palabras que resaltan en sus concepciones son: valores, proceso continuo, formar, desarrollar, transmitir conocimientos, despertar el interés, materiales didácticos, saber convivir, saber aprender, motivar el autoaprendizaje, aprendizaje autónomo, autodescubrimiento, obediencia, confianza en los docentes, comprensión del niño, entender sus deseos, comprender su forma de aprender, descubrimiento, transformar la manera de pensar, cuidado de la naturaleza, cuidado de sí, aprender a interactuar, a dialogar y a comunicarse.

A pesar de que el trayecto educativo que han atravesado durante su vida escolar ha sido principalmente de corte tradicionalista, la concepción que tienen de la educación se sale de este paradigma y se inserta más en el constructivismo social, en el cual expresan que la labor del docente es la de guía y la de los estudiantes es la de construir su propio conocimiento. También se enfatiza mucho, en la necesidad de que los niños sepan reconocer lo que desean, y, que los docentes tomen en cuenta

esas necesidades para desarrollar todas sus capacidades y ser competentes para vivir en sociedad en este mundo.

Por eso, se especifica, que para la educación de los niños que provienen de contextos indígenas o dónde su lengua materna no es la nacional, la educación tiene que partir de los saberes que traen consigo de casa, ellos son parte de una cultura y esos conocimientos con los que vienen de casa son la base para su aprendizaje, pues la palabra educación, desde la concepción de las/los coinvestigadores tiene una estrecha relación con los conceptos aprendizaje/enseñanza, sea esta formal o informal.

Otro punto relevante, que se vincula con el significado que le otorgan a la EIB es la necesidad de que se tome en cuenta las emociones y sentimientos de los alumnos en torno a su educación. Sin embargo, se hace evidente, que esto es lo que menos se considera en los contextos indígenas, sobre todo en la educación preescolar y primaria de la mayoría.

Los docentes de nivel preescolar y primaria, en la mayoría de las narrativas aparecen como los malos de la historia, es decir estos, son los que castigan, los que no escuchan, los que llegan alcoholizados a la escuela; mientras que los docentes de secundaria y preparatoria tienen a ser más inclusivos, comprensivos y abiertos ante las necesidades de los alumnos. A pesar de esto, es necesario reconocer, que no podemos hablar de docentes en general, porque a pesar de los muchos docentes tradicionalistas no comprometidos, los docentes cambian a través del tiempo.

Hay que entender que la palabra docente es una categoría social que tiene una larga historia. En cada momento constitutivo de la historia, los maestros han actuado de manera distinta, su mentalidad, sus identidades y las prácticas de estos agentes han cambiado. Los docentes precapitalistas no son iguales a los que se generaron durante el capitalismo, pero tampoco son los de hoy día. Aunque muchas acciones

se comparan con otras épocas, las características y sus formas de hacer y reproducir la enseñanza son distintas.

La educación preescolar y primaria deja una sensación de fracaso y de engaño porque no cumplen ni siquiera con los aprendizajes mínimos que las/los coinvestigadores imaginaron que iban a adquirir. Ni de contenidos escolares, ni con el aprendizaje del español. Lo que lleva al fracaso, sin querer de la asimilación o castellanización temprana. Aunque luego se vuelve un objetivo en la mente de ellos, por estas mismas razones.

La educación intercultural bilingüe tiene un sentido particular para cada uno de los estudiantes. Sin embargo, el sentido de la EIB se traduce en oportunidad, superación, una forma de salir y escapar de la pobreza. La docencia en este enfoque les permite tener seguridad y estabilidad económica. Es por eso, que ser docentes y sobre todo docentes del nivel indígena es para ellos la forma de tener un salario seguro y una vida más estable. La EIB se ha optado como la forma de salir de la miseria y llegar a la autorrealización, pues los sueños de estos se vuelven funcionales al sistema.

El uso de la lengua entre iguales en escuelas es una estrategia que utilizaron las/los coinvestigadores para sobrellevar las actividades académicas, es decir, se apoyaban entre compañeros, el apoyo y la traducción parecen ser estrategias que ayudan con un mejor desempeño académico y asimilación de los contenidos educativos.

El silencio es reflejo del no entendimiento en lo actividad escolar. la participación de la mayoría de los alumnos en los contextos escolares es nula debido al no manejo del español. Es hasta tercero y quinto grado que estos tienen el coraje y el atrevimiento de hacer sus primeras intervenciones verbales en el aula esto por miedo a ser objeto de burlas por parte de sus compañeros principalmente, en este sentido, el problema de no ser bilingües realmente es por el miedo a equivocarse, a

ser señalados o sujetos de burla. Eso no ayuda a su aprendizaje, evidentemente los maestros necesitamos darles más confianza y trabajar su autoestima y el valor de su cultura y lengua, no como segunda o sin valor, porque su lengua es y debe ser la primera.

Se encontró que en las escuelas indígenas narradas en las historias de los coinvestigadores se experimentan, aún más, cuestiones que abonan a la desigualdad regional, pues las discriminaciones, los maltratos y las estratificaciones no vienen solo del contexto nacional/externo/mestizo, sino también de ellos mismos.

