

RELACIONES ESTUDIOS
DE HISTORIA Y SOCIEDAD

Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad

ISSN: 0185-3929

ISSN: 2448-7554

relacion@colmich.edu.mx

El Colegio de Michoacán, A.C

México

Ingeborg Keyser, Ulrike Barbara
La escucha en trabajos de María Bertely y un proyecto sobre lectura y escritura en lenguas indígenas
Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad, vol.
45, núm. 179, 2024, Julio-Septiembre, pp. 75-96
El Colegio de Michoacán, A.C
Zamora, México

DOI: <https://doi.org/10.24901/rehs.v45i179.1039>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13778491005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

La escucha en trabajos de María Bertely y un proyecto sobre lectura y escritura en lenguas indígenas

Listening in the works of María Bertely and a project on reading and writing in indigenous languages

Ulrike Barbara Ingeborg Keyser
Universidad Pedagógica Nacional
ulikeyser@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7292-3547>

 **Foundation**

[DOI: 10.24901/rehs.v45i179.1039](https://doi.org/10.24901/rehs.v45i179.1039)

[La escucha en trabajos de María Bertely y un proyecto sobre lectura y escritura en lenguas indígenas](#) by [Ulrike Barbara Ingeborg Keyser](#) is licensed under [CC BY-NC 4.0](#) 

Fecha de recepción: 26 de junio de 2023

Fecha de aprobación: 21 de noviembre de 2023

RESUMEN:

La escucha es el primer sentido que desarrollan los seres humanos, es necesario para aprender a hablar, leer y escribir; sin embargo, no es objeto de enseñanza escolarizada. No obstante, existen otros espacios de formación y práctica que reconocen la importancia de esta habilidad. Es el caso de la etnografía, que la fomenta como componente fundamental de sus perspectivas epistemológicas y descriptivas. Otro ámbito de prácticas de escucha son los interaprendizajes que se generan mediante el Método Inductivo Intercultural.

Este artículo tiene como objetivo dar cuenta de cómo María Bertely, como etnógrafa, co-constructora y supervisora del Método Inductivo Intercultural y coordinadora de proyectos dentro de la Red de Educación Intercultural Inductiva, entendió y practicó la escucha, así como examinar sus dimensiones en el actual proyecto de esta red sobre lectura y escritura en lenguas indígenas. Para ello se revisan conceptos de escucha, textos de la propia María Bertely y documentos de trabajo del proyecto en curso.

Entre los hallazgos destaca el lugar central que ocupan los interaprendizajes, articulados con ciertos modos de escucha y generados en contextos interculturales. Las prácticas de escucha de María Bertely se inscriben en su perspectiva hermenéutica de etnografía y el interaprendizaje. Los talleres de formación docente del proyecto evidencian la complejidad de escucha en contextos de población indígena y la importancia de mantener prácticas de oralidad frente al predominio de lo visual y escrito promovido tradicionalmente por la escuela.

Palabras clave: Escucha, Lectura, Escritura, Etnografía, Educación intercultural

ABSTRACT:

Listening is the first sense that human beings develop, it is necessary to learn to speak, read, and write; however, it is not the focus of formal education. Nevertheless, other training and practice spaces recognize the importance of this skill. This is the case of ethnography, which promotes it as a fundamental component of its epistemological and descriptive perspectives. Another area of listening practices is interlearning, which is fostered through the Intercultural Inductive Method.

This article aims to account for both how Maria Bertely, as an ethnographer, co-creator, and overseer of the Intercultural Inductive Method and coordinator of projects within the Inductive Intercultural Education Network, understood and practiced listening, as well as examine its dimensions in the current project of this network concerning reading and writing in indigenous languages. To do so, concepts of listening, texts by Maria Bertely, and working documents of the ongoing project are reviewed.

Among the findings, the central role of interlearning stands out, as it is linked to certain modes of listening and generated in intercultural contexts. Maria Bertely's listening practices are rooted in her hermeneutical perspective of ethnography and interlearning. The teacher training workshops of the project demonstrate the complexity of listening in indigenous population contexts and the importance of maintaining oral practices.

