



XVI

Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Interculturalidad y educación intercultural. Una mirada desde la Sociología Reflexiva

Raúl Chavarría Sánchez Zúñiga

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
r.navia.9@hotmail.com

La Promoción y Educación a la Salud en México frente a la pandemia por COVID19: Errores Metodológicos

Ramón C. Rocha-Manilla

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla / Secretaría de Salud
ramonrocha72@live.com.mx

Rutas teóricas, metodológicas y de intervención para la recuperación de tradiciones orales en comunidades indígenas en el contexto escolar

Rosa Elena Durán González

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
rosidurang@gmail.com

El programa de integración en la UACM. Una propuesta incluyente de los estudiantes universitarios

Fernando Cisneros Padilla

Universidad Autónoma de la Ciudad de México
fernando.cisneros@uacm.edu.mx



Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea temática: Enfoques y debates teóricos, epistemológicos y metodológicos sobre interculturalidad y educación intercultural.

Resumen general del simposio

La sociología reflexiva permite a la ciencia social, en este caso la ciencia social focalizada a la educación el análisis crítico y reflexivo de las prácticas de los sujetos dentro determinado contexto, en este sentido el presente simposio tiene la finalidad de reflexionar acerca de diversas prácticas que se dan con relación el tema de la interculturalidad siendo la sociología reflexiva esa ciencia que pone en juego sus teorías, conceptos y metodologías para alcanzar dicha finalidad.

Palabras clave: *Educación, Interculturalidad, Investigación.*

Semblanza de los participantes en el simposio

Raúl Chavarría Sánchez Zúñiga

Licenciado y Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Actualmente se desempeña como profesor por asignatura en el Centro Universitario Hidalguense y estudia el doctorado en Ciencias de la Educación por la UAEH. Sus intereses científicos son la educación, sus prácticas y análisis desde la sociología reflexiva.

Ramón C. Rocha Manilla

Médico y sociólogo. Estudios de doctorado en Antropología Física. Especializado en genética poblacional. Trabaja en investigación y atención médica en cuanto a genética clínica y síndrome metabólico.

Rosa Elena Durán González

Profesora Investigadora del Área Académica de Ciencias de la Educación. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios Sociales y Culturales en Educación. Integrante de la Cátedra UNESCO “Educación intercultural para la convivencia, la Cohesión Social y Reconciliación en un mundo globalizado” de la UAEH. Coordinadora de la Maestría en Ciencias Sociales desde el 2010, programa incorporado al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad con dos refrendos ante CONACyT.

Fernando Cisneros Padilla

Profesor investigador de la UACM. Miembro del Grupo de Investigación de Sociología reflexiva. Estudiante interesado en las condiciones en que se presenta la realidad social desde la vista de las prácticas sociales, particularmente, las prácticas escolares universitarias y su curriculum.

Textos del simposio

La Promoción y Educación a la Salud en México frente a la pandemia por COVID19: Errores Metodológicos

Dr. Ramón C. Rocha Manilla

Antecedentes

La Promoción a la Salud es el proceso de atención a la salud más antigua; usada desde los médicos griegos o mesopotámicos, o en el continente Americano, por los prehispánicos mesoamericanos o sudamericanos. La fórmula constante se establecía en generar conocimientos, conciencia y hábitos en la población para evitar enfermarse, y si se enfermaba, mejorar su estado de salud con consejería que iba desde la actividad física, la dieta, el control de las emociones, y la simbolización de la vida.

“*Mens sana in corpore sano*” (mente sana en cuerpo sano), refería la más citada promoción a la salud dictada por Platón en La República (376 a.C). Este sistema básico para mantener la salud fue guía durante la antigüedad, la edad media, el Renacimiento y hasta la modernidad posterior a la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, concretamente hacia la segunda mitad del siglo XIX, en el que la economía, el mercado, la tecnología y el biologicismo médico desestimó a la promoción y educación a la salud, hasta su inicial rescate hacia fines del siglo XX.

Para el caso de Mesoamérica, cito en el reino Azteca, la promoción y educación a la salud venía de un trabajo entre gobierno y médicos. Como lo refiere Reyes Martínez Torrijos en un artículo de La Jornada¹, donde describe cómo es que los nahuas aztecas enfrentaban las epidemias. Sintetiza que enfocarse demasiado en la economía a cualquier nahua le hubiera parecido una barbaridad. Las numerosas epidemias aparecieron en ellos siempre relacionadas con problemas sociales, como ocurre ahora en la COVID-19. Los nahuas decían a sus gobernantes: ...”*te estamos encargando nuestras vidas, nuestras almas y a nuestros seres queridos...*”.

Palabras Clave: Política Educativa, Sujetos, Educación indígena, Significatividad.

La Promoción y Educación a la salud

La importancia de la Promoción a la Salud es rescatada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la Declaración de Alma Alta (1978). Se define Promoción a la Salud como *‘el conjunto de acciones que permite que las personas tengan un mayor control de su propia salud. Abarca una amplia gama de intervenciones sociales y ambientales destinadas a beneficiar y proteger la salud y la calidad de vida individuales mediante la prevención y solución de las causas primordiales de los problemas de salud, y no centrándose únicamente en el tratamiento y la curación’*, sin embargo, para fines prácticos, la Promoción a la Salud se define como *“el*

¹ <https://www.jornada.com.mx/2020/05/15/cultura/a03n1cul>.

proceso que permite a las personas incrementar el control sobre su salud". Este término requiere enfoques participativos; los individuos, las organizaciones, las comunidades y las instituciones colaboran para crear condiciones que garanticen la salud y el bienestar para todos (OPS, 2020). De tal forma, la Promoción a la Salud no es un proceso vertical que responsabilice al personal médico, pues requiere de la participación igual de la comunidad y el gobierno.

En consecuencia, para el desarrollo de esta, se requiere la articulación de tres componentes esenciales: 1. Buena gobernanza sanitaria, buscando que todas sus acciones estimulen la menor posibilidad de enfermedad, en un plano coordinado entre todos los sectores del gobierno; 2. Educación sanitaria, tanto en lo nutritivo, las actividades cotidianas y demás actividades comunes, y la generación de 3. Ciudades saludables, que es hacer de todas las comunidades poblacionales (campo y ciudad) espacios donde se priorice la salud (OMS, 2016).

Leavell y Clarck, en su propuesta de un modelo de salud, ubica a la Promoción de la Salud como el primer paso (Snow, 2013), siendo este el primer nivel en el conjunto de seis que procuran las acciones preventivas, curativas y de rehabilitación que conforma el universo del proceso de salud.

Pero en términos operativos, la Promoción a la Salud es un fenómeno que requiere un proceso de educación a la salud y una comunidad que lo reciba, y alrededor de ello las instituciones civiles, militares, gubernamentales, privadas y demás que refuercen y apoyen ese modelo (Turabián, 1992). Cosa que no ocurre en la pandemia del COVID19 en México, en la cual se muestra un conjunto de desarticulaciones de la iniciativa privada que minimiza la pandemia por mantener las dinámicas económicas, o los gobiernos estatales o municipales, quienes orientan las acciones sanitarias de acuerdo a sus capitales e interacciones políticas, o la influencia de sectores locales, o la desvinculación con salubristas, epidemiólogos y personal de salud preparado que supere en estrategia e inteligencia las acciones administrativas de sujetos políticos en los gobiernos o las empresas que buscan dirigir una pandemia sin perder sus capitales económicos y políticos a costa de la salud colectiva. Estos juegos de poder entre el modelo hegemónico de salud, excluye de este marco operativo la comprensión de la diversidad poblacional, y con ello la desarticulación con formas operativas en la visión intercultural de la educación y la promoción de la salud.