Los niños de este contexto sufren discriminación y violencia por parte de sus mismos pares, que al igual que ellos son indígenas debido al estatus económico en el que se encuentran. Los hijos de maestros y militares tienen mejor calidad de vida, y la mayoría de estos discrimina al resto por no poseer los objetos materiales que ellos poseen. De igual forma, son los que tienen la oportunidad de hablar mejor el español, por lo que, también tienden a burlarse del habla y pronunciación del español de los alumnos que en sus casas solo se les habla en su lengua materna.

La discriminación intraétnica es fuerte dentro de los contextos educativos indígenas que aparecen en las narrativas. Este hallazgo nos lleva a preguntarnos ¿cómo se puede llegar a la interculturalidad si aun no llegamos a relaciones culturales ni multiculturales? Mencionamos relaciones culturales porque entre agentes de su misma cultura se reproducen las desigualdades. Muchos dirían que mencionar esto no es algo válido, pues las desigualdades existen en todos los ámbitos y en todas las culturas.

Sin embargo, es relevante porque se supone que son comunidades subalternas, que ancestralmente se les ha quitado la palabra, que se les ha excluido, pero, sin afán de generalizar, en muchos de esos contextos, en lugar de apoyarnos, reproducimos la exclusión, la segregación y la desvalorización de los otros por falta de bienes materiales o por pensar de manera distinta al resto. Sea esto común o no en otras

culturas o en el occidente, la interculturalidad como proyecto político no se puede dar en una sociedad fragmentada.

Por otro lado, hablando de la labor de los/las docentes frente a grupo, se encontró que las pedagogías que permean en el contexto educativo de las trayectorias narradas son en su mayoría de corte tradicionalista. La forma en la que recibieron la enseñanza de sus maestros corresponde a cuestiones que se ven presentes desde la edad media, esto es un dato muy sorprendente.

Por ejemplo, muchos de las/los coinvestigadores narran como el castigo en pleno siglo XXI ha sido la forma base de la enseñanza, lo que permite comprender que esta población sigue en estado de tutela (pero desear la libertad), que la obediencia, el bien y el mal en términos nicomáqueos, es la que dirige su enseñanza. Así como en los tiempos de la Edad Media era obligatorio aprender la lengua hegemónica, para estos jóvenes el aprendizaje del español ha sido una imposición, pero una imposición que ellos han resignificado como positiva, por el bien de ellos y de sus futuras generaciones.

Como en los tiempos del renacimiento en el que todavía había una estratificación o separación por clases, la educación intercultural bilingüe hoy día sigue haciendo esta distinción entre los dominantes y los dominados. Las políticas de discriminación positiva como el mismo enfoque intercultural, al ponerle el adjetivo bilingüe, hace una separación entre un grupo de la población y el resto, lo que intensifica las desigualdades y hace que indirectamente los más desfavorecidos deseen ser parte del grupo favorecido. El bilingüismo es parte de un discurso y no una forma positiva para la enseñanza.

De igual forma, en las narrativas se ve un retroceso en la enseñanza escolar, pues la conquista se ve presente en el lenguaje utilizado por los jóvenes. Al igual que los romanos de la era antigua convencía a los pobres con el discurso de que ellos al creer en Dios tenían la posibilidad de salir de su miseria, de su pobreza, de su

barbarie, así se muestra este mismo discurso en las narrativas de los jóvenes. Lo que nos lleva a concluir que la educación Intercultural ha sido plasmada de manera que sus resultados sean funcionales al sistema, tanto político, como religioso que gobierna en el Estado-nación.

Los alumnos siguen siendo instruidos como en la edad media, en aquellos tiempos la enseñanza era oral, porque no se escribía, en los contextos de donde provienen estos jóvenes colaboradores utilizan la escritura en lugar de la discusión y el análisis. En el tiempo del renacimiento había discusiones, análisis de la literatura escrita, hoy día la enseñanza pide a los alumnos de estos contextos que copien textos sin sentido para pasar el tiempo, pues el compromiso de muchos de los docentes de los que hablan estos sujetos, hoy más que nunca, ha menguado.

Al igual que en el Renacimiento, a pesar de las muchas propuestas que han surgido de multi, inter y transdisciplinariedad, las enseñanzas dentro de los contextos escolares indígenas explorados demuestran que la educación disciplinar sigue siendo la que gobierna en los contextos académicos. En esos tiempos el arte era la clave para todo, hoy día no llegamos a ese nivel. En el Renacimiento, se enseñaba escritura y lectura. Hoy se sigue con lo mismo, la enseñanza de la escritura, lectura y las matemáticas son las que tienen mayor énfasis en los contextos escolares mencionados. Y ni de eso se adquieren los conocimientos necesarios.

Es clara la razón por la cual se enseñan estas cosas, pues para el mercado laboral solo se necesitan un grupo de *zombies* que sepan, leer, escribir, sumar, restar y dividir. Y para los poderosos un conjunto de seres que obedezcan y hagan poco uso del pensamiento crítico, porque si eso sucede se tornan en amenazas. El discurso de preparar a los niños y jóvenes para su futuro es literal, porque no se forman mentes para ser emprendedores, sino para ser empleados y pasar cierto número de horas dentro de un espacio y tiempo específico.

La educación con perspectiva crítica, integral, individualizada de la que nos habla la época actual, aún está lejana del contexto del que provienen los jóvenes colaboradores de esta investigación.

