


97




Antropología de los procesos educativos interculturales

Nueva Antropología

• **Betzabé Márquez Escamilla,** Traducciones y apropiaciones de la política pública: reformas educativas y educación intercultural bilingüe en México (1993-2021) • **Alma Karina García Torres,** Entre la prescripción normativa y la descripción etnográfica: desafíos para un currículum intercultural • **Roxili Nairobi Meneses Ramírez,** La evaluación de los aprendizajes en educación intercultural y plurilingüe en México: de la política nacional a las experiencias de proyectos autónomos en gestión educativa • **Noemí Cabrera Morales,** Reflexiones sobre la conformación de saberes docentes indígenas y su articulación con el aula y la comunidad • **Soledad Aliata / Ana Carolina Hecht,** Aportes en clave antropológica en torno a la interculturalidad y el bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina • **Laura Macarena Cortez / Noelia Enriz,** Reflexiones sobre el territorio, la educación y la agencia infantil a partir de las experiencias de investigación y extensión universitaria con infancias indígenas • **Lucía Romano Shanahan / Mariana García Palacios,** Lo "no documentado" de la sexualidad en el aula: contribuciones de la etnografía para pensar los sentidos de las sexualidades y la niñez en la escuela

CIESAS

CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA

INAH

VOL. XXXV, NÚMERO 97, JULIO - DICIEMBRE 2022 ISSN 0185-0636

REFLEXIONES SOBRE LA CONFORMACIÓN DE SABERES DOCENTES INDÍGENAS Y SU ARTICULACIÓN CON EL AULA Y LA COMUNIDAD

Noemí Cabrera Morales*

Resumen: En este artículo se hace una reflexión de lo que implica *ser* docente en un contexto de diversidad cultural, y cuáles son los conocimientos, saberes, habilidades y competencias que tienen que poner en juego en el ámbito educativo. También se recupera la experiencia docente como un eje articulador de estos elementos, que le permiten reconocer su papel como profesional de lo educativo, así como la posibilidad de asumir la responsabilidad e involucramiento que la práctica docente requiere especialmente en contextos de diversidad cultural y lingüística.
Palabras clave: formación docente, saberes docentes, experiencia, contextos de diversidad.

Reflections on the Conformation of Indigenous Teachers'Knowledge and its Articulation with the Classroom and the Community

Abstract: This paper reflects upon what it means to be a teacher in a cultural diversity context. It also explores the required knowledge, skills, and abilities that must be put into play in the educational field. Likewise, the teaching experience is also recovered as an articulating axis of these elements that allow teachers to recognize their role as educational professionals, as well as the possibility of assuming the responsibility and involvement that the teaching practice requires, especially in contexts of cultural and linguistic diversity.
Keywords: teacher training, teacher knowledge, experience, contexts of diversity.

INTRODUCCIÓN

Ser docente en un contexto de diversidad cultural requiere contar con conocimientos, saberes, habilidades y competencias que ponen en juego lo aprendido en distintos ámbitos de socialización. Sin embargo, esta situación pocas veces se reconoce en el ámbito de la formación o profesionalización de docentes, lo que los coloca en una situación compleja al momento de reconocer su papel como profesional de lo educativo, así

* Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural en la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe, Subsecretaría de Educación Básica, SEP. Socióloga, maestra y doctoranda en Pedagogía por la UNAM. Correo electrónico: noemicabrera277@gmail.com

como en el momento de asumir la responsabilidad e involucramiento que la práctica requiere especialmente en contextos de diversidad cultural y lingüística.

Como punto de partida para la reflexión que convoca este artículo, ubicamos a los docentes que se encuentran en contextos de diversidad cultural y lingüística, los cuales realizan un arduo quehacer en la forma en que plantean su estar en el aula, la escuela, la comunidad y su vida cotidiana. Dichos docentes se ubican como uno de los referentes principales en la movilidad y legitimación, o no, de los saberes culturales o comunitarios en contextos sociolingüísticos diversos. Lo anterior se debe al papel o función que históricamente tienen como generadores de opiniones y formador de conciencias, lo cual, sin lugar a duda, ha permitido que se logren avances en cuanto al tema del respeto a la diversidad cultural y lingüística del país.

Sin embargo, en otras ocasiones —no pocas— su función ha logrado trastocar de manera importante el sentir respecto a las lenguas y las culturas indígenas; es decir, ha sido promotor de la homogeneización castellanizadora, pues así fue formado. Estos profesores, ante los cambios y reformas al sistema educativo, se ven forzados a implementar nuevos enfoques, otras perspectivas, en los que su papel se reestructura poniendo en tensión su experiencia, los saberes y la intención de la construcción cotidiana de su práctica escolar. Dicha situación es la que dio pie a la reflexión que haremos, pues las articulaciones o tensiones que se manifiestan son el motivo principal de este ejercicio.

En particular retomamos la experiencia de los docentes que impartieron la asignatura de Lengua y cultura indígena en la secundaria, experiencia educativa innovadora que tuvo lugar en el periodo de 2005 al 2017 en distintas regiones indígenas de nuestro país, que permitió que las y los jóvenes que cursaban ese nivel fortalecieran su identidad étnica y lingüística, así como su sentido de pertenencia a una comunidad o a una región con referentes culturales comunes en contextos indígenas. De igual forma, dicha materia contribuyó a que se pudiera conocer, reconocer y valorar su participación en las distintas prácticas culturales, así como en el uso y desarrollo de la cultura oral y escrita de una lengua originaria.