La interculturalidad en Educación a la Salud

No contamos hasta hora con un marco de referencia suficientemente desarrollado que nos permita concretar sobre el término interculturalidad (Zavala, Cuenca y Córdoba, 2005). La interculturalidad sobre pasa lo que podría ser un concepto predefinido, pues se conceptualiza y se marca en una realidad cambiante que se reafirma día a día (Vigil, 2012). Esto muestra que lo tangible no lleva al esclarecimiento de los conceptos, sino la dificultad de gestionar democráticamente, desde la igualdad e inclusión política, las manifestaciones del pluralismo (De Lucas 2003). La inequidad social asocia a la interculturalidad con la discriminación.

La interculturalidad en países donde hay relaciones asimétricas entre las culturas, está ligada a la discriminación. De tal forma que la discriminación se asocia a un trato desigual que inferioriza a los sujetos por su pertenencia a un grupo dominado, el cual muchas veces es reafirmado por la hegemonía por sus condiciones fenotípicas, de origen o de reproducción cultural. Pero también, la discriminación se asocia por las circunstancias de elección, ya sea desde lo político, lo sexual o lo cultural. Así, el discriminador, como fuerza hegemónica de dominación señala la diferencia del otro, interpretándola como inferioridad o maldad que le da derecho a dominio o exclusión (Etxebarría 2003).

En esta construcción hegemónica que fortalece la dominación de un sistema de salud, el plan de educación y promoción de la salud construye identidades de lo que es normal, de lo que será la nueva normalidad, contribuyendo a lo que el modelo hegemónico de salud, a través de sus instituciones promotoras, construyen en una comunidad que se debe de adaptar con respecto a lo que se debe de educar y seguir con respecto a salud, a referencia de Bourdieu:

[...] las instituciones jurídicas contribuyen universalmente, sin duda, a imponer una representación de la normalidad en relación con la cual todas las prácticas diferentes tienden a aparecer como desviadas, anormales, patológicas (especialmente cuando la "medicalización" viene a justificar la "juridicación"). (Bourdieu & Teubner, 2000, p. 211).

Así la dominación presenta un plano de normalidad, y fuera de ello la discriminación de aquel que no hace lo normal. En este contexto, podemos ubicar a México como un país donde las prácticas de discriminación ejecutan un constante de lucha. En el campo educativo, la interculturalidad busca limitar la negatividad de los procesos de dominación, contribuyendo a la paz y la autenticidad de las comunidades para su autodeterminación, como refiere Zimmermann;

... "puede definirse como el conjunto de actividades y disposiciones destinadas a terminar con los aspectos y resultados negativos de las relaciones interculturales conflictivas. También se puede entender como una contribución al establecimiento de relaciones pacíficas, al mutuo entendimiento, al derecho a vivir la propia cultura, a la tolerancia, y, en fin, a la autodeterminación cultural." (Zimmermann, 1999: 168),

Pero, ante los problemas en la lucha de capitales que enfrentan los sujetos que dominan sobre sus dominados, retomamos el enfoque de praxis desde la filosofía, considerado por Juan José Tamayo a partir de su influencia por Tomás Moro (Tamayo, 2012), o la propuesta de utopía de Eduardo Galeano cuando refiere ...

"Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar (Soto, 2017:222).

En este perfil, la utopía en un país con desigualdades originadas por la gran distancia entre dominados y dominadores, nos ofrece pensar en esta como una herramienta para caminar hacia la interculturalidad, en este caso de la educación a la salud. Entender la interculturalidad como el desarrollo armónico entre las culturas es un ideal y, como tal, es válido pero tiene el riesgo de que no se profundice en el asunto del conflicto intercultural y no se asuma el sentido político del concepto.

Siendo la interculturalidad una forma metodológica de caminar, se puede construir, a referencia de Walsh, como la construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, y de una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política. Este uso de “otro” no implica un conocimiento, una práctica, un poder o un paradigma más, sino un pensamiento, una práctica, un poder y un paradigma de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes y a la vez desafiándolas radicalmente. (Walsh, 2007: 175 - 176).

De esta forma, Walsh concibe tres tipos de interculturalidad:

- a) La intercultural racional, que es la que hace enfático el contacto entre personas, prácticas, géneros distintos, sin mencionar el hecho del conflicto intercultural.
- b) La interculturalidad funcional, en la que promueve el diálogo y la tolerancia sin preguntar las causas de la asimetría social y cultural, sin cuestionar el *status quo*. Ubicada en los discursos de diálogo, negociación y consensos entre culturas diferentes, y que oculta los problemas reales de subordinación y neocolonialismo existentes (Turbino, 2014).
- c) La interculturalidad crítica y de carácter decolonial, que es la que parte del problema estructural-colonial-racial que apunta y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones radicalmente distintas de estar, ser, pensar, razonar, conocer, sentir, mirar y vivir (Walsh, 2009). En esta se busca la transformación de la sociedad, sobre la base del respeto a la diversidad, la diferencia y la ciudadanía diferenciada. Se busca suprimir las asimetrías por métodos políticos, no violentos (Turbino, 2014).

En medio de la construcción teórica de lo que es interculturalidad, su forma operativa, reconocida como una política de acción a nivel mundial, está referida por la propuesta dada por la UNESCO al afirmar que la interculturalidad es la “presencia e interacción equitativa de diversas culturas y posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo”. En la cual hace hincapié en dos conceptos: la equidad y el respeto (UNESCO, 2020).

La educación y promoción de la salud en el ámbito intercultural requiere lo que aún no cuenta, ya que los modelos dominantes aún perduran en los formatos de la colonialidad. De acuerdo a Quijano (2000), tenemos dos tipos de colonialidad: la del saber y la del poder. La colonialidad del saber se entiende la subordinación del conocimiento

y la cultura de grupos oprimidos y excluidos que acompañó al colonialismo y que hoy en día continúa con la globalización (Quijano 2000). La colonialidad del poder se basa en la colonialidad del saber. Los grupos dominantes consideran que los saberes de los sujetos subalternizados son locales, tradicionales, folklóricos; mientras que los saberes del grupo dominante se legitiman en los universalmente científico. De acuerdo a Quijano, la colonialidad del poder es el motor que produce y reproduce la diferencia colonial e imperial. Se convertiría de este modo en el lugar epistémico de enunciación en el que se describe y legitima el poder colonial.

La colonialidad del saber/poder es fundamentada en el establecimiento de un lugar de enunciación como el lugar epistémico desde el que se categoriza el mundo:

El conocimiento no es algo que se produce desde un no-lugar posmoderno; por el contrario; el conocimiento siempre tiene una ubicación geohistórica y geopolítica en la diferencia epistémica colonial. Por esa razón la geopolítica del conocimiento es la perspectiva necesaria para que se desvanezca el supuesto eurocéntrico de que el conocimiento válido y legítimo se mide con parámetros occidentales (Mignolo 2007:66-67)

Con este argumento, la interculturalidad de tipo decolonial implica la restitución del conocimiento subalterno a la emergencia del pensamiento fronterizo. Este tipo de pensamiento es construido por el diálogo con la epistemología desde conocimientos que fueron subalternizados en los procesos imperiales coloniales (Mignolo 2003: 71). Así, interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos” (García Canclini, 2005:15). Con ello comprendemos, que las formas de educación y promoción de la salud desde la interculturalidad en México, conllevan elementos aun de reproducción colonial basados en formas de dominación que porta el modelo de salud pre-elegido de los agentes comunitarios, el cual deben de seguir, sin que estos pasen por un método de racionalización si este modelo está acorde con los derechos autoconstruidos por la comunidad, y si estos se pueden adaptar a la naturaleza de los hábitos de las propias comunidades.

La educación y promoción de la salud en la pandemia COVID19

El desarrollo de más de año y medio en el manejo de la pandemia en México ha mostrado una lucha de posiciones de los agentes de todo nivel de gobierno, de la sociedad civil y la iniciativa privada que reduce la Promoción y Educación de la Salud, a un proceso administrativo limitado a un semáforo epidemiológico, el cual se ha despojado de la naturaleza de los determinantes sociales que conllevan a cada comunidad donde se aplica. Los Determinantes Sociales, de acuerdo a la OMS, *‘son las circunstancias en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen, incluido el sistema de salud’* (OMS, 2020). Estas circunstancias son consecuencia de la distribución del dinero, el poder y los recursos a nivel mundial y local, las cuales dependen de las políticas adoptadas por cada Estado.

