



LAS EXPERIENCIAS DOCENTES ANTE LAS PROPUESTAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. CONFORMACIÓN DE SABERES DE ARTICULACIÓN O TENSIÓN.

NOEMÍ CABRERA MORALES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS UNAM

Noemicabrera277@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia se centra en dar cuenta de las experiencias de profesores de secundaria que desarrollan su práctica profesional en contextos de diversidad cultural y lingüística y cómo dichas experiencias han generado saberes docentes particulares que les permiten articular y/o tensionar dentro del espacio escolar las propuestas de atención a la diversidad que caracteriza a estos contextos. Específicamente las experiencias que se retoman son de un grupo de profesores encargados de impartir la asignatura de Lengua y Cultura Indígena Chol en el estado de Tabasco, los cuales han recibido formación para la implementación de dicha asignatura, y que hasta ahora siguen llevando a cabo esta labor de abordar y reflexionar acerca de la diversidad lingüística y cultural que existe en nuestro país. Por tal razón se plantean dos líneas de reflexión que nos permiten el acercamiento a la experiencia de estos docentes: por un lado, el tipo de formación que éstos han recibido para abordar temas relacionados con la diversidad cultural y lingüística del país y de su entorno inmediato; por otro, la forma en que los saberes docentes se articulan o tensionan con un contexto específico que plantea nuevas dinámicas culturales, lingüísticas y sociales. Cabe destacar que esta ponencia muestra una parte de la investigación: "La práctica de la interculturalidad. Experiencias docentes de la formación para la implementación de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para Secundarias (ALCIES)" que se desarrolló para obtener el grado de maestría en Pedagogía por parte de la UNAM.

Palabras clave: Saberes docentes, Experiencia docente, Interculturalidad, Articulación, Tensión.





INTRODUCCIÓN

El interés por realizar la investigación “La práctica de la interculturalidad. Experiencias docentes de la formación para la implementación de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para Secundarias (ALCIES)”, de donde surge esta ponencia, se debe a la necesidad de dar cuenta de las formas en la que se retoma lo intercultural en la práctica escolar, así como en la reflexión personal hacia la diversidad y la forma como se ha involucrado en el ámbito educativo. Preguntas como: ¿Qué saberes docentes han requerido para llevar a cabo las actividades propuestas en esta asignatura?; ¿Cómo han vinculado los conocimientos culturales y lingüísticos de la comunidad o de sus alumnos a su práctica cotidiana? ¿Cuáles han sido los aprendizajes obtenidos en el transcurso de esta experiencia docente? etc., conformaron el marco de referencia de esta investigación y contribuyeron a la elaboración de esta ponencia. De igual forma cabe señalar que esta investigación centra su atención especialmente en los espacios y actores poco reconocidos de la educación en México, así como en la importancia que tienen la elaboración, conservación y transmisión de saberes.

Específicamente el objetivo de esta ponencia es dar cuenta de las experiencias de profesores de secundaria que desarrollan su práctica profesional en contextos de diversidad cultural y lingüística y cómo dichas experiencias han generado saberes docentes particulares que les permiten articular y/o tensionar dentro del espacio escolar las propuestas de atención a la diversidad que caracteriza a estos contextos. Específicamente las experiencias que se retoman son de un grupo de profesores encargados de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena Chol en el estado de Tabasco. Asimismo, se aborda la forma en que el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística ha permeado en el ámbito educativo, planteando un papel diferente al docente que se encuentra en contextos primordialmente diversos.

En el caso de México, se reconoce a la diversidad y se han planteado alternativas respecto a cómo se aborda el trato a lo diferente, al otro que no soy yo, pero que reconozco como parte de mi sociedad. Esta situación se ha asumido de muchas maneras a lo largo del desarrollo de políticas públicas dirigidas a la atención a la diversidad, los resultados obtenidos han sido distintos dependiendo en gran medida de cómo se mira lo diverso, a partir de ello se han emprendido procesos de asimilación cultural y lingüística, de reconocimiento, de reconstrucción social, etc. Sin embargo, en la mayoría de los casos,





resultan ser estrategias que no trastocan la idea de una sociedad homogénea y hegemónica, las cuales han sido materia de muchas discusiones y reflexiones respecto a los resultados producidos.