Específicamente, este estudio se enfoca a recuperar las experiencias de los docentes que impartieron la asignatura de Lengua y cultura ch'ol para la educación secundaria durante los ciclos escolares 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013, y con ello, indagar sobre la forma en que su saber docente se configura para abordar lo intercultural en la práctica escolar y, así constituir saberes con pertenencia a la cultura ch'ol del estado de Tabasco.

Para comprender de mejor manera las situaciones en las que se encontraron los profesores a los que referimos en este artículo, proponemos

tres recortes teóricos: *1)* campo de lo intercultural (posicionamientos/tensiones), *2)* los docentes (emergencia del sujeto pedagógico), *3)* los saberes docentes y su articulación con el aula y la comunidad (experiencia). Dichos recortes tienen la intención de mostrar los elementos que guían las reflexiones que enmarcan este escrito y, sobre todo, a las formas en que los docentes conforman los saberes construidos cotidianamente en las aulas.

CAMPO DE LO INTERCULTURAL: POSICIONAMIENTOS Y TENSIONES

La interculturalidad es un campo de producción de conocimiento que surge a finales del siglo XX como una expresión de cambio en el conjunto de acciones que señalan aspectos de las relaciones entre las culturas. Es un espacio desde el cual se plantea la igualdad, la equidad, el respeto a la diferencia y a la diversidad de culturas que existen en el mundo, las cuales han sido reconocidas a partir de los múltiples movimientos sociales, políticos y económicos que sucedieron en el cambio de siglo, como una propuesta histórica de reconocimiento y respeto a la diferencia.

En el caso particular de América Latina, la interculturalidad se ve como una necesidad irrevocable ante la naturaleza pluricultural de sus sociedades. A partir del reconocimiento de esta diversidad es que se propone un cambio en las relaciones de poder y de desigualdad sostenidas desde hace muchos años en las sociedades latinoamericanas.

En el campo de la interculturalidad se definen discursos y conceptos que hablan de una propuesta de reconocimiento a la diferencia, de una puesta en común en cuanto al trato a lo diferente, del reconocimiento a los conflictos y prácticas culturales, de equidad, de justicia social, de identificación de las relaciones entre las culturas, y el poder que se manifiesta en estas relaciones. Asimismo, se identifican diferentes propuestas sobre cómo abordar cada una de estas ideas, situaciones o dimensiones, las cuales pueden ser políticas, sociales, históricas, educativas, económicas, ambientales, culturales o críticas. Dichas dimensiones entretejen el campo de la interculturalidad y lo delinean desde su particularidad, es decir, la política o la educación intercultural definen su propio *habitus*[1] dentro de este campo.

Así, lo educativo, visto como un *habitus* del campo de lo intercultural, es un escenario en donde se han delineado propuestas de cómo entender y vivir (experiencia) lo intercultural. Lo anterior arroja una

[1] "Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etc. […] Un *habitus* de filólogo es a la vez un 'oficio', un cúmulo de técnicas, de referencias, un conjunto de creencias, como la propensión a conceder tanta importancia a las notas al pie como al texto […] y que son a la vez condición para que funcione el campo y el producto de dicho funcionamiento" (Bourdieu, 1990: 136).

multiplicidad de discursos e ideas que se traducen en posicionamientos éticos, políticos y epistemológicos que generan tensiones. Esta discusión es precisamente la que permite que se conforme el campo de la interculturalidad como algo relativo, histórico, y contingentemente constituido.

Esta conformación del campo y sus distintos enfoques, de acuerdo con Diez (2004), surgen a partir de miradas distintas acerca de los conflictos culturales. En ellos se concibe de manera diferente a la cultura —y a la diversidad cultural— porque responden a intereses y posicionamientos político-ideológicos divergentes.

En el momento actual, las propuestas de educación intercultural —independientemente del lugar de donde pertenezcan— plantean desarrollar acciones que buscan el reconocimiento de la diversidad. Esta última, con frecuencia, ha sido invisibilizada o tratada de manera superficial o incluso folclorizada en los distintos ámbitos de la sociedad. De manera más particular, la diversidad, en el medio educativo, por mucho tiempo ha sido relegada para definir un proyecto de educación nacional homogéneo, en donde la diversidad se aborda como parte del discurso político, pero no como objeto de reflexión y pocas veces se toma en cuenta para el desarrollo de contenidos. Desde esta perspectiva, es muy importante la investigación sobre una propuesta educativa específica que ponga la diversidad como punto de partida y anclaje de los conocimientos que se quieren obtener. Dicha propuesta se toma como ejemplo de las formas en que lo intercultural permea el saber y el hacer de los docentes, más allá de su naturaleza política, como una forma de retomar la diversidad que existe en México, en el ámbito educativo. Desde esta perspectiva, se explora la Asignatura Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES), que busca incorporar el tema de la lengua y la cultura indígena en el último tramo de la educación básica.

LOS DOCENTES: EMERGENCIA DEL SUJETO PEDAGÓGICO

Uno más de los conceptos que se ponen en juego son los docentes como sujetos pedagógicos (Puiggrós, 1990), es decir, la conformación del profesor como sujeto que interpela o articula su realidad y que generan reflexiones acerca de los aprendizajes de su experiencia cotidiana y profesional en su hacer pedagógico. A decir de Ingrid Jung y Luis Enrique López:

> Los maestros interpretan, cada día nuevo, los currículos y la política educativa, enfatizan ciertos contenidos y en otros no utilizan determinados enfoques pedagógicos. Contribuyen a la equidad del sistema pues se preocupan por los alumnos que provienen de contextos desfavorecidos y por aquéllos pertenecientes a colectivos étnica y culturalmente diferenciados […] el reto es doble para aquellos que laboran en contextos

> multiculturales y multiétnicos y en programas de educación intercultural y bilingüe. Ellos tienen que establecer el vínculo con la comunidad y dar significación a la relación entre ésta, la escuela y la sociedad en su conjunto; deben interpretar los deseos y expectativas de los mayores, pero también de los jóvenes y de los estudiantes a los que enseñan; tiene que mediar entre expectativas individuales y colectivas que pueden ser distintas de aquéllas formuladas por los ministerios de educación (Jung y López, en Cuenca *et al*., 2007:15).