Keywords: Listening, Reading, Writing, Ethnography, Intercultural Education

Introducción

El interés por indagar sobre cómo se entiende la escucha y qué aportaciones hizo María Bertely al respecto surgió durante la realización talleres y reuniones efectuadas en el marco del Proyecto Nacional de Incidencia e Investigación (PRONAI), *Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa. Estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y escritura en contextos interculturales e indígenas*, planeado y desarrollado entre la Red de Educación Inductiva Intercultural A. C. (REDIIN)¹ y el Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (CIESAS) con apoyo del Fondo CONAHCYT-PRONACES Educación.² Los objetivos de este PRONAI se centran en la construcción de estrategias pedagógicas situadas e interculturales en articulación con las actividades sociales, el territorio y la cultura comunitaria para la enseñanza integral de las lenguas indígenas y la apropiación de la lectoescritura. El proyecto está concebido para tres años (2022-2024) en regiones de población indígena de los estados de Chiapas, Michoacán, Oaxaca y Puebla. Se trata de un trabajo interdisciplinario e interinstitucional con metodologías colaborativas, que abarcan el Método Inductivo Intercultural (MII), la documentación lingüística y textos en co-autoría.

Reiteradamente se ha hecho referencia a la escucha como componente de la oralidad, como práctica necesaria para distinguir fenómenos fonéticos de las lenguas indígenas. Además, la observación de las prácticas comunicativas actuales ha mostrado que la falta de escucha es palpable y se ha interrumpido el intercambio intergeneracional de saberes y el ejercicio de diálogos en los contextos escolares. De ahí surge mi necesidad de explorar distintos sentidos de escucha entre expertos en este campo y, sobre todo, revisar cómo lo entendió y practicó María Bertely -vigilante del Método Inductivo Intercultural (MII) y coordinadora de la REDIIN desde su fundación- y, finalmente, analizar documentos de trabajo elaborados al interior del proyecto mencionado para detectar la presencia, los usos y sentidos que se le han asignado a la escucha.

Para la elaboración de este artículo me hice las siguientes preguntas: ¿Qué se entiende por escucha? ¿Cómo comprendió y trabajó María Bertely la escucha en sus diferentes funciones al interior de la Red de Educación Inductiva e Intercultural (REDIIN) como: a) etnógrafa; b) co-constructora y vigilante del Método Inductivo Intercultural; c) coordinadora de proyectos de la REDIIN? y ¿Cuál es el lugar que ocupa la escucha en el proyecto y proceso de formación docente del PRONAI?

Los hallazgos en torno a estas inquietudes partieron de la revisión de artículos relacionados con conceptos de escucha, distintos trabajos de María Bertely y documentos de trabajo del PRONAI. No se pretendió una labor exhaustiva, porque superaría el formato de este artículo, sino una sistematización del proceso del proyecto transcurrido durante el primer año y medio de trabajo. En términos metodológicos seguí un análisis cualitativo de contenido, articulando categorías obtenidas de manera deductiva con otras surgidas de los documentos analizados, tanto textos publicados como material empírico en forma de relatorías. Este procedimiento me permitió ubicar y construir los sustentos necesarios para dar respuesta a las preguntas.

La estructura del texto sigue el orden de las preguntas para, finalmente, dar cuenta del legado de María Bertely respecto al concepto y práctica de la escucha en los trabajos actuales de la REDIIN.

Acercamientos teóricos a la escucha

En los procesos educativos escolares leer y escribir reciben la mayor atención, mientras el desarrollo del habla está mucho más limitado, por ejemplo, a la elaboración de oratorias, y no existe una formación específica para desarrollar y mejorar la escucha. Es decir, “se pasa por alto que, antes de hablar, leer y escribir, la biología del ser humano partió de la escucha para sentar las bases del lenguaje y que es el acto de escucha el que determina el acto de habla, de lectura y de escritura” ([Motta Ávila, 2017, p. 152](#)).

En contraste con la educación escolarizada, lo que cobra especial énfasis en la educación comunitaria³ entre indígenas son los aprendizajes mediante la observación, es decir, la mirada y la escucha, elementos básicos para todo proceso de aprendizaje ([Rogoff, 2003](#)). Mirar y escuchar son habilidades basadas en facultades fisiológicas humanas que actúan sin intervención consciente del sujeto (oír y ver). Impulsos sonoros y visuales se perciben de manera involuntaria.

A ello se puede agregar también el sentido del olfato. Es posible cerrar los ojos para no ver, pero la nariz y las orejas no se pueden tapar completamente.