Esta práctica ha sido la trayectoria general en términos mundiales. Ha sido una retórica sociohistórica entre ciencia, control y medición de los fenómenos, las prácticas científicas son prácticas objetivantes al someter bajo su intelección explicativa la descripción de los fenómenos que estudia (Bourdieu, 1985). Así, la educación y la promoción de la salud han sido esas prácticas objetivantes que describe el fenómeno que la población enfrenta ante la pandemia COVID19 en cuanto a lo que debe de seguir la población.

En esta reflexión, el problema de la pandemia en México ha sido la falta de conformación de un proceso de Promoción de la Salud de manera eficiente y eficaz. Considerando que esta requiere de una buena gobernanza sanitaria, la cual no se ha desarrollado, además de las pugnas políticas, por la falta de estímulos fiscales e instrumentaciones económicas para las economías informales, requiere además un proceso educativo el cual ha tenido aciertos notados en la página www.coronavirus.gob.mx, con estrategias lúdicas como “Susana Distancia”, y un conjunto de muestras de educación indirecta a través de banners, carteles, folletos, videos y demás. En ello, estas no han sido socializadas de manera eficaz, tanto desde la ejecución del Estado, como de la integración de la sociedad civil. Aunado a esto, los medios informativos, sobre todo televisivos, estimulan una contra-educación en salud a través de la normalización de las prácticas sociales hacinantes, sin higiene, sin visualizar el problema y orientadas al consumo no salubre. En este sentido, la Educación de la Salud ha explotado de manera limitada la capacidad creativa y profesional de medios informativos, diseñadores, publicistas, salubristas, educadores en salud y demás profesionistas que en unos carecen de *imaginación sociológica*, otros giran la propaganda y publicidad de protección contra el contagio por COVID19, de la protección de la salud por la protección a las redes y cadenas de consumo.

En este triángulo de la Promoción a la Salud, descrito ya la gobernanza y la educación, se requiere la acción y actitud comunitaria. El rompimiento a las dinámicas de reproducción de los capitales culturales y sociales, han generado impresionantes picos en la morbi-mortalidad posterior a los hacinamientos y excedentes de socializaciones innecesarias asociadas a las festividades populares. Mientras que conceptos conocidos como la “sana distancia”, “la higiene constante”, el uso adecuado del cubreboca y los *googles* o caretas, la reproducción de actividades esenciales y otras medidas de educación a la salud han sido difundidas y conocidas, el empoderamiento comunitario ha fracasado. Suceso similar ocurre, por ejemplo, con el uso del preservativo para evitar enfermedades de transmisión sexual o embarazos no deseados: la comunidad sabe sobre la ventaja en el uso del condón, pero a pesar del conocimiento no lo usa.

La epidemia del COVID19 genera diagnósticos, y antes de ellos, diagnósticos de los sujetos diagnosticados. El diagnóstico nombra también a los cuerpos que la presentan, lo que es mencionado por Bourdieu (1989), como el reconocimiento del cuerpo a partir de la institución, del modelo médico dominante; así los cuerpos y sus prácticas son determinados en un proceso de enclasmiento. Los cuerpos de los diagnosticados y los fallecidos son enclasmados de acuerdo a la literatura dominante.

Con este contexto además se une el fenómeno cultural con alguna predominancia en algunos agentes, y es la falta de empoderamiento comunitario dado en parte por los capitales culturales de confianza existentes, como los basados desde la ideología barroca de pensar que los problemas podrán ser resueltos por favores divinos, o que las enfermedades son voluntad de Dios o de otros seres escatológicos, como por los capitales sociales que prioriza la socialización desmedida, asociado al ocio y la economía, lo que limita la oportuna metodología del desarrollo de la Promoción a la Salud frente al COVID19 en México.

Bibliografía

Bourdieu, P.

(1985). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Akal

(1989) Criterio y bases social del gusto. Taurus, Madrid.

Bourdieu, P., & Teubner, G. (2000). La fuerza del derecho. Siglo del Hombre Editores. Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes, Instituto Pensar.

García Canclini Néstor (coord.). (2005). La antropología urbana en México, México, CONACULTA-UAM-FCE.

Gómez, Jorge Tirzo. (2013). Ciudades modernas en México: espacios de la interculturalidad. Revista Cuicuilco, número 56, enero-abril, 2013.

OMS

(2016) ¿Qué es la promoción de la salud?. Disponible en: <https://www.who.int/features/qa/health-promotion/es/>

(2020) Determinantes sociales de la salud. Disponible en https://www.who.int/social_determinants/es/

Lucas Martín, J, De. (2003) Multiculturalismo, un debate falsificado, en Aula Intercultural.

Mignolo, W.; Moreno, Ángel (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte de la modernidad. En: LAENDER, E. (comp.) La colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires; CLACSO.

(2007) La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Gedisa, Barcelona

OPS. (2020). Promoción de la Salud. Disponible en: <https://www.paho.org/es/temas/promocion-salud>

Platón (-376). La República. Disponible en: <http://www.ataun.eus/BIBLIOTECAGRATUITA/Ci%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Plat%C3%B3n/La%20Rep%C3%BAblica.pdf>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder; eurocentrismo y América Latina. En: LAENDER, E. (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Snow I. (2013). Niveles de prevención de la salud [internet]. LinkedIn Corporation: SlideShare; oct. Disponible en: <http://es.slideshare.net/ISMAVILLEGAS/niveles-deprevencion-de-la-salud>

Soto, Enrique. (2017). Revista Uruguaya de Cardiología. Volumen 32, n° 3. Diciembre. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4797/479755429001.pdf>

Tamayo, Juan José. (2012). Invitación a la utopía. Estudio histórico para tiempos de crisis, Trotta, Madrid.

- Tubino, F. Y R. Zariquiey (2005) Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
- Turabián JL. (1992). Apuntes, esquemas y ejemplos de participación comunitaria en salud. Madrid: Díaz de Santos S.A.
- UNESCO. (2020). Artículo 4.8 de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. Disponible en: <https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad#:~:text=Interculturalidad%3A%20Se%20refiere%20a%20la,Diversidad%20de%20las%20Expresiones%20Culturales>.
- Vigil, Nila. (2012). El concepto de interculturalidad. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100406.pdf>
- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la Educación-. Lima, Ministerio de Educación- Unicef.
- Zavala, V; R. Cuenca Y G. Córdova. (2005). Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate. Lima: Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo, PROEDUCA- GTZ, 2005. -- 47 p. (Soporte Conceptual y Comunicación; 2)
- Zimmermann, K. (1999). Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística. Madrid: Iberoamericana.

Rutas teóricas, metodológicas y de intervención para la recuperación de tradiciones orales en comunidades indígenas en el contexto escolar

Dra. Rosa Elena Durán González

Resumen

A partir del reconocimiento de México como un país multicultural, los pueblos y comunidades han asumido su autodeterminación para ratificar y reconocer sus formas de organización social, política, ejercer y expresar su cultura. Su riqueza cultural objetivada la encontramos en sus costumbres, tradiciones y lengua y la forma de transmisión de toda riqueza cultural es a través de la tradición oral de una generación a otra. Las tradiciones orales cobran un valor simbólico porque son las portadoras de los saberes y formas de entender el mundo. Los relatos, historias, rezos, cantos, leyendas, recetas son algunas tradiciones que se van perdiendo presencia en las familias y en la comunidad ante la dinámica de medios digitales, redes sociales, migración, y desinterés de la infancia. Por ello planteamos un cambio de perspectiva para plantear herramientas teórico-metodológicas y de intervención para la recuperación de las tradiciones orales en comunidades indígenas. Los aportes desde la antropología cultural, pedagogía intercultural y sociología permiten marcos de referencia para consolidar un trabajo metodológico cualitativo, participativo y etnográfico.