Esta situación, que expresa y condensa la compleja conformación del docente, ha definido, en no pocas ocasiones, el papel o peso que se le ha dado a los profesores en las diferentes propuestas educativas que han surgido a lo largo de la historia, tomando en consideración el tiempo y el espacio en el que éste se desarrolla. En ese sentido, los docentes reformulan su papel y el sentido de su quehacer, de acuerdo con su contexto, su historia, su formación, su identidad y su experiencia; es decir, se conforman, tal como lo plantea Foucault (1979) a partir de *discursos* y *enunciaciones* que se traducen en el hacer. Es ahí donde se ubica la emergencia del docente como sujeto pedagógico, pues de acuerdo con Gómez Sollano, Hamui y Corenstein:

> […] es pertinente relacionar la cuestión del sujeto con las condiciones de posibilidad en la que se expresa con toda su singularidad y en la historicidad de los procesos donde se articula de manera compleja: lo micro, lo macro, lo subjetivo del sujeto con lo objetivo de la sociedad, lo institucional y lo cultural, lo cotidiano y los grandes proyectos sociales, lo tradicional y lo cambiante […] Particularmente en el campo pedagógico, la noción *sujeto* cobra relevancia, en tanto que condensa expectativas y experiencias y es capaz de vislumbrar proyectos en contextos en los que se producen, circulan, transmiten y legitiman saberes (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013: 47).

Tomando como referente lo que anuncia la cita anterior, los docentes a los que se refiere esta investigación emergen como sujetos pedagógicos a partir de la relación que encuentran con su experiencia cotidiana y el hacer que plantea, frente a sí, la asignatura Lengua y cultura indígena, puesto que su realidad es sumamente compleja, ya que integra lo personal, laboral y las condiciones externas que han ido conformando su identidad como docentes de una materia estatal, que no siempre es bien recibida en las escuelas. Por lo tanto, también hay que considerar estas características para que se logre ver la realidad de los docentes que la imparten.

En el transcurso de la investigación se fue identificado el escenario complejo que enmarca la labor docente de estos profesores, pensados como sujetos pedagógicos. Lo anterior permitió identificar de manera más efectiva el modo en que se

asumía el *ser* docente de la asignatura Lengua y cultura indígena. De igual manera, fue posible visualizar o identificar las condiciones de posibilidad de estos docentes, en donde se ubican situaciones de aprecio o rechazo a la diversidad, de encontrarle o no sentido a lo que realizaban en su práctica escolar, así como a las acciones o propuestas que los hacían, a nuestro entender, promotores de alternativas pedagógicas que no necesariamente llegaban a concluirse, pero que muestran una intención y una posibilidad de producir algo nuevo o distinto a las prácticas tradicionales y homogéneas. No obstante, la importancia que tiene comprender a estos docentes, desde su condición de sujetos pedagógicos, proporciona elementos útiles para observar la manera en que las propuestas de esta naturaleza (interculturales) se tensionan o articulan con el hacer docente.

LOS SABERES DOCENTES Y SU ARTICULACIÓN CON EL AULA Y LA COMUNIDAD

Este apartado es nodal para la comprensión del artículo, ya que implica la puesta en juego de los elementos propuestos con anterioridad, para acercarnos a la comprensión de las experiencias docentes respecto a la implementación de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria.

En primera instancia, retomo el término de experiencia. De acuerdo con Martínez (2015), resulta complejo de definir en un solo enunciado o contar con una sola mirada de definición. Dicho autor retoma a Lacrapa (2006), quien hace las siguientes definiciones de lo que en sí constituiría una experiencia desde el mismo hecho que la constituye como tal, por ejemplo:

- La experiencia como observación real de hechos o acontecimientos que se convierte en fuente de conocimiento. Esto implica no sólo considerarla como procesamiento de información (tal como lo haría un *software* en la computadora), sino como un proceso humano relacionado con la emoción y el entendimiento. En esta acepción juega de manera importante un componente epistémico (Lacapra, 2006, en Martínez, 2015: 37).

- La experiencia como algo que le pasa a un sujeto consciente de un estado o una condición, o a un sujeto conscientemente afectado por un acontecimiento (dejando de lado los procesos inconscientes de la experiencia). En esta acepción, la experiencia se vincula con la conciencia, el sujeto y la subjetividad —y presenta una tensión con la experiencia como observación de hechos o acontecimientos reales—. Como esta acepción se relaciona con los binomios subjetividad-objetividad y sujeto-objeto de conocimiento, también hace referencia a un componente epistémico (Lacapra, 2006, en Martínez, 2015: 38).

Al respecto, Puiggrós y Gómez Sollano (2009) ven en la experiencia una posibilidad productora; a decir de las autoras:

> […] la experiencia misma puede ser considerada como una frontera en la cual hay la posibilidad de la producción de algo diferente, por ello no es simplemente un lugar por el cual se pasa, sino que es un lugar en el cual se produce (Puiggrós y Gómez, 2009: 27).