También hay cosas positivas, como todo, y es que la EIB permite poco a poco que los alumnos vayan perdiendo el miedo de comunicarse en su segunda lengua. También, esta educación les permite mantener el deseo y la esperanza de aprender cosas nuevas, distintas a su contexto en el ámbito escolar. La EIB se presenta como una forma de enfrentar y vencer muchos miedos que se tiene y desde allí comienzan con la fortaleza para ir sobrellevando todas las dificultades que se les presenta.

El estado de madurez de la interculturalidad en el que se encuentran los jóvenes es la necesidad de atención a la diversidad. Hay un fuerte interés por conocer sobre temas relacionados al género, atención a niños con dis/capacidad, a la integración de saberes comunitarios y su traducción a la cultura eurocéntrica.

Todo esto hasta aquí discutido da respuesta a las preguntas que guiaron esta investigación sobre las experiencias con educación indígena/Intercultural bilingüe y que fueron ¿Cuáles son las historias que narran los alumnos y egresados de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” (ENIIB “JC”) sobre su trayecto educativo en las comunidades indígenas y qué demuestran? ¿Cuál es el sentido que los alumnos y egresados de la ENIIB “JC” le otorgan a la EIB?, ¿en qué condiciones se ha dado la EIB que den cuenta de la cultura, lengua, cosmovisión e identidad de los pueblos originarios de Chiapas?, ¿cómo las experiencias narradas pueden contribuir a una reflexión inicial para el cambio de un plan de estudios que acoja la interculturalidad desde adentro?

Para nuestros ojos, estamos lejos de llegar a la interculturalidad deseada, pero estamos en el camino. La interculturalidad ha sido malentendida, los discursos de dolor se han apoderado de uno de sus objetivos principales que es la libertad. Por eso necesitamos redefinir nuestro camino, sobre todo los maestros que estarán a

cargo de la futura sociedad históricamente aislada y criticada. Sin embargo, este no debe ser el discurso utilizado para los niños/as, ni debemos seguir formando bajo castigos, dándole más importancia a una lengua que a la otra haciendo jerarquías entre ellas mismas. Debemos cambiar nuestras maneras de y/o motivaciones para el cambio y para esa superación que deseamos porque hasta hoy día, esas motivaciones han sido incentivadas por quienes nos han dañado y bajo ese mismo daño nos hemos guiado, y hasta entre nosotros mismos nos dañamos.

Debemos transitar los extremos, es decir, del sufrimiento, esencialismos de raza y pureza étnica, de la tristeza, del dolor. Debemos realmente ser artefacto de nuestra propia vida, constructores de nuestro nuevo destino, personal y colectivo.

Es necesario que con este trabajo tomemos conciencia del quehacer docente y de nuestro papel en la vida de los niños y jóvenes sabiendo que lo que nosotros hacemos impacta en gran manera la forma en la que los alumnos ven el mundo y en la que nos ven a nosotros mismos provocando en ellos un efecto duradero ya sea positivo o negativo.

La autogestión que proponemos se está gestando. Inició con cada uno de estos jóvenes siendo diferentes y proponiéndose metas desde su niñez. Continuó cuando decidieron participar en esta investigación y continuará en su actuar, pues, después de narrar su experiencia y reflexionar sobre ella, se muestran comprometidos con la educación de sus comunidades y se han comprometido a realizar su labor ahora, de manera diferente. Se pronostica que pensarán mejor en términos interculturales y no en esencialismos y etnocentrismos. Tratarán de buscar en ellos, a ese docente que desearon tener siempre para sus alumnos y evitarán ser el que no desearon.

Par terminar nos queda mencionar que disfrutamos mucho de esta investigación. La vida de los seres humanos y sus experiencias son increíbles y nos muestran mucho. La investigación se realizó durante tiempos pandémicos, por lo que podríamos mencionarla como una de las principales limitantes de este estudio.

Sabemos que con la pandemia, no solo cambió la situación de salud, sino también la situación relacional, las formas en la que concebimos y vivimos el espacio y seguramente estas se ven reflejadas en los resultados la investigación. Aun así, la mayoría de las interacciones con los coinvestigadores fue de manera física.

REFERENCIAS

- Abouchaar, A. (2012). Contra el hablante/oyente ideal y la ideología del monolingüismo. *Forma y Función*, 25(2), 85-97.
- Alavez, A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derecho*. Cámara de Diputados, Mesa Directiva.
- Almentero, K. y Díaz, T. (2019). Superación personal en adolescentes desde la educabilidad y la enseñabilidad en escenarios pedagógicos rurales. *Palabra*, 19(1), 243-259. file:///C:/Users/Perla/Downloads/Dialnet-SuperacionPersonalEnAdolescentesDesdeLaEducabilidad-7461156.pdf
- Aristóteles (2000) *Ética Nicomáquea*. En: *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Gredos.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa; un punto de vista cognoscitivo*. Trías.
- Baque-Reyes, G. y Portilla-Faican, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. *Polo del Conocimiento edición núm 58*, 6(5), 75-86.
- Baringo, D. (2013). La tesis de la producción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración. *QUID*, 16(3), 119-135.
- Bautista, P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- Beltrán, M. (2013). La hermenéutica del sentido de las “cosas sociales”. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 189(761), 2-8. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.761n3002>