Mientras que el oído proporciona la base fisiológica-corporal, la escucha organiza y significa las percepciones sonoras a partir de saberes o en función de intereses social y culturalmente configurados. Se trata de un segundo nivel de acceso al entorno natural, social y cultural. A la construcción de sentidos de lo escuchado contribuyen las características concretas del contexto espacial y temporal, así como las expresiones corporales de quien habla o emite sonidos.

Entre las habilidades comunicativas verbales -escuchar, hablar, leer y escribir- escuchar es la primera en desarrollarse y no se limita a expresiones verbales. La escucha incluso inicia desde la gestación del ser humano al percibir los sonidos al interior del cuerpo de la madre, como su voz u otros ruidos fuera de su cuerpo. Los movimientos dentro del útero dan cuenta de ciertas reacciones del feto a diversas sonoridades. Con ello queda evidente que desde este momento no se trata solamente de un evento fisiológico como es la capacidad de oír, sino que a los sonidos percibidos de esta manera se le otorga un significado y, por lo tanto, se escuchan.

Como en todo proceso de aprendizaje, también la escucha adquiere distintos niveles de complejidad, que dependen de las habilidades desarrolladas, del interés de quien escucha y el contexto social y cultural donde se ejerce. Se trata de una actividad consciente y dirigida, donde la voluntad y atención de, por lo menos, dos personas se comunican, una que habla y pretende ser escuchada y otra que la escucha.

Con un enfoque comunicativo, basado en el formato de emisor-mensaje-receptor, y ligado al ámbito laboral y comercial, [Ortiz Crespo \(2007\)](#) acuña el término de escucha activa, también llamada asertiva, que ha cobrado interés en el ámbito educativo ([Hernández-Calderón y Lesmes-Silva, 2018](#); [Naranjo y Pavas, 2020](#)) y es utilizada por participantes en el proyecto referido en el presente texto. En relación con este tipo de comprensión de escucha, [Domínguez Ruiz \(2019\)](#) desarrolla “modos de escucha” más diferenciados, porque para ella:

La escucha, como cualquier actividad humana, es un fenómeno encarnado, situado y mediado: “encarnado” porque apela al cuerpo de un sujeto sensible, “situado” porque nos remite a un sujeto social que configura su escucha desde diversas posiciones, y “mediado” porque se trata de una actividad condicionada por una diversidad de circunstancias de índole fisiológica, simbólica, tecnológica y contextual ([Domínguez Ruiz, 2019, p. 94](#)).

Las posiciones desde las cuales se nutre la interpretación de lo escuchado se generan y modifican desde el contexto sociohistórico, espacial y culturalmente configurado y co-construido por los sujetos que se encuentran en condiciones de escuchar y ser o no ser escuchados, según su posición en las relaciones de poder que se manifiestan en este momento. Porque el no ser escuchado expresa el desinterés de quien está frente a quien habló.

En función del proyecto que dio pie a este artículo, me parece importante destacar entre los modos de escucha que distingue [Domínguez Ruiz \(2019, pp. 95-106\)](#) los que hacen referencia a) al ámbito educativo, los procesos de lectura y escritura y b) a las relaciones interculturales.

a) Ámbito educativo, los procesos de lectura y escritura:

- Memoria auditiva o sonora: recuerda sonidos, nombres, crea imágenes, origen de las onomatopeyas y parte de la creación del lenguaje.
- Pensante: devela, traduce e interpreta, y puede discernir sentidos y estructurar lenguajes.
- Institucionalizada: normada por la cultura y reproducida por las instituciones sociales.

La memoria auditiva y la escucha pensante son necesarias para el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas -comprender, hablar, leer y escribir- sea para la adquisición de la lengua materna o el aprendizaje de una nueva. Dado que la lectura y escritura en la lengua materna, así como el aprender otras, suelen ser procesos educativos escolarizados, el saber escuchar en términos institucionalizados es importante para docentes y estudiantes, para poder desempeñarse en este tipo de contextos.

b) Relaciones interculturales:

Partiendo de un concepto de interculturalidad crítica ([Dietz, 2017](#); [Walsh, 2014](#)), los modos de escucha pertinentes para comprender las relaciones de poder implicadas son, sobre todo, los siguientes:

- Prejuiciosa: el racismo basado en sonidos y el colonialismo, que impuso los suyos y descalifica otros como inferiores.
- Obediente: la raíz etimológica viene del latín “*ob-audire* que literalmente significa ‘el que escucha’ o ‘actitud de escuchar’” ([Domínguez Ruiz, 2019, p. 100](#)). Como el ser humano no puede controlar lo que oye tiene que obedecer a los sonidos que recibe. Esto puede llegar a sentirse como agresión física si no se logra evadir.
- Orientada hacia el Otro: dirigir la escucha hacia Otro tiene dos dimensiones, partiendo de la idea de que el Otro es una construcción del Mismo. Este Otro puede ser valorado como inferior o en términos de equidad. En el primer caso, se discrimina o ni se escucha, como si no tuviera voz. Pero si el Mismo y el Otro se encuentran en relaciones de equidad, este tipo de escucha es el punto de partida para el entendimiento mutuo.

Pensar la escucha como habilidad con potencial de comprensión del Otro, culturalmente diferente, así como la posibilidad de entablar un diálogo o una conversación, implica apertura a cambios entre quienes se encuentran hablando y escuchando mutuamente:

En el diálogo, lo que uno pueda llegar a decir depende de lo que sea capaz de escuchar. De ahí que un efecto básico de la conversación sea la transformación de quien entra en ella. Quien de verdad *entra en una conversación* entra, realmente, en una *conversación*. La conversación no deja las cosas como estaban: deja huella en los interlocutores ([Gadamer, 2005, p. 75](#)).

La escucha, en este sentido, incide en las relaciones sociales y los cambios históricos y culturales al acercarse a lo desconocido y cuestionar lo establecido. El piso, hasta este momento percibido como fijo y estable se empieza a mover abriendo nuevos horizontes, preguntas y propuestas.

Así la escucha también es un círculo de comprensión hermenéutica, inconcluso que se amplía y actualiza, que trans-forma. Porque en la comprensión respondiente del otro no solo se escucha su voz que se fusiona con la propia en una construcción de los sentidos, sino que se escucha la polifonía de voces ajenas -especialmente de ese tercero, *lo social, lo histórico* - que están presentes en el sujeto ([León Suárez, 2019, p. 79](#)).

Son amplias las potencialidades de la escucha, una vez desarrollada y practicada, para el cambio social y político, porque no solamente cuestiona lo establecido, sino que ofrece nuevas perspectivas acerca de procesos democráticos de participación ciudadana equitativa.

Sin embargo, en relaciones interculturales a la escucha se puede contraponer la desescucha, entendida por Motta Ávila como “prácticas sociales degenerativas, no constructivas, un pacto inconsciente que lleva a los sujetos a acogerse a la costumbre de desescuchar, a evitar el compromiso ético y político frente al interlocutor; en el fondo es la negación del otro, el no reconocimiento del decir del otro” ([2017, p. 157](#)). Tanto en la escucha como en la desescucha se manifiestan relaciones de poder, puesto que se trata de acciones conscientes y dirigidas en un proceso comunicativo.

Por lo tanto, es deseable que la escuela se involucre con actividades específicas, donde se pueden aprender “...nuevas técnicas de escucha tales como: prestar atención utilizando el contacto visual, el lenguaje corporal y eliminar la tentación de tener una respuesta en automático; la meta no es simplemente escuchar el mensaje sino entenderlo totalmente, con todo y emociones” ([Hernández-Calderón y Lesmes-Silva, 2018, p. 83](#)).

La educación intercultural y bilingüe supone abrir la mirada a lenguas y pedagogías indígenas, donde la reciprocidad es un principio básico en las relaciones sociales y que aportan perspectivas otras hacia la comprensión y prácticas de escucha.

Prácticas recíprocas en términos lingüísticos implican el ir y venir entre escucha y habla. Cómo se entiende y expresa la relación entre estos elementos en una lengua indígena señala [Lenkersdorf \(2008\)](#) al destacar que en tojolabal existen dos conceptos del término lengua: *ab'al* palabra escuchada y *k'umal* palabra hablada. “Por eso, ya desde los términos del

tojolabal, las lenguas son diádicas, por no decir, dialógicas. ... En lugar de decir *yo te dije*, dicen, *yo dije, tú escuchaste*” ([Lenkersdorf, 2008, p. 13](#)). Hablar y escuchar forman una pareja inseparable, junto con los sujetos activos en este diálogo. “El escuchar conduce al diálogo por el cual se emparejan los dialogantes, quiere decir, rigen relaciones de una democracia de iguales y participativa” ([Lenkersdorf, 2008, p. 27](#)). El hecho de unir lo dicho y lo escuchado significa que no puede haber alguien que le habla a otro/a sin que sea escuchado. Es decir, si no logra ser escuchado equivale a no haber hablado. En este caso, el reclamo usual de que “¡Te dije! Pero no me escuchaste” no tendría razón de existir.