Uno de los aspectos que se retoman en este apartado es la idea de saberes de la experiencia, ya que:

> De la experiencia siempre emanan ciertos saberes que hasta cierto punto la constituyen. Estos saberes se caracterizan por ser construidos a lo largo de la vida —es decir, se enriquecen cada vez que hacemos una experiencia— y por estar siempre incorporados a la práctica. En el caso de la docencia se refieren a aquellos saberes que le confieren inteligibilidad y sentido a nuestra labor educativa, le ofrecen significaciones, puntos de referencia y orientaciones. Dicho de otra manera, su función práctica es ofrecer razones para actuar (Martínez, 2015: 47).

De acuerdo con Maurice Tardif, los saberes según el lugar desde el que se miren y la manera de conceptuarlos, pueden adquirir diferentes connotaciones; por ejemplo, como saberes del docente, entendidos como el conjunto de conocimientos, de saber hacer, de actitudes y de intenciones —cuya coherencia no es tanto teórica como pragmática y biográfica—; asimismo, como representaciones sobre la naturaleza de la práctica docente que sirven para definirla, estructurarla y orientarla en situaciones de acción, cual si fueran una cultura docente en acción (Tardif, 2004, en Martínez, 2015: 47).

Una característica adicional de este saber del docente es que es heterogéneo y plural, en el sentido que se ha formado gracias a las vivencias y experiencias registradas tanto en las instituciones educativas como en la práctica cotidiana y en la práctica profesional. Es así que —de acuerdo con Tardif (2004)— los saberes de los docentes se pueden identificar y clasificar según su fuente de procedencia en:

1) Saberes personales: adquiridos en la familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato; se integran por la historia de vida y la socialización primaria.
2) Saberes procedentes de la formación escolar anterior: se adquieren en la escuela básica y en la preparatoria, en los estudios profesionales no especializados. Se integran por la formación y socialización pre-profesional.
3) Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia: se adquieren durante la formación para la docencia. Se integran por la socialización profesional en las instituciones formadoras de docentes.

4) Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo: adquiridos por la utilización de herramientas de los docentes: programas de estudio, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, etc. Se integran por el uso de las herramientas de trabajo y su adaptación a las tareas.
5) Saberes procedentes de la propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela: se adquieren en la práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc. Se integran por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Así, se puede concluir que los saberes del docente son existenciales, sociales y pragmáticos (Tardif, 2004):

1) *Existenciales*, en el sentido de que los docentes no piensan sólo con la cabeza, sino con lo que han sido, con lo que han vivido, con lo que han aprendido según sus experiencias de vida; es decir, se piensa a partir de su historia de vida, no sólo intelectual sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal.
2) *Sociales*, porque esos saberes provienen de fuentes como la familia, la escuela, los grupos de amigos, etc., y se adquieren en tiempos sociales diferentes, como la infancia, la edad escolar, la formación profesional; también porque, en ciertos casos, los producen y legitiman explícitamente grupos sociales.
3) *Pragmáticos*, porque se trata de saberes prácticos u operativos y normativos, y su utilización depende de su adecuación a las funciones, problemas y situaciones del trabajo (Tardif, 2004, en Martínez, 2015: 48).

Asimismo, Clifford Geertz considera que la cultura y el contexto social en los que hemos crecido y en los que nos desarrollamos constituyen el nicho que proporciona las condiciones de posibilidad de todo lo que somos y hacemos, de nuestras formas de actuar y de pensar, de nuestra experiencia y nuestro saber. Un pensar que no consiste en sucesos que ocurren en la cabeza, sino en un "tráfico" de símbolos significativos —palabras, gestos, ademanes, sonidos, aparatos mecánicos, objetos materiales— que usamos para imponer significado a la experiencia (Geertz, 1973, en Martínez, 2015: 49).

De acuerdo con lo anterior, se puede suponer que visualizar la experiencia de los docentes en cuanto a la diversidad, nos remite a la historia personal y profesional de cada individuo, donde se van conformando las opiniones respecto a lo que constituye dicha diversidad, a partir de la convivencia con otras culturas, e incluso el aprecio o no por su propia cultura. Cabe señalar que a pesar de que no se cuenta con las opiniones de todos los profesores respecto a la ALCIES, es posible delinear un panorama general de las mismas, a partir de las entrevistas que se hicieron a docentes que imparten la

asignatura de Lengua y cultura ch'ol en el estado de Tabasco, las cuales se muestran más adelante. Sobre los comentarios que los profesores vierten cuando se les pregunta qué es la diversidad cultural y lingüística, y si están de acuerdo o no en que se implemente la asignatura en su salón de clases, algunos nos comparten su propia experiencia y la manera en que piensan en torno al término "interculturalidad".

Ruth Mercado abona lo siguiente a esta discusión sobre los saberes docentes:

> Los *saberes* adquiridos a través de la experiencia profesional constituyen los fundamentos de su competencia. Es a partir de ellos que los profesores juzgan su formación anterior, o su formación a lo largo de la carrera. Es igualmente a partir de ellos que los profesores juzgan la pertinencia o el realismo de las reformas introducidas en los programas o métodos. En suma, es todavía a partir de los saberes de la experiencia que los profesores conciben los modelos de excelencia profesional en el interior de su profesión (Tardif en Mercado, 2002: 87).

En este momento la idea de Mercado (2002) tiene relevancia pues se relaciona con el vínculo que existe entre saberes y experiencia. Si la experiencia se conforma por múltiples momentos y vivencias cotidianas y profesionales, la construcción que se hace se transforma justo en aquellos saberes que en el transcurso de la investigación fueron el centro de la reflexión que se planteó en distintas entrevistas hechas a profesores que imparten la asignatura Lengua y cultura ch'ol en secundaria y en la observación de clases, lo que también permitió mirar su experiencia y la relación que existe en ésta y la configuración de saberes. Es decir, identificar la relación permitió una mejor comprensión de los saberes que estos docentes han adquirido a través de su experiencia como profesores de la ALCIES en el estado de Tabasco, así como identificar el impacto en la práctica escolar y en su vida cotidiana de esta experiencia.