- Berstein, B. (1962a). Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence. *Language and speech (Teddington)*, 5, (1), 31-46.
- Besserer, F. (1999). Estudios trasnacionales y ciudadanía transnacional. *Fronteras Fragmentadas*, 15-238.
- Blaikie, N. (2000). *Designing Social Research*. Polity Press.
- Bolivar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos*. Editoria da PUCRS.
- Boudeville, J. R. (1959). La región económica. *Económica*, 5(17-20), p. 51-157.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Montessor, Jungla Simbólica.
- Cabrera, J y Pons, L. (2016). El concepto de región: Una mirada desde la investigación educativa. En Magaña et al. (Eds), *Estudios regionales en el siglo XXI Identidad, Cultura y Educación* (1ra eds, pp. 169-192). UNACH.
- Cachia, M., Lynam, S. y Stock, R. (2018). Academic success: is it just about grades? *Higher education Pedagogies*, 3(1), 434-439. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1462096>
- Calderón, P. y Loja, H. (2018). Un cambio imprescindible: el rol del docente en el siglo XXI. *ILLARI*, (6), 35-40.
- Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión. (2003). *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas*. Diario Oficial de la Federación.
- Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión. (2018). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Diario Oficial de la Federación.
- Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión. (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación.
- Campillo, A. (2001). *La invención del sujeto*. Biblioteca Nueva.
- Castillo, A. (2016). Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la universidad intercultural del estado de Hidalgo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 691-711.

- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, (35), 1-9.
- Castoriadis, C. (2013). La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass, MITPress.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2017). *Mujeres indígenas*. CIDH.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass, Inc.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed., pp. 35–75). Lawrence Erlbaum.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press, Inc.
- Colom, A. (1997). Posmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas. *Educación y Cultura*, I, 7-17.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2010). *Informe de pobreza y Evaluación 2010*. CONEVAL
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2015). *Informe de pobreza y Evaluación 2015*. CONEVAL
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Informe de pobreza y Evaluación 2020*. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_Chia pas_2020.pdf
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (2006). Narrative inquiry. En J. L. Green, G. Camilli, y P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, (2007). Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México. Secretaría de Educación pública.
- Corona-Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. CALAS

- Corona-Berkin, S. (2017). *Entre voces-fragmentos de educación "entrecultural"* (1° edición.). Editorial CUCSH-udeG
- Corona-Lisboa, J. y Maldonado, J. (2018). Investigación Cualitativa: Enfoque Emic-Etic. *Revista Cubana de Investigación Biomédica*, 37(4), 1-4.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiri and Research Design: Choosing among five approaches* (3ed). Sage.
- Delgado-García, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Relmecs*, 8(2), e043.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2006). *Planejamento da pesquisa qualitativa – teoria e abordagens*. Ed. Artmed.
- Derridá, J. (1996). *El monolingüismo del otro*. Escuela de filosofía Universidad ARCIS.
- De Sousa-Santos, B. (2006) La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En Santos: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO
- De Sousa-Santos, Y. (2010). ¿cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física y el deporte? *Revista electrónica Ciencia e innovación tecnológica en el deporte*, (11), 1-10.
- De Sousa-Santos, B. (2017). Más allá de la imaginación política y de la teoría crítica eurocéntricas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 114 (semitemático), 75-116. <https://doi.org/10.4000/rccs.6784>
- Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. Dover Publications
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Simon and Schuster Inc.
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿ Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Díaz, J. (1997). El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Centro Virtual Cervantes. ACTAS 8, 271-280.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Trotta.
- Dietz, G y Mateos, L. (2012). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su*

- impacto en los modelos educativos mexicanos*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Dilthey, W. (2002) *Diccionario de Filosofía*. Editorial Diana.
- Dirección General de Desarrollo Curricular. (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. SEP.
- Dirección General para la Educación Superior para el Magisterio. (2022). *Propuesta Curricular Base Para la Formación Profesional de Docentes en Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria*. SEP.
- Donald, D. T. (2004). Edmonton pentimento re-reading history in the case of the Papaschase Cree. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*. 2(1), pp. 21-54.
- Dubet, F. (2007). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- Dubnewick, M., Clandinin, J. D., Lessard, S., & McHugh T-L. (2018). The centrality of reflexivity through narrative beginnings: Towards living reconciliation. *Qualitative Inquiry*, 24(6), 413-420.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cervantes.
- Durkheim, E. (1982). *Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. La Evolución Pedagógica en Francia*. La Piqueta.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12 (21), 169-194
- Fernández, P. (2013). El papel de las canciones en la enseñanza de idiomas a inmigrantes: una propuesta didáctica. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (17), 1-60.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata. *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Bookman
- Foucault, M. (1999) *Vigilar y castigar; Nacimiento de la prisión*. Traducción: Aurelio Garzón del Camino. Siglo XXI. Vigésima novena edición.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Sigueme.
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como

- punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (Coord). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ediciones Abya Yala.
- Gávilán, M. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 211-227. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a05.htm>
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial.
- Giddens, A. (2000) *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Editorial
- Giddens, A. (2000b). *Sociología*. Alianza Editorial.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores.
- Giddens, A. (2015[1984]). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez, G. (1999). "Territorio, cultura e identidades: la región sociocultural". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas Época II*, 5(9. 9), 25-57.
- Giménez, G. (2005). "La concepción simbólica de la cultura", en *Teoría y análisis de la cultura*. Conaculta.
- Giménez, G. (2009). *Cultura, identidad y memoria Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas*. CONECULTA-ITESO.
- Giroux, H.A. (1994). "Living Dangerously: identity politics and the new cultural racism". En: H.A. Giroux y P. McLaren (eds.): *Between Borders: pedagogy and the politics of cultural studies*. Routledge.
- Ngozi-Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Literatura Rondon House.
- Gobierno de Santa Fe. (diciembre de 2013). *La escuela como institución social*. Santa Fe Provincia. https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=191403#:~:text=La%20escuela%20como%20instituci%C3%B3n%20recrea,una%20instituci%C3%B3n%20cuya%20funci%C3%B3n%20es

- Gombrich, E. (1983). *Imágenes simbólicas. Estudios sobre el arte del Renacimiento*. Editorial Debate, S.A.
- González, S. (2010). La escala y la métrica espacial en la representación y análisis de los procesos de globalización en Alfie Miriam et. al. (Coords.) *Sistema mundial y nuevas geografías*, Universidad Iberoamericana-UAM Atzacapotzalco.
- González, J. y Orozco M. (2015), “¿Hay algo nuevo en el paradigma del desarrollo regional en el siglo XXI?”. En Montserrat María del Pilar; Merritt Humberto; Isunza Georgina (Coords.), *Los desafíos del desarrollo local*. Porrúa
- Grimson, A. (2009). Las culturas son más híbridas que las identificaciones. *Diálogo inter-antropológicos*.
- Gutiérrez-Portillo, A. (2020). Juventud, crisis identitaria y globalización de la cultura. *Perfiles de las Ciencias Sociales*, 8(15), 345-364.
- Hale, C. (2004). El protagonismo indígena, políticas estatales y el nuevo racismo en la época del indio permitido.» “Construyendo la paz: Guatemala desde un enfoque comparado,” organizado por la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala. *CEDET*. 1-13.
- Haesbaert, R. (2010). Región, regionalización y regionalidad: cuestiones contemporáneas. *Antares*, (3).
- Haraway, D. (1995): *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Cátedra.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y Tiempo*. Editorial Trota.
- Henaolondoño, S. (2009). Potenciación de sujetos en conciencia histórica para una evaluación no parametral. *Plumilla Educativa*, 6(1), 250-260. <http://dx.doi.org/10.30554/plumillaedu.6.577.2009>
- Hernández, F., Sancho, J. y Rivas, J. (Coord.). (2011). *Historias de vida en educación, Biografías en contexto*. Esbrina-Recerca(4).
- Hernández, J. (2010). Los estudios regionales en un contexto de globalización ¿Sirven de algo? *Las regiones en latinoamerica: nuevos talleres internacionales de estudios regionales y locales*, 2, 83-102.
- Heskets, C. (2011). *Spaces of Capital / Spaces of Resistance*. *Mexico and The Global Political Economy*. University of Georgia Press
- Holloway, J. (2011). *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Ediciones Herramienta.

- Huchim, A. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-27.
- Hymes, D. 1972. "On communicative competence". In Pride, J. B.; Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI.
- Jaramillo, V. (2020). Hermenéutica simbólica. *Perseitas*, 8, 311-327.
- Jiménez-Naranjo, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y "modernización" en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (12), 1-24.
- Joignant, A. (2012). Habitus, campo y capital. Elementos para una teoría general del capital político. *Revista Mexicana de Sociología* 74(4), 587-618.
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo editorial de la Universidad Inca Garcilaso De La Vega.
- Kaufman, M. (1995). *Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres*. <https://www.michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2008/12/los-hombres-el-feminismo-y-las-experiencias-contradictorias-del-poder-entre-los-hombres.pdf>
- Kim, J. (2016). *Understanding Narrative Inquiry*. SAGE.
- Kottak, C. (2011). *Antropología Cultural*. McGraw Hill.
- Lacunza, A. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66.
- Larrosa, Jorge (2011). "Experiencia y alteridad en educación", en Skiliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación* (comp.). Homo Sapiens, Ediciones.
- Lay-Lisboa, S. y Montañez, M. (2018). ¿Escuela Adultocéntrica, Contraadultocéntrica, Exoadultocéntrica, Academicista? La Infancia nos Habla de Relaciones Transformadoras en el Espacio Educativo. *International Journal of Sociology of Education*, 6(3), 323-349. doi: 10.17583/rise.2017.2500

- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604.
- Levi-Strauss, C. (1977). *Tristes Tropiques*. Pocket Books.
- Littler, J. (2017). *Against Meritocracy: Culture, power and myths of mobility*. Routledge.
- Luhmann, N. (1975). “Modernas teorías de los sistemas como forma de análisis de la Sociedad total”, en Luhmann, N. et al., *Discusión. Teorías sobre los sistemas sociales*. Barcelona: Barral.
- Liotard, J. (1991). *La condición posmoderna, informe sobre el saber*. Red Editorial Iberoamericana.
- Liotard, J. (1979/1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (G.M. Bennington y B. Massumi Trans.). University of Minnesota Press.
- Madrid, D. y Madrid, M. (2015). Efectos de la instrucción monolingüe y bilingüe en la enseñanza universitaria. estudio de casos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1255-1279.
- Maldonado-Torres, N. (2007) “La descolonización y el giro des-colonial”. *Comentario Internacional*, (7), 65-78.
- Mancilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(2), 105-116.
- Mantilla, D. (2014). La formación del Estado y la educación indígena en México, claves para el debate de la educación intercultural en nuestros días. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, 8(16), 97-116.
- Martínez-Buenabad, E. (2015). La Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones* 141,103-131.
- Martínez-Hernández, A. y Valderrama-Juárez, L. (2011). Motivación para Estudiar en Jóvenes de Nivel Medio Superior. *Nova Scientia*, 3 (5), 164-178.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.). (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.

- McLaren, Peter (1997). *Multiculturalismo revolucionario*. Siglo XXI.
- Medeiros, E. (2010). La ciudadanía y la identidad de los sujetos en la modernidad oculta. *Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos* 17(33), 20-41.
- Mendez, R. y Molinero, F. (1994). Espacios y sociedades. Introducción a la geografía regional del mundo. Ariel.
- Merchand Rojas, M. A. (2007). Las teorías del desarrollo y las estrategias de política económica regional en las economías periféricas. *En Teorías y conceptos de economía regional y estudios de caso*. Universidad de Guadalajara/Centro Universitario de la Costa.
- Mignolo, W. (2002). The Geopolitics of Knowledge and the colonial difference. *The South Atlantic Quarterly*, 101(1), 57-96. <https://doi.org/10.1215/00382876-101-1-57>
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Molina, J. (2019). Introducción al dualismo maniqueo. *Cuadernos Judaicos*, (36), 98-109.
- Navarro, S. y Saldivar, A. (2011). Construcción y significado de la interculturalidad en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe «Jacinto Canek». *Revista Pueblos y Fronteras Digitales*, 6(12), 67-104.
- Neffa, J. (1995). *¿Qué son las condiciones y medio ambiente de trabajo? Propuesta de una perspectiva*. EDITORIAL HVMANITAS. http://www.referato.net/uba-proceso-2/neffa_Condiciones_y_medio_ambiente_de_trabajo.pdf
- North, D. (1993). Instituciones, cambio institucional y desempeño económico. FCE.
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Textos fundamentales de la Convención de 2005 sobre*

- la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. UNESCO.
- Oswalt, W. (1986). *Life Cycles and Lifeways, An Introduction to Cultural Anthropology*. Mayfield.
- Padilla-Árias, A. (2001). Rafael Ramírez, la educación rural y la configuración del Nuevo Estado Nacional Posrevolucionario. *Reencuentro* (31), 29-40.
- Parra, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, (8), 69-88.
- Pérez-Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez, M. (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En Estados Plurales: *El reto de la diversidad*; Valladares, Pérez y Zarate (Coords). Departamento de Antropología UAM-Iztapalapa.
- Piaget, J. (1967/1971). *Biologie et connaissance: Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Gallimard: Paris — *Biology and Knowledge*. Chicago University Press; y Edinburgh University Press.
- Pinto-Archundia, R. (2016). La importancia de promover los valores del hogar hacia las escuelas primarias. *Ra Ximhai*, 12 (3), 271-283. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811018.pdf>
- Poder Ejecutivo Secretaría de Gobernación. (1992). *Decreto por el artículo 4º. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial.
- Pons, L. y Chacón, K. (2016). Los estudios regionales: transdisciplina y regionalización. UNACH.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39
- Quijano, A. (2014). Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la decolonización*. IPECAL.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios segunda época*, (28), 108-119.

- Ranis, G. y Stewart, F. (2002). Crecimiento económico y desarrollo humano en América Latina. *Revista de la CEPAL*, (78), 7- 24.
- Rehman, A. y Alharthi, K. (2016). An Introduction to Research Paradigms. *International Journal of Educational Investigation*, 3(8), 51-59
- Ricoy, C. (2006) Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22
- Rionda, J. I. (2008). La economía regional en México: antecedentes. *El cotidiano*, (151), 103-106.
- Rodríguez-Reyes, A. (2017). Hacia una crítica a la modernidad desde ABYA YALA. *FAIA*, 6(29), 1-14. file:///C:/Users/Perla/Downloads/Dialnet-HaciaUnaCriticaALaModernidadDesdeAbyaYala-6246930.pdf
- Romero, R. (2005). *¿Cultura y Desarrollo? ¿Desarrollo y Cultura?* Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo
- Rozga, L., Ryszard, E. y Hernández, C. (2010). Los estudios regionales contemporáneos; legados, perspectivas y desafíos en el marco de la geografía cultural. *Econ. soc. territ* 10(34).
- Rossi-Landi, F. (1970). *Linguistic Alienation Problems*. Edizioni di comunitá.
- Rufer, Mario, (2012), “El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial” en Corona y Kaltmeier, *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y culturales*. Gedisa.
- Ruhstaller, S. (2004). Consideraciones sobre los diccionarios monolingüe y Bilingüe. *Actas* 15, 86-93.
- Ruíz-Coellar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 51-60.
- Rujas, J. (2022). Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades. *Con Ciencia Social*, (5), 207-218. DOI: 10.7203/concienciasocial.5.24276
- Sagan, I. (2006). Contemporary Regional Studies: Theory, methodology and practice. *Regional and Local Studies*, special issue, 5-19.