Antecedentes

Las tensiones y luchas por la autodeterminación de los pueblos indígenas iniciada por el ejército Zapatista de Liberación Nacional, impactó en el reconocimiento de México como país multicultural sustentado en sus pueblos indígenas. Con este hecho, la relación del Estado con los pueblos indígenas, cambió. El concepto de autodeterminación y autonomía cobra significado para el desarrollo de los propios pueblos o comunidades indígenas: decidir sobre sus recursos, sobre sus formas de organización social y política, ejercer y expresar su cultura, así como valorar sus saberes para incorporarlos en aspectos educativos. Las tensiones con el Estado paulatinamente han cedido y han limitado su deseo de controlar y delegar a los propios individuos poder desarrollar su desenvolvimiento individual y colectivo y participen en los procesos de educación de sus hijos.

Actualmente, la riqueza cultural objetivada en México reconoce a 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones y 364 variantes lingüísticas según datos del catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales por el Instituto Nacional de lenguas Indígenas (INALI) publicado en el diario oficial de la federación el 14 de enero del 2009 y en el caso del Estado de Hidalgo, el 14.8 % de su población total es hablante de alguna lengua indígena predominantemente el náhuatl y otomí. El porcentaje de hablantes supera a la media nacional que es 6:6 % de hablantes de lengua. Al respecto la UNESCO (2009) se ha pronunciado a favor de la diversidad cultural y sugiere que los países realicen este reconocimiento a partir de observaciones etnográficas.

Históricamente, el Estado ha privilegiado el modelo hegemónico centrado en prácticas homogeneizantes con la negación a toda diversidad, en la actualidad debe quedar atrás, así como la prescripción de contenidos desarticulados de la realidad en los contextos comunitarios. Es por lo anterior la recuperación de saberes locales y las formas de transmitirlos deben estar presentes en las aulas, ya que los conocimientos de occidente han sido privilegiados por el modelo educativo y ha dejado relegados los saberes locales.

Las recomendaciones puntuales de la UNESCO (2009) en materia de educación son de fomentar las competencias interculturales que integran las competencias comunicativas, incluyendo las inherentes a las prácticas cotidianas de las comunidades, con miras a mejorar los enfoques pedagógicos de las relaciones interculturales. Para tal efecto sugiere realizar estudios comparativos a gran escala de los contenidos y métodos educativos, pero lo más significativo para esta mirada a la diversidad es que permita visibilizar la riqueza cultural intangible de conocimientos ancestrales y que se han transmitido de generación en generación a través de las tradiciones orales. Esta riqueza no ha sido aprovechada como saberes, la pedagogía de los ancianos ha pasado desapercibida y desvalorizada por las instituciones educativas quienes legitiman el modelo hegemónico de enseñanza acotado a la escuela. Los valores, saberes del cuidado del medio ambiente, de las plantas, de la tierra, del conocimiento del clima, así como la medicina tradicional paulatinamente van desapareciendo y los esfuerzos que realizan los profesores de comunidades para la recuperación de los saberes requieren de marcos de referencia. Por tanto, este documento plantea referentes teórico metodológicos para la construcción

de una pedagogía intercultural donde puedan dialogar los saberes locales y los saberes de la escuela con la participación activa de los sujetos.

La educación tiene la finalidad de mejorar las condiciones de vida de los sujetos en un contexto global que desdibuja las identidades étnicas. Es por tanto necesario superar el modelo homogeneizante que ha dominado en el siglo pasado y que sus prácticas siguen vigentes. Para que la diversidad de los diferentes ciudadanos se desarrolle, el Estado debe limitar su deseo de controlar a la comunidad de acuerdo con sus puntos de vista y dejar a la comunidad y los individuos el desarrollo de individual y colectivo que les permita diseñar y participar en los procesos de educación de sus hijos a partir de la recuperación de los saberes locales, que han sido negados y desvalorizados por el modelo de Estado. Un aspecto fundamental es el currículum oculto que permite realizar adecuaciones curriculares en el aula lo cual genera una distancia entre las aspiraciones de la escuela y las enseñanzas de contenidos locales. En esta reflexión se hace patente las condiciones necesarias: libertad y participación de los agentes; la diversidad de las situaciones educativas con la atención diferenciada a las características socioculturales y económicas de los educandos y fomentar el desarrollo de competencias para la vida, con saberes y valores.

Un aspecto educativo fundamental es reconocer la existencia de 1.97 millones de niños y niñas indígenas entre 5 y 12 años los cuales 1.81 asisten a la escuela en educación básica y se hace indispensable desarrollar e impulsar educación intercultural para todos y todas, materiales educativos pertinentes con las particularidades de lengua y cultura, el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística así como el rescate de las expresiones y manifestaciones culturales como son las narrativas orales de la comunidad, y la participación es fundamental para preservar los valores y tradiciones y favorecer aprendizajes significativos.

Las tradiciones orales

En la actualidad las comunidades indígenas han conservado saberes, costumbres, tradiciones, a través de la oralidad. Las personas mayores de la comunidad, ancianos, parteras, hueseros, mayordomos etc. han sido los encargados de preservar el conocimiento de su cultura generación tras generación. Han compartido sus relatos e historias a los pequeños y jóvenes de sus comunidades con varios fines, enseñar, aleccionar, rezar, curar, a través de diversas narraciones, historias, mitos, rezos y tal vez otras expresiones comunitarias que dan cuenta de un pasado histórico pero también de una re significación del presente, es importante reconocer que las tradiciones orales están en riesgo de desaparecer porque los sujetos narradores de mayor edad mueren y los jóvenes a quienes fueron narradas estas historias han migrado a otras ciudades en busca de mejores oportunidades de vida, también el tiempo de ocio de los niños y niñas y de la población en general es absorbido por las redes sociales como Facebook e Instagram, videojuegos y la televisión.

La dinámica familiar y el cambio de roles puede ser un obstáculo para la trasmisión de narraciones. La migración del padre, la incorporación al mercado laboral de la madre, así como el desinterés de la infancia, ha propiciado

que poco a poco las tradiciones orales hayan quedado rezagadas, los juegos, las canciones quedan solo en la memoria y no se transmiten a las nuevas generaciones lo que ha propiciado la pérdida de muchos relatos. Si bien la escuela tiene el encargo y la función social de articular saberes locales a la escuela, es también cierto que muchas veces se requiere de un apoyo de orden interdisciplinar para una mayor intervención y sistematización para recuperar la cultura y anclarla a la escuela. Desde la antropología el concepto de cultura es dinámico y en constante re significación. Sin embargo, desde nuestro modelo hegemónico centrado en la homogenización, la oralidad no es percibida como válida y las prácticas de transmisión cultural se ligan al analfabetismo y han sido desvalorizadas. El cambio de perspectiva es valorar la tradición oral, vinculada fuertemente con los aprendizajes y saberes transmitidos por generaciones. El ser humano necesita una educación simbólica y es a través de la cultura que se vincula la subjetividad, con la percepción del mundo, para instalarse en el imaginario colectivo con significados compartidos que trasciendan a través del tiempo.

Aportes teóricos para el estudio de las tradiciones orales

El abordaje teórico contempla un enfoque interdisciplinar desde la antropología cultural y pedagogía constructivista e intercultural y una mirada sociológica a la teoría de la Acción Social de Max Weber. En este sentido la postura asumida considera al ser humano en una realidad compleja en su realidad social, cultural y pedagógica vinculada con su entorno.

Fundamentalmente estos planteamientos están vinculados a los aprendizajes y saberes transmitidos a través de generaciones por la vía de la transmisión oral el ser humano necesita una educación simbólica, a través de la cultura se vincula con la esfera de lo simbólico y con la percepción del mundo, para transformarlo, pero también para conservarlo y cuidarlo; esta última consideración es urgente que se instale de manera colectiva como significados en su comunidad. Una de las tareas que ha asumido la comunidad es la de educar a sus niños y jóvenes por la vía de la tradición cultural, legítima y válida para ellos ya que, de esta forma, permanecen y trascienden a través del tiempo.