En este sentido, las entrevistas realizadas se plantearon para indagar acerca del saber docente que han conformado los profesores encargados de impartir la asignatura Lengua y cultura ch'ol para educación secundaria en estado de Tabasco. De igual forma, la investigación se desarrolló a partir del acompañamiento que se otorgó a la implementación de dicha materia, seguimiento que se llevó a cabo a través de la impartición de talleres para la formación de docentes con enfoque intercultural. Éstos se llevaron a cabo en comunidades ubicadas en el municipio de Tacotalpa, en las escuelas telesecundarias, donde se imparte la asignatura. Tal escenario se articuló con la inquietud de identificar la conformación de los saberes docentes en este grupo de profesores que estaban transitando por un proceso formativo.

Sumado a lo anterior, también fue relevante ubicar el contexto de

las comunidades y, sobre todo, la condición heterogénea de las aulas, conformadas por hablantes de ch'ol —alumnos cuya lengua materna es la indígena— y otros cuya lengua materna ya es el español. Debe agregarse, además, que los jóvenes tienen diferente dominio de las habilidades lingüísticas de los idiomas indígena y español. Además, la atención también se centró en la relación que los alumnos que asisten a estas escuelas tienen con su identidad cultural y lingüística, la cual se ha ido deteriorando debido al constante mensaje que reciben por los propios docentes o padres de familia, pues se sigue identificando a lo indígena como una dificultad que deben superar para lograr un mejor estilo de vida.

De igual forma, se buscaba identificar la forma en que estos docentes comprenden el concepto de *educación intercultural* (EI), pues es el fundamento pedagógico por el cual se crea la asignatura. Asimismo, se examina indagar la manera en que los docentes llevan a la práctica lo intercultural en su salón de clases y cómo se visualizan ellos mismos y a sus alumnos como parte de esta diversidad. Las entrevistas también se enfocaron a identificar el tipo de estrategias didácticas que utilizan los docentes para abordar los contenidos de la asignatura y cómo se involucra a la propia comunidad en este proceso. Dichas entrevistas se practicaron a 10 profesores con estudios profesionales, que viven en la región ch'ol (municipio de Tacotalpa) de Tabasco. Todos ellos son choles, personas hablantes que escriben la lengua ch'ol y el español, aunque con diferentes fortalezas en lo que concierne al dominio de la lengua indígena; como ya se señaló anteriormente, son docentes que se contrataron exclusivamente para impartir la asignatura Lengua y cultura ch'ol en la entidad.

Los resultados del trabajo se retoman en el siguiente apartado, tomándose en consideración la información recabada durante distintos periodos de observación. De igual forma, se abordan los resultados del análisis de todo este proceso formativo en su sentido más amplio, pues no sólo consistió en un proceso mutuo de aprendizaje, sino que se crearon lazos de retroalimentación que conformaron un equipo de trabajo sólido, que trató de que esta asignatura tuviera mayor reconocimiento y consolidación, por lo menos en las localidades donde se implementó, es decir, en el espacio del saber/hacer.

LA CONFORMACIÓN DE SABERES DOCENTES

A partir de las anotaciones conceptuales que se abordaron en el primer apartado, surgen algunas líneas de reflexión sobre la forma en que estos docentes constituyen su experiencia en contextos indígenas, sobre todo en el nivel de secundaria, en donde no existían, hasta hace unos años, espacios curriculares que permitieran la reflexión acerca de la diversidad cultural y

lingüística que es parte de su quehacer cotidiano en el aula.

Estas líneas consisten, cada una, en temas que pueden aportar a la discusión sobre la relevancia del papel de los docentes en los contextos de diversidad cultural y la complejidad a la que se encuentran expuestos cotidianamente, así como en delinear algunas formas que pueden considerarse como alternativas para un apropiado desarrollo de propuestas interculturales.

La importancia del papel del docente en contextos de diversidad cultural y lingüística nos invita a reflexionar acerca de la conformación de los saberes por estos profesores y, que, a su vez, se transmiten y se vuelven una experiencia colectiva que aporta o no a la pertinencia cultural y lingüística de la educación en dichos contextos. Al respecto, Elsie Rockwell señala que:

> Este conocimiento local se construye en el proceso del trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir. Se expresa y existe en las condiciones reales de dicho trabajo, es decir, dentro de condiciones distintas de las que permite la expresión del saber pedagógico. Algunos de los elementos de ese saber son más antiguos que la escuela o que la especialización de la función docente. Por ejemplo, los maestros incorporan a su práctica el saber social de cómo interactuar con los niños, el conocimiento cultural de la lengua y de la relación con la escritura, junto con saberes cotidianos y científicos diseminados por diversos medios. Estos conocimientos sostienen el desempeño diario del docente […] Los conocimientos integrados a la práctica docente no son exclusivos de la escuela, aun cuando la escolarización progresiva de las sociedades ha contribuido a ello. Estos saberes, marcados por la pequeña historia de cada escuela, son utilizados por los maestros en su práctica diaria y adquieren sentido dentro del contexto de cada aula. Constituyen, además, una matriz que reelabora los conocimientos pedagógicos transmitidos durante la formación inicial y continua de los maestros y las disposiciones oficiales que llegan a las escuelas (Rockwell, 2009: 28).