Especialmente, 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 de cómo abordar cada una de estas ideas o situaciones o dimensiones, las cuales pueden ser políticas, sociales, históricas, educativas, económicas, ambientales o culturales. Dichas dimensiones conforman el campo de la interculturalidad y lo delimitan desde su particularidad; es decir, la política intercultural o la educación intercultural definen su propio *habitus* 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 multiplicidad de discursos e ideas que se traducen en posicionamientos éticos, políticos, epistemológicos que generan tensiones. Es precisamente esta discusión, la que permite que se conforme el campo, pues la interculturalidad es relativa.

En el momento actual las propuestas de educación intercultural plantean desarrollar acciones que buscan el reconocimiento de la diversidad que muchas veces ha sido invisibilizada o tratada de manera superflua en los distintos ámbitos de la sociedad a la que pertenecemos, especialmente en el ámbito educativo que por mucho tiempo ha relegado la diversidad para definir un proyecto educativo nacional homogéneo. Es por esta razón que se indaga acerca de una 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 comprender a la diversidad que existe en México. Ante este panorama han surgido como ya se mencionó varias respuestas a esta acción de reconocer la diversidad que por naturaleza poseen las sociedades, en el caso de lo educativo específicamente se pueden reconocer estudios, intervenciones y propuestas de políticas públicas que abordan desde el enfoque de la Interculturalidad, este reconocimiento a lo diverso, de ahí que se han planteado definidos teorías y definidos posiciones que han generado articulaciones, pero también tensiones.





Una de estas propuestas es la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para Educación Secundaria (ALCIES), que busca incorporar el tema de la lengua y la cultura indígena en el último tramo de la educación Básica, la cual se describe a continuación.

Propuesta de atención a la diversidad en la secundaria.

La Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES). Esta asignatura se implementa en el primer año de la educación secundaria en poblaciones con 30% o más de hablantes de alguna lengua indígena o auto adscritos de algún pueblo originario, se ubica dentro de la oferta educativa para la asignatura estatal, siendo el Campo 4. Lengua y Cultura Indígena, la que cobija a los 30 programas a probados por la Dirección de Desarrollo Curricular de Educación Básica. Dichos programas se diseñan por especialistas en la lengua y la cultura del estado que tenga posibilidades de hacer dicha propuesta de programa de estudio para la o las lenguas que se hablan en las distintas regiones del estado, de tal forma que ahora existen programas para 24 lenguas indígenas en 16 estados. A continuación cito algunos de sus propósitos y logros que de acuerdo con Gallardo (2013) se han identificado en la implementación de esta asignatura:

“Se trata de una asignatura compleja, tanto por su trascendencia, como por las formas en las que puede entenderse su diseño e implementación. Los propósitos de esta asignatura se centran en lograr que los jóvenes que viven en contextos indígenas, sean hablantes de una lengua originaria o no, logren conocer, reconocer y valorar su inserción y participación en la cultura oral y escrita de una lengua originaria desde la cosmovisión que les da sentido. Lo que produce, como resultado, que estos jóvenes fortalezcan su identidad étnica y lingüística, así como su sentido de pertenencia a una comunidad y una región. Por otra parte, la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria introduce un elemento de respeto en la construcción de la identidad de todos los mexicanos y se convierte en un instrumento de combate al racismo y la discriminación. Lograr esto en el último tramo de la educación básica resulta fundamental porque contribuye al desarrollo de competencias cívicas e interculturales de primer orden”.
(Gallardo, 2013)

Ante el panorama que plantea una propuesta curricular de esta naturaleza, los docentes se cuestionan ¿Cuál es el papel que les corresponde?, ¿Cómo lograr abordar contenidos culturales?, ¿Cómo impartir esta asignatura?, ¿En español o lengua originaria?, ¿En qué momento impartirla? ¿Qué hago si no soy hablante de la lengua originaria? ¿Qué es la interculturalidad? Cada uno de estos





cuestionamientos han surgido en distintos momentos de implementación de esta asignatura, los cuales representan en mayor o menor medida la problemática a la que se enfrentan estos docentes, lo cual refleja a su vez la formación, la experiencia personal y profesional, así como la forma en la que se asumen como docentes frente a una propuesta que los remite a un tema poco conocido por ellos.