También hay una relación más a considerar, la pedagogía, por la razón de que el ser humano va adquiriendo paulatinamente aprendizajes del mundo en el que vive y de la gente que le rodea. El sujeto cognoscente se apropia del conocimiento desde un paradigma constructivista, es decir desde un principio de actividad enfocado a procesos cognitivos de asimilación y acomodación desde los planteamientos de Piaget, pero también toma referentes de la perspectiva sociocultural desde las aportaciones de Vigotskii, plantea que todo aprendizaje está mediado por las herramientas de la cultura y el lenguaje ya que el hombre es sociable por naturaleza y la educación social del ser humano es necesaria para su adaptación e integración al grupo social.

El planteamiento antropológico y educativo de las tradiciones orales de las comunidades para su estudio, son considerados para reconocer el quehacer docente de la comunidad a través de sus narradores, portadores

activos del complejo de valores y conocimientos a transmitir a las generaciones más jóvenes. El planteamiento de pedagogía intercultural, desarrolla supuestos teóricos de organización que promuevan un modelo de aprendizaje adaptativo y flexible. Este enfoque favorece el protagonismo a los grupos y agentes que conforman la comunidad, propiciando la participación y autodeterminación del sentido antropológico y social de su proyecto educativo. Por lo anterior, el rol que asumiremos los responsables para las rutas a seguir, será la de fungir como mediadores entre la comunidad y la escuela. La comunidad escolar finalmente decidirá los fines de la educación y los saberes recuperados en la tradición oral.

La antropología cultural o sociocultural al encargarse del estudio de la sociedad y la cultura, considera que la diversidad conformada en un espacio temporal, comparte características con todos, con muchos o por unos cuantos de la propia comunidad. Por lo anterior, no es posible asumir la antropología cultural sin el referente de la etnografía, que se define como la descripción de la cultura de un grupo humano o de alguno de sus aspectos. La etnografía es el primer momento de la investigación cultural, la base empírica del conocimiento antropológico, y consiste en el trabajo de campo en la comunidad para la recogida de datos directamente del ámbito donde vive la población en interacción con el medio.

Resulta fundamental conocer a profundidad la cultura: la lengua que se habla en el lugar y otros aspectos relevantes como son las fiestas, costumbres, tradiciones etc. De esta manera se podrá dar forma a la fase descriptiva, que también requiere de la observación. Cualquier miembro de la población es potencial fuente de datos, pero la edad, sexo estatus es relevante de considerar, ya que las personas de mayor edad que puedan formar parte del consejo de ancianos, o integrantes de otras formas de organización de la comunidad así como integrantes de las familias que pueden ser fuente de información para recuperar todos los elementos de análisis y sobre todo las tradiciones orales que se han transmitido de generación en generación y que han formado parte de la identidad de la comunidad.

Volviendo a retomar a Weber (2002), la acción social “se orienta por las acciones de otros, los cuales pueden ser pasadas” (p.18), por lo que el papel y la disposición de aquel que tiene el mayor conocimiento es fundamental e importante para rescatar las tradiciones orales en beneficio de una niñez, así como también de la localidad, ya que estas historias le dan un a identidad.

Metodologías participativas comunitarias

La metodología es de carácter cualitativo que desea la participación democrática en la que la comunidad tendrá que asumir ser intérprete y traductora de sí misma por lo que se hace indispensable identificar y tener contacto con los poseedores del conocimiento, de las tradiciones, costumbres y narraciones de la comunidad, no para extraer o despojar, sino para empoderar a los sujetos de sus conocimientos y saberes. La participación tiene como punto de partida las sesiones informativas de sensibilización con autoridades comunitarias y escolares sobre la importancia de las tradiciones orales como fuente de conocimientos y como desarrollo de habilidades y competencias comunicativas.

El trabajo etnográfico en la comunidad considera registrar a) costumbres y tradiciones, b) fiestas, c) lugares sagrados, d) prácticas de medicina tradicional, e) formas de organización f) cantos g) leyendas h) mitos fundacionales etc. Es una tarea que puede ser realizada por las niñas y niños en compañía de sus tutores o familiares.

Las Técnicas: Son las Observaciones, la revisión de registros escolares, entrevistas a maestros, así como a personas de la comunidad que sean portadoras de conocimiento como: los ancianos, rezanderas, curanderas, entre otras; otra de la técnica es el dibujo.

Es necesario hacer un repositorio de la digitalización de audios con narraciones y entrevistas de personas de la comunidad y niños, así como la digitalización de audios y textos en lengua indígena y español que den aportes de las tradiciones orales.

Algunas estrategias de fomento a las tradiciones orales

Diseñar con el colectivo docente el taller para niños, que tiene por nombre “Taller de narradores y escritores”, donde se plasmarán las tradiciones orales en las voces y textos de los niños y niñas de la comunidad que recibieron la información por parte de aquellos que son portadores de conocimiento y con la finalidad que los niños desarrollen la narrativa como fuente de conocimiento cultural de la comunidad. El taller contemplará que los niños desarrollen competencias comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir a través de diferentes fuentes de transmisión oral: cuentos, leyendas, versos, canciones, arrullos, mitos, y otros. En el taller pasarán de la oralidad a la escritura y negociación de significados y la escritura en español y náhuatl local.

Implementar el taller para niños, que tiene por título: Taller de narradores y escritores, pretende llevar a cabo un foro de narradores con apoyo de la comunidad escolar, autoridades y comunidad donde las asambleas y círculos de discusión aporten el contenido y los relatos, así como el origen, quienes los han narrado y las dramatizaciones, dicho resultado debe presentarse mediante el foro a otros espacios fuera de la comunidad como son las asambleas, las fiestas patronales y convivencias escolares.

Cabe en esta reflexión la necesaria libertad de participación de los sujetos como intérpretes de su propia cultura para que participen en el proceso educativo e incorporen formas de enseñanza locales como lo son las tradiciones orales, hagan propios los materiales didácticos, los textos, audios así como los registros monográficos de su comunidad en voces y palabra escrita de los niños y personas portadoras de la cultura, les resulten significativas y se promueva la identidad étnica y la cohesión social del grupo.

Fundamentalmente estos planteamientos están vinculados a los aprendizajes y saberes transmitidos a través de generaciones por la vía de la transmisión oral; el ser humano necesita una educación simbólica, a través de la cultura se vincula con la esfera de lo simbólico y con la percepción del mundo, para transformarlo y para instalarse de manera colectiva y compartir significados en su comunidad. Una de las tareas que ha asumido la

comunidad es la de educar a sus niños y jóvenes por la vía de la tradición cultural, legítima y válida para ellos ya que, de esta forma, permanecen y trascienden a través del tiempo. La tradición oral como fortaleza pedagógica, no solo mantendrá en equilibrio la lengua indígena, sino generará valoración y expansión de la misma; más allá del desarrollo de competencias comunicativas de los niños y los profesores, fomentará y fortalecerá la identidad étnica. Con ello los saberes, costumbres y tradiciones de la región son patrimonio intangible de las comunidades que permitirá su salvaguarda.

Conclusiones

Las tradiciones orales en las comunidades indígenas a través de los sujetos portadores de las narrativas son para generar dinámicas en la sociedad y en la escuela: la primera, de orden educativo propicia el desarrollo de competencias comunicativas en niños y niñas de origen indígena y no indígena del nivel primaria, mediante actividades que propicien situaciones comunicativas y desarrollo de habilidades para interactuar en diferentes contextos, la segunda, de orden antropológico que dará cuenta de la recuperación, valoración y análisis de las tradiciones orales como fuente de conocimiento y por tanto un aporte y auxiliar valioso para el estudio de la cultura de las comunidades a partir de la sistematización de estas fuentes y por último, de orden sociológico, ya que la tradición oral constituye un elemento de cohesión en el tejido social proporcionando en los depositarios de la cultura, un fuerte vínculo con sus antepasados y la valoración de su identidad cultural. Lo anterior requiere de una plataforma de participación democrática de los sujetos y tendrá que abarcar niveles de organización de la comunidad hacia la escuela y de la escuela hacia la comunidad, para generar prácticas inclusivas, de esta manera los pueblos indígenas serán intérpretes y traductores de su propia cultura.