Para acercarnos a la comprensión de la conformación de las experiencias docentes sobre la implementación de la ALCIES, se han mencionado varios referentes conceptuales como: experiencia, experiencias docentes, saberes, saberes docentes, etc. Desde el punto de vista de los profesores entrevistados, dicha experiencia se ha logrado visualizar a partir de tres elementos: *1)* su historia personal, *2)* su formación profesional y *3)* la comprensión de la interculturalidad. Estos elementos pueden servir para el desarrollo de un análisis más profundo en torno a las maneras en las que los docentes se identifican o no como parte de un proceso educativo que tiene relevancia única en el contexto en donde se desarrolla su prác-

tica; es decir, intervienen en el *decir* y el *hacer*. Estos tres elementos de análisis tienen sus respectivas aristas y definiciones, y pueden ejemplificarse conforme al esquema 1.

Tal representación se puede entender si ubicamos los tres elementos en los que se articula la experiencia de la conformación de saberes docentes, como *categorías in-*

Esquema 1. Elementos de la experiencia docente



Fuente: elaboración propia

termedias;[2] es decir, la historia personal, la formación profesional y la comprensión de la interculturalidad son ejes que articulan la generalidad de la conformación de la experiencia, a la particularidad de los docentes que imparten la asignatura Lengua y cultura ch'ol en Tabasco.

Respecto de lo anterior, podemos señalar que la experiencia para la conformación de saberes docentes y sus ejes de articulación, constituyen un aporte de esta investigación a la discusión sobre la conformación de la experiencia y la construcción de saberes docentes, articulación que se describe de la siguiente manera.

La conformación de saberes docentes pasa en primer lugar por la *historia personal*, la cual, en este caso, es de suma importancia, puesto que como se señala en el esquema 1, constituye la dimensión personal individual de los docentes, la cual permite el auto-reconocimiento, el aprecio o rechazo por la cultura de su contexto, el conocimiento o desconocimiento de la cultura y el uso o no de la lengua indígena. Cada una de estas situaciones se identificaron en las entrevistas realizadas a los profesores que imparten Lengua y cultura ch'ol en Tabasco; mismas que se consideran determinantes para la conformación de saberes acerca del trato a la diversidad, tanto de manera positiva como negativa.

En segundo lugar, se identificó la *formación profesional* como un elemento que aporta a la conformación de saberes, la que constituye una dimensión personal colectiva, puesto que no sólo conforma a un docente en particular, sino que refleja el *ethos* por el que los docentes conforman su identidad profesional y su postura institucional hacia la diversidad; es decir, que a partir de la formación de los docentes se generan actitudes de reconocimiento o negación de la diversidad cultural y lingüística; se define una postura ética y epistemológica positiva o negativa ante la diversidad; se está sensibilizado de manera suficiente sobre el trato a la diversidad, y se accede, o no, a la posibilidad de flexibilizar contenidos. En esta dimensión se identifica la conformación de saberes, pero también se posibilita el decir (discurso) como elemento que se consolida a través de los aprendizajes obtenidos en su proceso formativo.

En tercer lugar, se encuentra la *comprensión de la interculturalidad*, elemento que conforma una dimensión personal ética, puesto que la postura de los docentes sobre la interculturalidad, constituye una decisión que conforma el discernimiento hacia la propuesta. Esto permite que

[2] Las categorías intermedias permiten ordenar y analizar aspectos precisos en experiencias situadas, en la memoria e imaginación de los sujetos o en momentos históricos concretos, en los que se producen y se transmiten las narrativas que se condensan en saberes. Las categorías intermedias buscan hacer inteligible el discurso en su contexto al actuar como construcciones entre una forma general y su actualización en una trama sociohistórica especifica. De esta manera, la interpretación se vuelve una práctica articuladora, donde lo particular y lo general se vinculan para dar cuenta de la complejidad de los procesos (Gómez, Hammui, Corenstein, 2013: 53).

se concreten acciones de conocimiento o desconocimiento del concepto; reflexión acerca de cómo ponerlo en práctica o simplemente no llevarlo a la práctica; evitar la folclorización o realizar prácticas de folclorización; tratamiento de prácticas culturales en el aula y su reflexión, o no, al abordar prácticas culturales en el aula; identificarse como aprendices y mediadores. Esta dimensión nos remite *al hacer* en el sentido de llevar a la práctica la idea de una educación intercultural, desde la asignatura Lengua y cultura ch'ol.

Como se puede apreciar en el esquema 1, las dimensiones anteriores conforman el saber, decir y hacer de los docentes, las cuales se reflejan en su quehacer cotidiano, que no es fijo, puesto que como ya se enunció, los saberes se conforman a partir de la experiencia, misma que se enriquece y modifica constantemente.

LAS TENSIONES Y ARTICULACIONES

La reflexión a la que nos referimos en este momento es a la forma en que se han definido las tensiones y las posibles articulaciones que los docentes llevan a cabo ante las propuestas de atención a la diversidad; es decir, cómo se identifican las tensiones por parte de los docentes y cuáles han sido las posibilidades de articulación a partir de su hacer cotidiano. Lo anterior proporciona una idea significativa de la forma en que estos profesores llevan a la práctica la interculturalidad a través de la ALCIES; sin embargo, dicha identificación no sólo se puede aplicar a estos docentes específicamente, sino a todos los que se encuentran trabajando con poblaciones diversas (indígenas, migrantes, migrantes binacionales, agrícolas migrantes, etc.). En este sentido, para los fines de esta investigación retomo a Laclau y Mouffe (2004), quienes mencionan la noción de *tensión* como una categoría que permite identificar los momentos en los que se articulan elementos diversos que posibilitan o limitan el cambio en torno a la relación del Estado con los pueblos indígenas.