- Saleh, M., Quiles-Fernández, E., Cardinal, T., Murphy, M.S., & Huber, J. (2022). Wakefulness to the Multiplicity of Stories We Live By, With, and In: Resonant Threads, Tensions, and Wonders Around Relational Ethics and Narrative Inquiry. In Nieto Bravo, Moncada Guzmán, Calneggia, Arnoletto, Lucchese, Klinger Aguirre, & Pinto López. (eds). *AInvestigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas*.
- Salguero, J. (2006). Enfoques sobre algunas teorías referentes al desarrollo regional. *Economía* 5, 1-20.
- Sánchez, J. (1991). Espacio, economía y sociedad, Siglo XXI.
- Sánchez, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa. *Mundo siglo XXI*, (1), 115-118.
- Sartorello, S. (2019). La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México. INEE.
- Searle, R. J., & Domènech, A. (1997). *La construcción de la realidad social*. Paidós
- Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural. (12 de septiembre de 2016). *Pox, la bebida que alegra el corazón*. <https://www.gob.mx/agricultura/es/articulos/pox-la-bebida-que-alegra-el-corazon#:~:text=El%20pox%2C%20es%20preparado%20por,t%3%A9%20de%20lim%C3%B3n%2C%20romero%2C%20y>
- Secretaría de Educación Pública. (2001). Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. *Diario Oficial de la Federación*.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa de estudios 2011. Guía para la educadora*. SEP. <https://www.colegioreinaelizabeth.com/wp-content/uploads/2016/07/preescolar-2011-1.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Acuerdo número 12/05/2018 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, a creditación regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica*. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5525414
- Secretaría de Educación Pública. (25 de mayo de 2022). *Conferencia Magistral* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=J7fQK5wN0EE>

- Secretaría de Gobernación. (2018). *Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas*. Diario Oficial de la Federación
- Smelkes, S. (2008). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. Secretaría de Educación Pública.
- Soler, S. (2018). Racismo y Educación. Una revisión Crítica. *Educação em Revista*, 34, 1-27. <https://doi.org/10.1590/0102-4698192221>
- Stark, J. (2020). Dewey's Theory of Experience: A Theoretical Tool for Researching Music Teacher Learning. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 19(1), 118-152.
- Stavrou, S. y Murphy, S. (2021). Methodological Landscapes: Mapping Narrative Inquiry, Critical Race Theory, and Anti-Racist Education. *Journal of Critical Race Inquiry*, 8(1), 1-21.
- Tubino, F. (2005). "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político", En: Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005.
- Tylor, E. (1958). *Primitive Culture*. Harper.
- Taylor, P y Medina, M. (2013). Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic. *Journal for Meaning Centered Education*, 1, 1-16.
- Touraine, A. (2014). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes
- Urrutia, F. (2014) ¿Por qué los bajos resultados del conafe en primaria? Restricciones para el buen desempeño del consejo nacional de fomento educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 44(1), 47-70.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Vargas, X. (2007). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* Etxeta.
- Vasilachis, I. (2006.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa
- Vera, C. (2010) Educación permanente y aprendizaje permanente: dos modelos teóricos aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 203-230.

- Vergara, F. (2008). La apropiación de(l) sentido: las experiencias hermenéuticas de diálogo y comprensión a partir de Gadamer. *ALPHA*, (26), 153-166.
- Vidales, C. (2013). En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales. *Nueva época*, (20), 239-247.
- Viveros-Márquez, J. (2016). Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria indígena: Estudio de caso en la región indígena Los Altos, Chiapas. *Revista Electrónica Educare*, 20(2).
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir. En: Candau V. (Edit.), *Educacao Intercultural hoje en America latina: concepcoes, tensoes e propostas*. En prensa.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad Crítica y (de)colonialidad*. Ensayos desde Abya Yala. (1ra. eds). Ediciones Abya Yala.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretegiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (1era edición, Tomo I, pp. 23-68)*. Ediciones Abya Ayala.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Zavala, V. (2018). Language as social practice: deconstructing boundaries in intercultural bilingual education. *Trabalhos em linguística Aplicada* 57 (3), 1313-1338. <https://doi.org/10.1590/010318138653255423542>
- Zolla, C. y Zolla, M. (2004) *Los pueblos indígenas de México*. 100 Preguntas. UNAM.

ANEXO 1 (DOCUMENTOS PERSONALES)

Escrito autobiográfico



Estimado normalista coinvestigador/a, primero que nada, agradezco el tiempo que dedicaras a esta nuestra investigación.

Mi nombre es Perla Rosario Suazo Miranda. Estudiante del Doctorado En Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Profesora Investigadora de Educación Superior Titular "C". Docente de la Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek".

Estoy realizando una investigación titulada "Voces y Miradas sobre la educación Intercultural Bilingüe en Chiapas: Experiencias y reflexiones de Normalista de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek".

El objetivo principal es conocer el significado que le otorgan a la educación intercultural bilingüe a través de su proceso educativo formal en la escuela desde la educación preescolar, superior y hasta su actual práctica docente como formadores de las futuras generaciones indígenas.