La metodología participativa brindará las herramientas para generar un aprendizaje significativo entre los sujetos inmersos, así mismo ayudará a generar un conocimiento holístico, en el cual también se rescatarán valores como es el respeto, la tolerancia y la equidad, a parte de las tradiciones orales, ya que actualmente vivimos en una sociedad tan cambiante donde los valores se han ido transformando.

Referencias

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología*. Educador. Editorial Paidós
- Ariño, A. (2003). *Sociología de la cultura en: Salvador Giner (Coord.) Teoría sociológica moderna*. Barcelona. Editorial Ariel S.A.
- Besazú, C. (2002). *Diversidad cultural y Educación, síntesis educación*. Madrid, España
- Bourdieu, P. (2003). *Sociología y cultura (Questions de sociologie)*. México. Editorial Grijalbo-Consejo Nacional para la cultura y las artes.

- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*.
- Fonet, B. (2004). *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad, consocio intercultural* (Alemania: Instituto de cooperación Internacional Asociación alemana para la educación de adultos, centro de cooperación regional para la educación de adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL) y coordinación General de Educación Intercultural bilingüe (CGEIB), México).
- García, C. (2005). *Diferentes desigualdades y desconectados, mapas de la interculturalidad*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona España. Editorial Gedisa.
- Geertz, C. (2002). *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. España. Editorial Paidós.
- Henri, P; Feroso, P; Gervilla E; Barajas; E. y Pérez P. (1998). *Antropología de la educación*. Madrid, España. Editorial Dykinson
- INEGI (2005). *II Censo de población y vivienda, México: Aguascalientes*.
- INEGI (2010). *Censo de población y vivienda*, consultado en: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=13>
- Pérez, J. (2001). *La etnohistoria en México*. Desacatos, centro de investigaciones y estudios superiores de antropología social.
- SEP (2011). *Estadística básica educativa*, en: http://www.hgo.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=29:artestadistica&catid=5:catdocentes&Itemid=144
- SEP (2011). *Directorio escolar Xochiatipan*, en: http://sistemas.e-hidalgo.gob.mx:8585/DirEscuelas/dir_escuela.jsp?municipio=XOCHIATIPAN&nivel=Primaria+General&buscar=Buscar
- SEP (2011). *Directorio escolar Jaltocan*, en: http://sistemas.e-hidalgo.gob.mx:8585/DirEscuelas/dir_escuela.jsp?municipio=JALTOCAN&nivel=Primaria+Ind%EDgena&buscar=Buscar
- SEP (2011). *Directorio escolar Huejutla*, en: http://sistemas.e-hidalgo.gob.mx:8585/DirEscuelas/dir_escuela.jsp?municipio=HUEJUTLA+DE+REYES&nivel=Primaria+Ind%EDgena&buscar=Buscar
- Stravnhagen, R (2000). *Conflictos étnicos y estado nacional*. México. Editorial México Siglo XXI.
- UNESCO. (2009). *Invertir en la diversidad y el diálogo intercultural: Informe Mundial de la UNESCO*. París, Francia: UNESCO.
- Vansina, J. T. (1966). *Aplicación del método histórico a las fuentes orales*. Barcelona: Labor.
- Weber, M. (2002). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona. Ed. Alianza

El programa de integración en la UACM. Una propuesta incluyente de los estudiantes universitarios

Fernando Cisneros Padilla

En 1999 se realizó una conversación entre Pierre Bourdieu, el investigador social francés, y Günter Grass, el creador literario alemán. La conversación se realizó en Wellendorf, un pueblito de la Baja Sajonia, Alemania, en donde se situaba el taller del escritor, y se pensó a raíz de que el primero acababa de publicar el libro *La miseria del mundo*, que es una obra colectiva que aborda los “nuevos problemas” y las formas de abordarlos desde la investigación en ciencias sociales, y el segundo, no sólo acababa de recibir el premio Nobel de literatura, sino que recientemente había publicado *Mi siglo*, una novela, que está escrita como un libro de memorias, en la que se habla de la historia de Alemania por parte de alguien que, desde la memoria propia, da testimonio de haber vivido antes, durante y después de la guerra.

Grass reconoce que Bourdieu desnuda las historias que a él le gustaría escribir en sus novelas, y que le gustaría hacer una novela sobre esa política del fin del siglo XX que ha sucumbido frente a la dictadura del desarrollo económico, por ejemplo, sobre las luchas y las voces de los desempleados y de los adultos mayores pensionados; y Bourdieu va en búsqueda de Grass, a su casa, a su taller, no por nada, sino, entre otras cosas, para asistir al lugar del proceso creativo del escritor que observa en la oscuridad de los tiempos vividos, los tiempos contemporáneos, para “conocer” en “presencia”.

Nos podemos interrogar, ¿qué tienen en común una experiencia con la otra? Y, sobre todo, ¿Qué relación se podría tejer entre este relato construido por voces tan distintas, provenientes de ámbitos o niveles diferentes y diferenciables, por lo menos aparentemente, con el Programa de Integración de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y su propuesta, vista desde la interculturalidad, en el ingreso, el primer semestre y las prácticas sociales de sus estudiantes?

Este es el punto de partida, para poner a consideración una alternativa de construcción del campo social en el proceso de integración a la vida universitaria donde se puede connotar una modificación de prácticas sociales que pueda ser vista desde la posición de la sociología reflexiva, sin dejar de lado la perspectiva de la interculturalidad y de la necesidad de la inclusión del estudiante universitario que le permita, desde el conjunto de prácticas escolares, permanecer en la Institución de Educación Superior. Por eso, es que se presenta El Programa de Integración (PI) de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) como un ejercicio que pretende promover la transición del bachillerato y, del entorno cultural en general, al Campo Universitario como una actividad intercultural y siempre desde la visión del otro. Así pues, esta presentación sobre este Programa y un ejercicio consecuente de verlo desde la sociología reflexiva, con la intención de unirnos al grupo de estudiosos del fracaso escolar universitario en el país, pero no para repetir más la “miseria del mundo”, no para volver sobre la perspectiva de los ganadores, sino para compartir las preocupaciones de las minorías y

de un análisis sobre una propuesta para que sea menor el número de estudiantes que deserten sus primeros meses de vida universitaria.

El Programa de Integración de la UACM (PI)

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) fue fundada en 2001 con el propósito de responder a las necesidades de educación superior de la ciudad y de ampliar las oportunidades de la población para hacer estudios universitarios.

Nació como Universidad de la Ciudad de México en abril de 2001, abrió sus puertas a sus primeros estudiantes en agosto de ese mismo año y en 2005 obtuvo su autonomía al promulgarse la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Como institución al servicio de la sociedad, el propósito de la UACM ha sido desde su creación ampliar las oportunidades de educación superior para la población del Distrito Federal (hoy Ciudad de México) y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Su fundación se sustenta en el derecho a la educación pública universal, en valores de equidad y democracia, en visiones claras de la sociedad a la que quiere contribuir y en las cualidades del ciudadano que quiere formar. Estas son las bases que orientan sus funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión de la cultura, extensión académica y vinculación cooperativa desde la perspectiva de una educación crítica, científica, humanística y con sentido social.

Con este sentido, la Universidad abre su oferta educativa a toda la población, en particular a las capas sociales que han estado más marginadas de oportunidades de educación superior, y busca extender el beneficio de sus funciones a toda la sociedad.

Con ello contribuye a elevar el nivel educativo de la población y aliviar, en la medida de sus posibilidades, la ausencia de oportunidades suficientes para realizar estudios universitarios.