Es a partir del decir/hacer, señalado en párrafos anteriores, que se puede llegar a la identificación de las tensiones y las posibles articulaciones que los profesores han modificado o reafirmado en su práctica, como consecuencia del contexto en el que están inmersos; es decir, un contexto de diversidad en donde imparten la asignatura Lengua y cultura ch'ol. A mi parecer, la generación de saberes docentes permite una articulación positiva ante la tensión inicial que produce la educación en contextos diversos; es decir, se ha modificado la manera en la que ellos se apropian y re-significan las ideas acerca de la importancia de la lengua y la cultura para los jóvenes.

De igual forma, los datos y su análisis dan muestra de la forma en que ellos, como docentes, pueden impactar en el conocimiento, reconocimiento y valoración de la lengua y la cultura en un contexto adverso.

Asimismo, han modificado su papel como docentes, al ubicarse como aprendices de los saberes que reconocen en sus alumnos, lo cual a su vez puede ser un factor generador de alternativas pedagógicas. Sin embargo, esta experiencia educativa como profesores de esta asignatura también puede articularse de manera negativa, lo cual tiende a preservar lo establecido y seguir considerando la diversidad como algo negativo. Esta línea contribuye a considerar los cambios éticos y epistemológicos que los docentes deben de realizar para poder impactar de manera significativa en los alumnos, compañeros y directivos, sobre la propuesta educativa que parte de la educación intercultural. Ejemplo de la forma en que los docentes definieron el trabajo con esta asignatura, es lo siguiente:

> Es compartir el conocimiento […] no sólo yo sería el maestro o la maestra, sino tú también como alumno tienes muchos conocimientos que a mí me pueden servir. Y entonces es ahí la educación intercultural o sea nos educaríamos los dos.[3]
>
> […] los alumnos, ellos viven una época muy diferente a ahorita en la actualidad a como nuestros abuelos pudieron vivir; entonces hablar de dar una educación intercultural es hablar de también de lo que ellos, de lo que nosotros sabemos, de lo que nuestros abuelos nos enseñaron y que ellos también de alguna u otra forma vayan aprendiendo de todas esas cuestiones, hablamos de costumbres, hablamos de tradiciones, de las lenguas y todo lo que nuestra cultura encierra. [4]
>
> Es crear el sentido del aprecio cultural […] introducirlo como parte del proceso educativo del niño, aprender a apreciar otras cuestiones culturales de otros pueblos, otras experiencias, otros conocimientos […] para ser una persona muy tolerante ante la diversidad […] eso abre la posibilidad de entender. [5]

Dicho aprendizaje o resignificación de saberes implica un cambio ético y epistemológico para poder impactar de manera significativa en los alumnos, pares y directivos, respecto de esta propuesta educativa. Retomando los testimonios anteriores, se puede considerar que estas articulaciones surgen porque los profesores se enfrentan a una situación que no es común, que es diferente a otras experiencias, tanto a nivel profesional pero también personal. El esquema 2 intenta explicar de manera gráfica las tensiones y articulaciones a las que aquí se hace referencia.

En ese esquema se muestra la forma en que el saber, decir y hacer conforman estas tensiones y articulaciones que a su vez posibilitan la configuración de alternativas pedagógicas. En el centro se ubica al docente como mediador entre los saberes que posee y, a un lado, las tensio-

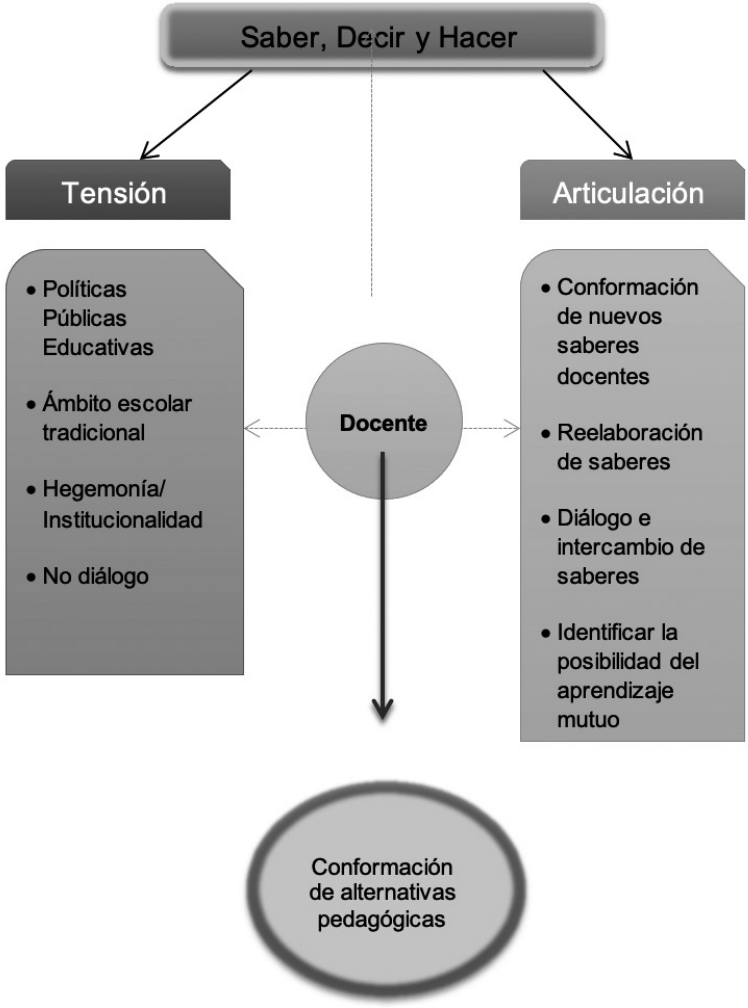
[3] Entrevista a docente sistematizada en repositorio personal.