Para apoyarte en el inicio de tu narración te pido que tomes en cuenta las siguientes interrogantes o puntos para iniciar a describir tu experiencia:

¿Cuál fue tu experiencia o qué me puedes decir sobre tu paso, sobre tu vivencia con la educación bilingüe?

¿Cómo era tu escuela, tus compañeros, tus maestros y maestras, tu relación con todos ellos, tus padres?

¿Cuándo regresas en el tiempo y piensas en tus actividades escolares qué sería lo más significativo, que fue para ti lo que dejó una impronta positiva o más huellas?

¿Qué experiencias fueron las más satisfactorias o las más problemáticas o las más difíciles?

¿Cómo fue la relación con sus compañeros, cómo fue la relación con tus maestros, es decir, la relación de vida con los otros?

¿Cómo era la forma de enseñanza en el aula, cómo enseñaba cada uno de tus profesores que recuerdas y por qué crees que los recuerdas? Cómo se desarrollaban las clases, cómo se acercaban a los contenidos, las estrategias didácticas, qué tipos de instrumentos.

¿Cómo te sentías en cada uno de esos momentos de tu vida con la educación? Trata de recordar los sentimientos que sentías con cada una de las experiencias que viviste y se lo más descriptivo que puedas en todos los aspectos.

Nuevamente, gracias por el tiempo dedicado a esta investigación, que seguro será de provecho y de reflexión para todos nosotros educadores. Se les regresará la investigación final para que conozcan sus aportes en su versión final.

ANEXO 2 (REGISTROS BIOGRÁFICOS)

Preparación para entrevista en profundidad



Estimado normalista coinvestigador/a, primero que nada, agradezco el tiempo que dedicarás a esta nuestra investigación.

Mi nombre es Perla Rosario Suazo Miranda. Estudiante del Doctorado En Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Profesora Investigadora de Educación Superior Titular “C”. Docente de la Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”.

Estoy realizando una investigación titulada “Voces y Miradas sobre la educación Intercultural Bilingüe en Chiapas: Experiencias y reflexiones de Normalista de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”.

El objetivo principal es conocer el significado que le otorgan a la educación intercultural bilingüe a través de su proceso educativo formal en la escuela desde la educación preescolar, superior y hasta su actual práctica docente como formadores de las futuras generaciones indígenas.

Para nuestra entrevista virtual o presencial, después de haberme apoyado con la narrativa, te pido que traigas contigo y hagas lo siguiente:

Trae contigo objetos que guardes, actividades, fotos, entre otras cosas que te hagan recordar eventos de tu educación preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, superior, tu práctica docente para indagar sobre tu experiencia con tu educación formal.

Nuevamente, gracias por el tiempo dedicado a esta investigación, que seguro será de provecho y de reflexión para todos nosotros educadores. Se te entregará el documento final al concluir la investigación.

ANEXO 3 (ACEPTACIÓN DE PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN)

CONSENTIMIENTO INFORMADO



Consentimiento informado para coinvestigadores

El propósito de este pequeño texto es para informar a los participantes de esta investigación y que denominaremos coinvestigadores, estén informados de lo que se pretende con esta investigación, el papel que fungirán en la misma y sus derechos.

Como primer punto se le informa que esta investigación se realiza dentro del programa de Doctorado en Estudios Regionales que ofrece la Universidad Autónoma de Chiapas y que realizo con la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

El título de la investigación es *Voces y miradas sobre la educación intercultural Bilingüe en Chiapas: Experiencias y reflexiones de alumnos y egresados de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek"* y tiene como objetivo central comprender a través de las experiencias vividas de los alumnos y egresados normalistas, el sentido que le otorgan a la EIB para generar una reflexión inicial hacia una propuesta educativa que permita la consolidación de la interculturalidad para el contexto específico de Chiapas a través del espacio flexibilidad curricular permitido a nivel nacional en la malla curricular para la ENIIB "JC".

La participación en esta investigación es voluntaria y puede retirarse de ella en el momento en el que desee. Para esta investigación se le pedirá su participación, primeramente, en la elaboración de una narrativa escrita sobre su trayectoria académica desde preescolar hasta la educación normal. La segunda etapa consiste en una entrevista biográfica en profundidad basada en su narrativa escrita.

La entrevista en profundidad será grabada para poder realizar las transcripciones posteriormente. También tomaré notas durante la entrevista sobre aspectos que abonen a la investigación. Las entrevistas se podrán realizar de manera física o por medio de Google meet.

Su nombre no aparecerá en la tesis, a menos, que usted así me lo solicite. Durante la investigación puede realizar las preguntas que usted considere pertinente para mantenerse informado/a. Usted tendrá acceso a la versión final de la tesis y desde luego a cualquier parte del proceso de redacción cuando lo solicite.

Si está de acuerdo con esto le pido firme lo siguiente:

Estoy de acuerdo con participar en la investigación que realiza _____ y cumplir con el apoyo que aquí se especifica para cada fase de proceso. Manifiesto que he sido informado de los objetivos de la investigación y mi papel en ella.

Nombre del coinvestigador: _____

Firma del coinvestigador: _____

Lugar: _____ fecha: _____