Justo es reconocer que al momento de su creación habían pasado 30 años sin que se fundara universidad alguna. Y que en su desarrollo la UACM ha construido espacios de educación superior en las zonas más marginadas, donde antes no había ninguno.

Su construcción no ha sido fácil. Los propósitos de equidad de su proyecto se contraponen a los de un sistema educativo que, en función de su objetivo de producir egresados en el menor tiempo y al menor costo posible, limita las oportunidades de estudiar sólo para aquellos que las instituciones consideran capaces de lograrlo en un tiempo predeterminado.

Esto se debe a la jerarquía de sus valores. La UACM reconoce la legitimidad de estudiar para obtener títulos y grados y promueve que los estudiantes lo logren, a la vez que valora la educación sobre todo como vía para

construir cultura, ciudadanía y democracia. La valora porque promueve el desarrollo de capacidades para una vida plena que aporte a la sociedad y contribuya a transformarla.

Esta valoración que la UACM atribuye a la educación guía los principios y las políticas de su proyecto y orienta su puesta en práctica. Como su nombre lo indica, no se trata de un modelo acabado y replicable, sino de un proyecto de interés social en constante movimiento y continuamente en construcción, centrado en contribuir al desarrollo de las personas, la sociedad y el país.

Principios

La educación pública como derecho ciudadano, sin costo para los estudiantes. El propósito de la educación pública es formar ciudadanos, hombres y mujeres cultos, es formar profesionistas comprometidos con el país, es formar servidores de la sociedad, profesionales con compromiso social. Ese es el sentido de la educación pública. Y si se introduce el criterio de beneficio privado, por encima y al margen del beneficio colectivo, efectivamente lo que se hace es corromper el sentido público de este servicio educativo. Por esta razón, y porque así lo determina la Constitución la educación pública tiene que ser sostenida con recursos públicos.

Como institución pública de educación superior sostenida por el erario, la UACM rescata el sentido auténtico de lo público, ofreciendo a la población oportunidades más equitativas para realizar estudios superiores y estableciendo vínculos de Servicio con comunidades, instituciones y grupos sociales.

Con este sentido, de la misma manera como operan sus funciones de cooperación, los estudios que ofrece son sin costo para los estudiantes. No les solicita cuota alguna por inscripción o colegiaturas, ni por los materiales o el uso de equipos e instalaciones que pone a su alcance.

A partir de estos principios basados en el respeto al derecho a la educación, y con el propósito de ampliar las oportunidades de acceder a estudios superiores, la Universidad da cabida, en la medida de sus posibilidades, a todo aquel que quiera estudiar, aprender y obtener un título o grado universitario.

Con ello reconoce el valor de los estudios de nivel medio superior que la Secretaría de Educación Pública certifica, y considera al aspirante como un ciudadano que libremente elige una formación universitaria y que tiene posibilidades de lograrlo si cuenta con apoyos y condiciones adecuadas.

De este modo su oferta educativa está abierta a todo el que quiera realizar estudios superiores sin importar su edad, credo, condición socioeconómica, escuela de procedencia o años transcurridos desde que obtuvo su certificado, sin prejuzgar sus méritos, sus calificaciones o sus promedios previos.

Por estas razones el procedimiento de ingreso adoptado por la institución no recurre a exámenes de selección ni a comprobación de «promedios». Utiliza el sorteo como el medio más equitativo para dar a todos los solicitantes las mismas posibilidades de ingresar.

Educación humanista, científica, crítica y con sentido social

El espíritu crítico y un sentido social son consustanciales a la formación científica y humanista que persigue la Universidad. Esta es la perspectiva que orienta su construcción como institución de cultura que busca propiciar el desarrollo de todos sus integrantes —estudiantes, profesores y trabajadores— en el respeto, la consideración y el compromiso con sus mutuos derechos.

Se caracteriza por el sentido social en la formación de sus estudiantes, en el trabajo académico y en el conjunto de las funciones institucionales, lo cual implica generar contextos donde se promueva la responsabilidad frente a los problemas sociales y se establezcan y mantengan vínculos estrechos con la sociedad.

Programa de Integración

El Programa de Integración (PI) —con duración de un semestre— se ofrece con la intención de apoyar al estudiante para que inicie sus estudios universitarios con bases mejores y más sólidas.

Incluye las actividades de bienvenida en cada plantel y tres talleres semestrales diseñados para que el estudiante:

- a) fortalezca su desarrollo de procesos y habilidades de pensamiento en niveles de razonamiento matemático y verbal adecuados para iniciar su formación universitaria,
- b) aproveche la oportunidad de construir estrategias para aprender y aprender a aprender,
- c) fortalezca su intención de alcanzar sus metas formativas y se integre constructivamente al proyecto educativo de la universidad y
- d) encuentre bases para desarrollarse como estudiantes autónomos y profesionistas con un sentido crítico, científico y humanista.

Su diseño abierto y flexible permite que, además de los estudiantes de nuevo ingreso, todos aquellos que en cualquier momento de su carrera necesiten apoyos específicos relacionados con el desarrollo de habilidades para su desempeño académico, puedan cursar uno o más de estos talleres en los semestres en que se ofrecen.

Los talleres centrales del Programa de Integración

—Matemáticas (tm), Expresión Oral y Escrita (teoye) e Identidad, Conocimiento y Aprendizaje (tica)— responden a necesidades de dominio de la lengua y manejo del lenguaje lógico-matemático, así como de desarrollo de habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje.

En ocasiones, el Programa incluye también un taller de introducción al campo de conocimiento que abarca el colegio al que está adscrita la licenciatura que el estudiante eligió al inscribirse.

Todos los estudiantes de primer ingreso quedan automáticamente inscritos en el Taller de Identidad, Conocimiento y Aprendizaje porque es el espacio esencial de apoyo al desarrollo de habilidades y herramientas de aprendizaje donde se promueve la construcción de la identidad universitaria que necesitan para realizar con éxito sus procesos formativos.

La inscripción de los estudiantes a los talleres de Matemáticas y de Expresión Oral y Escrita depende de la evaluación diagnóstica institucional que todos deben realizar antes de iniciar las clases. Esta evaluación indaga en su manejo de ciertos conocimientos y habilidades matemáticas así como en su nivel de comprensión lectora y de expresión escrita.

Influencia del PI en las prácticas sociales del estudiante

En consecuencia, con los propósitos del PI, se realizan actividades en la colegialidad académica donde se propone que el PI permitirá un acercamiento ‘al mundo de la experiencia ordinaria’ que los sujetos institucionales reproducen y producen en el ámbito de las instituciones educativas (Woods, 1993). Atendiendo el planteamiento de este autor (1993, 50-53) se sostiene que en el PI “se supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible, inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales propios... al participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio”.

Si bien lo anterior está centrado en las prácticas y la experiencia social de los estudiantes al interior de la universidad, el abordaje de la cultura institucional requiere considerar para la reconstrucción de este contexto a otros sujetos que toman parte activa en la configuración de esta trama: las prácticas sociales escolares.

Así, el foco de atención es la descripción y análisis de la experiencia social de jóvenes en el ámbito de instituciones escolares de educación superior, atendiendo la estrecha vinculación de éstas con su entorno social, político y cultural. En tanto que consideramos a los estudiantes como sujetos del proceso educativo y, en consecuencia, *capaces de construir e interpretar su experiencia en el ámbito institucional*,

El PI y su análisis, lo podemos incluir dentro de los estudios centrados en la escuela. Estas miradas posibilitan distintos niveles de acercamiento a la problemática de los sujetos y a la dinámica social y cultural que se desarrolla dentro y en torno de la institución escolar. Entre estas formas de conceptualizar la institución educativa se recuperan aquellas que permiten atender la dinámica relacional que construyen los sujetos al interior del espacio escolar, sin desatender la articulación institucional con un medio social más amplio. Tyler, citando a Burrell y Morgan, plantea que los estudios sobre las escuelas se inscriben en alguno de los siguientes grandes paradigmas: “funcionalista (que subyace a las metáforas mecanicista y organísmica), interpretativo (en el que se considera la organización un texto o documento simbólico), radical (en donde puede contemplarse la organización como instrumento de dominación, una ‘prisión psíquica’) y ‘humanista radical’ (en la que predominan las formas de liberación intersubjetivas e ideológicas)” (Tyler, 1991, 25).