La importancia asignada a la escucha, valorada en igual medida que el habla, llevó a Lenkersdorf a crear el término cosmoaudición como consustancial a la cosmovisión, dado que no puede ser parte de esta última por hacer referencia a la importancia de escuchar no solo a personas, sino también a la naturaleza y los seres espirituales.

La escucha y la oralidad en sí han asegurado la transmisión y permanencia de lenguas y conocimientos indígenas durante varios siglos, a pesar de la dominación colonial, a la vez que siguen siendo fundamentales para el aprendizaje de la lectura y escritura, dado que la escritura, basada en un alfabeto, es una forma de “registro y almacenamiento sonoro” ([Domínguez Ruiz, 2019, p. 98](#)). Sin embargo, con el desarrollo de la escritura comienza a darse un cambio en la relación entre lo auditivo y lo visual, con desventaja para las expresiones sonoras y la escucha. Esto se ha manifestado en Europa desde la época del Renacimiento y los procesos científicos que privilegian la escritura para la transmisión de conocimientos ([Domínguez Ruiz, 2019](#)).

La escritura fonética no sólo ofrece un medio visual para la comunicación antes sonora y verbal, sino que la escritura en sí, como medio de comunicación posibilita la separación del individuo de la red auditiva entre semejantes, de la que dependía para recibir y transmitir información, conocimientos, emociones. Esto contribuyó a un cambio significativo en las relaciones sociales. En contraste con este desarrollo, comunidades socioculturales que siguen valorando y practicando la escucha como elemento sustantivo de la comunicación y el aprendizaje se distinguen de las que sobrevaloran la vista, pues priorizan el poner atención directa a quien tienen en frente, interesándose por lo que dice y lo puede aprender de él o ella.

Tanto la lengua oral como la escrita construyen y estructuran el pensamiento, cada una a su manera, la primera basada en el oído, la segunda en la vista. Con el lenguaje oral como referente, “...la alfabetización ... presupone una pedagogía de la escucha, de la voz y del oído” ([Viñao Frago, 1999, p. 130](#)). En contraste con culturas que sobreponen la escritura a la oralidad en la formación de sus integrantes, otras han sobrevivido gracias a la permanencia y el desarrollo de esta última. “Los hombres y mujeres de una cultura oral primaria saben escuchar y narrar, contar historias y relatar; y ello con precisión, claridad y riqueza expresiva; de un modo cálido y vivo, como la voz misma. Son maestros del relato, las pausas y chanzas, la conversación y escucha” ([Viñao Frago, 1999, p. 122](#)). Mientras el lenguaje oral permite una recepción multicanal (tono, ritmo, velocidad de la voz, gestual), el escrito se reduce a una recepción visual.

Las y los participantes indígenas en el proyecto aludido en este artículo, y también con quienes trabajó e investigó María Bertely, mantienen la oralidad como característica de sus culturas, lenguas y vida cotidiana. Esto aunado a una creciente producción de textos escritos en sus propias lenguas, lo que pretende apoyar el proyecto en curso.

La escucha entendida y practicada por María Bertely

La obra de María Bertely da cuenta de su amplia formación académica, política y, sobre todo, humana. Su identificación como etnógrafa está presente en sus textos y la recalca en sus conversaciones cuando se trataba de observar y escuchar a las personas que estaban en su alrededor. El ser etnógrafa estaba ligado a su activismo como antropóloga y pedagoga que escucha, comprende, difunde y gestiona entre los contextos habitados por indígenas y no indígenas.

Con el objetivo de descubrir el papel que María Bertely le asignó a la escucha, me acerqué a ella como etnógrafa, co-constructora y vigilante del Método Inductivo Intercultural y coordinadora de proyectos de la REDIIN.