Para los fines de la investigación se tomó la decisión de utilizar la riqueza de la etnografía educativa como punto rector para la recopilación de datos de información acerca de los procesos de cambio en la práctica docente de los profesores de la Asignatura de Lengua y Cultura Chol. Se realizaron registros de observación en el aula, concretamente en las clases en el momento de impartir la asignatura, además, se registraron las sesiones de trabajo en los talleres de formación enfocados a la educación intercultural para los profesores. De igual manera, se llevaron a cabo entrevistas con docentes, alumnos y autoridades educativas de por lo menos cinco comunidades indígenas de la región chol de Tabasco donde se imparte esta asignatura. Dichas entrevistas giraron en torno a la idea que se ha creado alrededor de la asignatura, así como la conceptualización y ejercicio de la interculturalidad en el salón de clases, a través de los temas abordados en el programa de estudio. Asimismo, se indago acerca de la manera en que los docentes llevan a la práctica lo intercultural en su salón de clases y cómo se visualiza el mismo y a sus alumnos como parte de esta diversidad.

La experiencia docente para la conformación de saberes de articulación o tensión

Para acercarnos a la comprensión de las experiencias docentes respecto a la implementación de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para Secundarias (ALCIES)", puesto que se identificaron algunos referentes conceptuales que contribuyeron a mirar y entender la idea de experiencia, experiencias docentes, saberes, saberes docentes, etc. Especialmente el propio concepto de experiencia y su articulación con la idea de saberes docentes, lo cual permite desde una mirada externa ver a la práctica docente como el punto nodal que permiten las articulaciones y/o las tensiones que se generan respecto a dichos saberes, su experiencia cotidiana y profesional, y que los llevan a definir/decidir su postura ante el trato a la diversidad que se configura o reafirma a partir de su labor cotidiana.

Al respecto Puiggrós y Gómez Sollano (2009) ven en la experiencia una posibilidad productora, que puede plantearse como un principio. Principio de posibilidad: bajo este principio la experiencia no sólo es una frontera en la cual algo pasa, sino también un lugar en el cual se produce. (Martínez, 2015:





42) Para este trabajo de investigación el sentido de experiencia remite lo antes citado, debido a que los docentes a los que nos referimos, han configurado y capitalizado su experiencia en torno a ser docentes en un contexto indígena, muchas veces adverso a la enseñanza y respeto por la cultura propia y la de los demás, lo cual ha propiciado la conformación de su propia experiencia.

Otro de los aspectos que se retoman en este apartado es la idea de saberes de experiencia, los cuales de acuerdo con Martínez: “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”. (Martínez, 2015: 42)

Esta idea de la experiencia como productor o generador de saberes se pudo identificar en las entrevistas realizadas a los profesores que imparten la asignatura de lengua y cultura chol en el estado de Tabasco, lo cual se describe a continuación.

A lo largo de las entrevistas los profesores definen la interculturalidad como el hecho de compartir conocimientos y saberes de las comunidades indígenas, compartir lo propio, lo de nosotros “...es una oportunidad porque revivimos aquellos, aquellas experiencias a incorporarlo al aprendizaje. Para que nos podemos identificar como personas y sentirnos orgullosos de lo que tenemos”¹. En este momento se pone de manifiesto la idea del intercambio de conocimientos, lo cual podría interpretarse como una apertura (de los docentes) hacia el conocimiento y la comprensión de otras formas de concebir el mundo. Al remitirnos a la idea “... es una oportunidad de revivir los conocimientos y llevarlos a escuela”², vemos la manera en que se significa la cuestión cultural pues para este profesor, se asume la cuestión cultural como algo que se vive cotidianamente, pero no está legitimado y solo en el momento en que pasa por la escuela es que se puede considerar algo con lo cual sentirse orgulloso.