[4] *Idem.*

[5] *Idem.*

nes que pueden generarse a partir de los siguientes elementos: *políticas públicas educativas*, *ámbito escolar tradicional, hegemonía institucionalizada* y *no diálogo*. Por otro lado, se encuentran las articulaciones que el propio docente puede generar a través de: *conformación de nuevos*

Esquema 2. Experiencias de aprendizaje docente



Fuente: elaboración propia

saberes docentes, reelaboración de saberes, diálogo e intercambio de saberes e identificar la posibilidad del aprendizaje mutuo. Tanto los elementos que identifican tensiones como los que promueven una articulación se encuentran presentes en el escenario cotidiano del docente, quien toma decisiones que se basan en su saber, decir y hacer, mismas que pueden constituir la pauta para la conformación de alternativas pedagógicas, las cuales pueden surgir de la misma tensión o de las múltiples formas de buscar un vínculo entre lo que se debe hacer y lo que realmente sucede en las aulas.

Como punto final del presente artículo quisiera referirme a las condiciones de posibilidad que, a mi parecer, constituyen el punto de partida que va conformando la propia experiencia de los docentes y, que como línea de reflexión, constituye uno de los principales ámbitos de investigación en cuanto al inicio, desarrollo y concreción de cualquier alternativa pedagógica. Asimismo, estas condiciones de posibilidad conjugan tanto la experiencia como el contexto cultural en donde surja la propuesta de alternativa pedagógica; es decir, si no existe una verdadera condición de acción de los docentes o apertura hacia expectativas distintas de las que los programas y planes de estudio plantean, será difícil encontrar dichas posibilidades que permitan ver la educación desde un punto de vista diferente, desde el cual puedan conjugar sus saberes docentes, su experiencia y sus saberes cotidianos, para así contribuir a una educación con mejor sentido y significatividad para él mismo (el docente) y sus alumnos.

> Esta situación la hemos identificado con algunos docentes que imparten la asignatura y abordan los temas con un sesgo folclorizante, como si lo relacionado con la diversidad y la interculturalidad tuviera que ver sólo con una cuestión de lo pasado, que no tiene nada que ver con los jóvenes; pero también con los mismos profesores, al no identificarse como parte de esa cultura, entonces ellos lo ven como algo externo, como algo que debe de estudiarse, pero no se ven a sí mismos dentro de estas prácticas. Otra situación es que los docentes tienen que hacer un cambio porque en esta asignatura muchas veces los alumnos saben más que el profesor, lo cual entra en conflicto con la figura del docente que lo sabe todo, a veces esto se ha tomado como una oportunidad de aprender de manera colectiva, pero otras veces no.[6]

Lo señalado nos muestra la forma cómo estos saberes se ponen en juego, cómo se apropian y resignifican, cómo el docente tiene en sus manos la decisión de acción o no, de acuerdo con su propia experiencia y vivencia en torno no sólo de la asignatura, sino de su historia, sus saberes, sus

[6] Entrevista realizada al profesor Marco Antonio Euan, responsable de asignatura estatal, en Tabasco (junio de 2011).

momentos claves en cuanto a su personalidad y su formación.

Tras esta reflexión puede decirse, entonces, que estas condiciones de posibilidad son las que permiten la articulación de los docentes ante la tensión que emerge de las propuestas educativas con enfoque intercultural. Se trata, como se dice en los inicios de este informe, de la experiencia como posibilidad productora (Puiggrós y Gómez, 2009: 27). Los docentes, desde esta perspectiva, han conformado y reconfigurado su experiencia como profesores de esta asignatura, enmarcada en un contexto indígena, siempre bajo condiciones adversas. Este hecho, la transformación o configuración de su experiencia, constituye sus propias condiciones de posibilidad, desde las cuales fue posible impartir la ALCIES, a pesar de las circunstancias no siempre favorables para su desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, Pierre (1990), Sociología y cultura, México, Grijalbo.

Diez, María Laura (2004), "Reflexiones en torno a la interculturalidad", Cuadernos de Antropología Social, núm. 19, Buenos Aires, FFyL-UBA, pp. 191-213.

Foucault, Michel (1979), El orden del discurso, Barcelona, Tusquets.

Geertz, Clifford (1973), La interpretación de las culturas, Barcelona, Gedisa.

Gómez Sollano, Marcela y Liz Hamui (coords.) (2009), Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate, México, UNAM.

_____, Liz Hamui Sutton y Martha Corenstein Zaslav (2013), "Huellas, recortes y nociones ordenadoras", en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein (coords.) Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas, México, UNAM.

Lacapra, Dominick (2006), Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica, México, FCE.

Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (2004 [1985]), Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia, México, FCE.

Jung, Ingrid y Luis Enrique López (2007), "Educación, culturas y lenguas en América Latina", en Ricardo Cuenca *et al*. (comp.) (2007), Nuevos maestros para América Latina, Jung y López (directores de la colección), Madrid/Cochabampa/Bonn, Morata/Gtz/Inwent.

Martínez, Manuel (2015), "La construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente", tesis de Doctorado en Pedagogía, UNAM, México.

Mercado, Ruth (2002), Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños, México, FCE.

Puiggrós, Adriana (1990), Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1990, 372 pp.

_____ y Marcela Gómez Sollano (2009), "Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio", en Marcela Gómez Sollano (coord.), Saberes socialmente productivos y educación. Contribución al debate, México, FE-DGP- UNAM.

Rockwell, Elsie (2009), La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos, Buenos Aires, Paidós.

Tardif, Maurice (2004), Los saberes del docente y su desarrollo profesional, Madrid, Narcea.