Remedi plantea que la institución educativa es “un conjunto de prácticas... que se articulan de forma desigual y en procesos combinados del orden de lo curricular, de las historias de los sujetos individuales y colectivos, así

como de los quehaceres cotidianos, posibles de estudiar como lugares inestables de identificación que abren a un abordaje de lo institucional sobre textos diferentes” (Remedi, 2000).

Este abordaje de la institución educativa como un lugar de encuentro de diversas culturas posibilita estudiar la escuela como un espacio heterogéneo, en el cual los sujetos se construyen a sí mismos a la vez que construyen el entorno que los rodea.

La escuela, entonces se configura en una trama de relaciones en la que se articulan valores y normas, mitos y rituales, roles y funciones, que organizan una dinámica socio-educativa, orientada a modelar el pensamiento y la actuación de los sujetos institucionales y a poner en ejercicio funciones básicas de los centros educativos entre las que se cuentan: la socialización, la enseñanza de contenidos y la distribución de competencias.

Atendiendo a los elementos que configuran esta trama relacional, es posible señalar que la institución educativa se presenta para los sujetos institucionales como un conjunto heterogéneo en permanente articulación en el que se identifica la presencia de sistemas culturales, imaginarios y simbólicos (Pérez Gómez, 2000).

Este acercamiento conceptual a la institución, permite definir a la escuela como una institución de vida, en tanto colabora con la conservación o renovación de los miembros de una sociedad, creando espacios de socialización que permiten a los sujetos ‘ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y tal vez crear el mundo a su imagen’ (Pérez Gómez, 2000, 84). Es importante señalar que esta definición de la institución como ‘lugar de vida’ no sólo supone la existencia de una historia común, de vínculos de amistad y solidaridad, de espacios de creación, etc, sino también la existencia de una pulsión de muerte que siempre acompaña a la pulsión de vida, al respecto Pérez Gómez señala “... vivir implica siempre una lucha por el reconocimiento. Quien dice lucha por el reconocimiento (de sus deseos, de su identidad, de su fuerza), dice violencia, donde se encuentra presente la posibilidad de nuestra muerte y de la de los otros” (Pérez Gómez, 2000, 117).

Conceptualizar a la institución escolar como una institución de existencia, implica poner en el centro de la indagación la vida cotidiana de la escuela, con sus luces y sus sombras, con la finalidad de desentrañar en ella dos aspectos complementarios: las prácticas sociales y la experiencia social de los sujetos que la conforman.

Las prácticas sociales, refieren a las ‘maneras de hacer’ de los sujetos y “constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural” (De Certeau, 1996).

El estudio de las prácticas permite identificar las formas, en que los sujetos institucionales, emplean, es decir se apropian de una producción institucional dada, que en sí misma es un tipo de producción, pero asociada al consumo, ésta es, siguiendo a De Certeau “astuta, se encuentra dispersa pero se insinúa en todas partes, silenciosa y casi invisible, pues no se señala con productos propios sino en las *maneras de emplear* los productos impuestos...” (De Certeau, 1996, XLIII). En este sentido, lo que interesa desentrañar en las prácticas de los sujetos institucionales es la respuesta a las preguntas que De Certeau plantea en relación con las prácticas de los consumidores ¿qué fabrican los sujetos con lo que absorben, reciben y pagan? ¿qué hacen con esto?

Es en el ámbito relacional de las prácticas, el lugar donde los sujetos desarrollan su experiencia social, entendida por una parte como un modo de construir el mundo social y de construirse a sí mismo y, por otro, como una forma de sentir al mundo social, de recibirlo, de definirlo a través de un conjunto de situaciones, de imágenes y de condicionamientos ya existentes (Dubet y Martuccelli, 1998).

Es importante asumir que los estudiantes tienen que enfrentar el proceso que los ha de llevar a ser sujetos universitarios. Durante el primer año, deben someterse a lo que se podría llamar un “rito de pasaje”, del nivel de bachillerato al universitario; éste supone un mayor nivel de autonomía y de responsabilidad en ellos, los pone ante la necesidad de ir construyendo un nuevo universo de sentidos (ante el conocimiento, ante el área de conocimientos que han elegido, ante el perfil u orientación de la licenciatura que aspiran obtener) y les exige, en este proceso, irse apropiando tanto de las prácticas universitarias como del universo simbólico de la universidad; aquí juegan un papel central la cultura de la institución, su propuesta educativa, sus mecanismos para atender los problemas de los estudiantes, su apuesta por el conocimiento más que a una mera profesionalización, entre otros y la apropiación, por parte de los estudiantes, de un nuevo “habitus”.

En otras palabras cada nivel educativo tiene sus propias características, formas de funcionamiento, reglas del juego, que están claramente arraigados y ante los cuales los estudiantes que ingresan tienen que adaptarse para poder “sobrevivir” dentro de la institución; esto representa exigencias específicas ante las cuales no todos los estudiantes tienen formas de responder. Estos procesos de transición generalmente son poco atendidos y menos estudiados.

Por supuesto, es posible también que se produzca una suerte de “adaptación”, que no implica realmente una nueva construcción, ninguna ruptura con los “*habitus*” adquiridos en los niveles anteriores y que repercuta en el tipo de apropiación que hace el estudiante de los contenidos y, quizá, en una limitación de sus posibilidades de desarrollo académico y personal. Al respecto, ¿Puede llamarse exitosos a los estudiantes que más que un interés por el conocimiento es capaz de apropiarse de la ideología escolar y de sus prácticas de evaluación y de disciplina y, con ese capital, culminar sus estudios?

Al estudiar la escuela, desde la perspectiva de los alumnos, se presenta esta concepción del plantel como institución de existencia donde es necesario hacerlo desde una perspectiva de los alumnos, por ejemplo, Remedi y otros, 1998.

Allí, donde se puede estudiar la referencia a reglas (formalizadas o no, generales o particulares), que encuentran sus límites, donde se despliegan las estrategias prácticas del *habitus* y puede verse la ruptura de prácticas con estrategias que conllevan a una posibilidad de modificar incluyendo a los agentes a un campo social donde puedan ser sujetos universitarios, visto desde la sociología reflexiva.

Referencias

- Bourdieu, Pierre (1990) "La 'juventud' no es más que una palabra" En *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo, S.A.
- Bourdieu, entretien avec Günter Grass", subido el 26 de agosto de 2013, <https://www.youtube.com/watch?v=aOTu98tW9Hk>
- Bourdieu, Pierre y Passeron. (1973). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Labor.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc J.D. (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- De Certeau, Michel (1996, 1ª. edición) *La invención de los cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana A.C.
- De Certeau, Michel y Luce Giard y Pierre Mayol (1999, 1ª. edición) *La invención de los cotidiano. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana A.C.
- Dubet, Francois y Danilo Martuchelli (1998, 1ª. edición) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Editorial Losada.
- Dubet, Francois y Danilo Martuchelli (2000, 1ª. edición) *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Pérez Gómez, A. I. (2000, 3ª. edición) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Ediciones Morata.
- Remedi, Eduardo (1993) *Plan de Estudios de la Escuela Preparatoria, 1993*. Escuela Preparatoria Francisco García Salinas. Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas.
- Remedi, Eduardo (1999) *Informe de investigación cualitativa de la dinámica socio-educativa de instituciones dependientes de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Documento interno. México: DIE.
- Remedi, Eduardo (2000) *La institución: un entrecruzamiento de textos*. Documento de trabajo (borrador). México: DIE.
- UACM. Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Exposición de motivos, inciso 3.
- Tyler, W. (1996) *Organización escolar*. España: Morata.