En segundo lugar, me enfoco a la articulación / Tensión de saberes que estos docentes han desarrollado para impartir la asignatura, lo cual nos dará una idea significativa de la forma en que estos profesores llevan a la práctica la interculturalidad a través de la ALCIES. En primer lugar, entiendo la idea de saberes desde el siguiente punto de vista:





La noción de saber no se limita a la esfera de lo escrito, al mundo de los letrados y los científicos. Es concebida en una acepción más amplia, integrando las diferencias, las “maneras de decir y hacer”, que determinan los modos de pertenencia a una comunidad y por lo tanto permiten construir un capital social, político o cultural percibido y transmitido como tal. Tampoco se intenta oponer saber teórico y práctico, sino examinar cómo los actores incorporan y movilizan, simultáneamente o en alternancia, diferentes registros de saberes para fines particulares. En este sentido, poner atención en los modos en que los sujetos construyen, transmiten, apropian y re-significan los saberes resulta una cuestión fundamental para comprender las tramas densas y complejas en las que se están produciendo las narrativas de los sujetos en su relación con el momento en el cual éstas se inscriben y adquieren sentido y pertinencia histórico-social (Gómez, et al, 2013)

En particular, estas maneras de decir y hacer son las que propician esta articulación / tensión los profesores han modificado o reafirmado como consecuencia del contexto en el que están inmersos; es decir, un contexto de diversidad en donde imparten asignatura de lengua y cultura chol. Se ha realizado una articulación de sus saberes docentes; 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, así también 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. De igual forma, se ha modificado su papel como docentes, al ubicarse como aprendices de los saberes que reconocen en sus alumnos. Por ejemplo:

“Es compartir el conocimiento... no solo 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 forman 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

CONCLUSIONES

Dicha articulación / tensión de los saberes docentes ante la diversidad implica un cambio ético y epistemológico para poder impactar de manera significativa en los alumnos, compañeros y directivos, respecto a esta propuesta de educativa. Retomando los ejemplos anteriores podemos considerar que esta articulación /tensión surge porque los profesores se enfrentan con una situación que no es común, que es diferente a otras experiencias, tanto a nivel profesional pero también personal. Hasta ahora se han identificado dos cuestiones que contribuyen a esta; la primera es la cuestión didáctica que implica la resolución de contenidos de la asignatura, esto implica el conocimiento que tengan para incentivar una reflexión respecto a la cultura y la lengua de la que se está hablando, en este caso la cultura chol. La otra cuestión se refiere a la ética, pues sabemos que los docentes son una figura de poder o de referencia para los alumnos, entonces, si los profesores tienen que impartir la asignatura de lengua y cultura, y si yo con mi actitud demuestro que no es importante o les digo a los alumnos que realmente eso no les va a servir, ya sea directa o indirectamente, los alumnos captan el mensaje. Este ejemplo nos muestra la forma en que estos saberes se ponen en juego, cómo se advierten y re-significan, cómo el docente tiene en sus manos la decisión de acción o no de acuerdo con su propia experiencia y vivencia en torno no solo de la asignatura, sino de su historia, sus saberes, sus momentos claves en cuanto a su personalidad y su formación. Lo anterior es tan solo una muestra de la manera en que los docentes viven la interculturalidad involucrando significaciones y experiencias previas y actuales de estos actores educativos.

NOTAS

¹ BDG/H071212. Estas claves se construyeron con las iniciales de los nombres de los profesores entrevistados, el sexo al que pertenecen y la fecha en la que se realizó.

² MLL/M071212

³ RCMG/M041212

⁴ BDG/H071212

⁵ PGJ/051212





BIBLIOGRAFÍA

- Gallardo (2013) en Alonso, G, et. al. Perspectivas metodológicas para el desarrollo curricular intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria. México, CGEIB/SEP.
- CGEIB. (2012). Asignatura Estatal Campo Temático Lengua y Cultura Indígena. Primer Grado. Educación Secundaria (folleto institucional). México, CGEIB/SEP.
- Gómez et. al. (2013) "Huellas, recortes y nociones ordenadoras" en Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas" UNAM.
- Gómez, Marcela, (coord.).(2009). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México, UNAM.
- Gómez, Marcela y Hamui, Liz. (2009). *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. México, UNAM.
- Martínez, Manuel (2015) *La construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente*. Tesis que para optar por el grado de Doctor en Pedagogía. UNAM