La etnografía

Al revisar los textos aquí referidos, no me encontré con reflexiones específicas sobre la escucha, pero está implícita en descripciones de su metodología de investigación etnográfica y, sobre todo, en las palabras que presenta de las personas a quienes escuchó.

En el entendido que el ser etnógrafa no estuvo separado de sus demás funciones, sino que fue un elemento activo en cualquier contexto y trabajo a realizar, refiero sólo de manera breve e introductoria a la dimensión teórica de la escucha en la etnografía, para posteriormente abordar con más amplitud cómo la practicaba María Bertely preguntando y escuchando.

Como etnógrafa, María Bertely consideró que:

"Es necesario aprender habilidades como observar, escuchar, callar, escribir y graficar con rapidez y agilidad, traducir lo escrito y graficado, ampliar las notas, recordar con precisión y, a fin de cuentas, saber cómo realizar un registro amplio de lo observado y escuchado en el cual se documente de modo detallado el contexto, el escenario, los actores y el comportamiento" ([Bertely Busquets, 2000, p. 50](#)).

En lugar de hipótesis fundadas en un marco teórico, una investigación etnográfica se inicia por "preguntas tentativas cuyas respuestas van adquiriendo sentido y son modificadas a partir del análisis de la información recopilada" ([Bertely Busquets, 1994, p. 7](#)). En otro artículo desarrolla la importancia del "preguntar etnográfico" en la formación y profesionalización de docentes ([Bertely Busquets, 2002](#)). Este preguntar se dirige tanto al sujeto que pregunta como a los sujetos de quienes busca respuestas.

Es decir, el preguntar y escuchar son procesos dialécticos que se co-constituyen y reconstruyen en el diálogo entre los sujetos, entre subjetividades y objetos, donde “...para objetivar subjetividades resultaba importante saber que los objetos se sujetan, mientras los sujetos se objetan” ([Bertely Busquets, 2002, p. 145](#)). Se trata de dar cuenta de la orientación epistemológica de quienes están en comunicación, de cómo se entienden a sí mismo y al otro, empezando por la autocomprensión de quien investiga ([Bertely Busquets, 2000](#)). Escucharse a sí mismo puede derivar en una escucha pensante, comprensiva consigo mismo y abierta hacia el otro para darse cuenta de formar parte de un todo como sujeto social en un contexto histórico y culturalmente condicionado.

En el ir y venir entre subjetividades y objetivaciones “resulta fundamental leer y re-leer, escuchar y re-escuchar, escribir y re-escribir, interpretar y re-interpretar” ([Bertely Busquets, 2002, p. 150](#)). Estos movimientos circulares hacen evidente una perspectiva hermenéutica de la etnografía y hacen referencia a la “fusión de horizontes” ([Bertely Busquets, 2019, p. 68](#)), expresada por [Gadamer \(2005\)](#) y practicada por María Bertely al decir que

...en lugar de transcribir literalmente las palabras de mis colaboradores como viñetas interpretables, fusioné intencionalmente tres horizontes subjetivos: el émico o perspectiva de mis colaboradores, objetivado en actos, categorías y crónicas nativas y locales, el étic o perspectiva antropológica, plasmado en los estudios realizados por otros intérpretes de la cultura, y el étic derivado de mis propias acciones e interpretaciones ([Bertely Busquets, 2019, pp. 67-68](#)).

La base de estas fusiones son las conversaciones en sentido de [Gadamer \(2005\)](#), donde las y los interlocutores experimentan cambios en su pensar y sentir. Nuevamente entran en juego la pregunta y la respuesta, el hablar y escuchar y en sentido figurativo también la lectura. Al describir su entrada al campo, comenta María Bertely que “lo único que podía ‘leer’ era lo que parecían ‘decirme’ los espacios, las cosas y las casas” ([Bertely Busquets, 2019, p. 313](#)). Hay un juego entre lo visible y audible como condiciones interconectadas que hacen referencia a procesos fisiológicos y mentales estrechamente vinculados, a sentir y pensar al mismo tiempo. Aprender a sentir y pensar, a escuchar y comprender resulta necesario para el trabajo con el Método Inductivo Intercultural.

Co-constructora y vigilante del Método Inductivo Intercultural

El Método Inductivo Intercultural (MII) fue creado por [Jorge Gasché \(2008b\)](#) en la Amazonia peruana, posteriormente desarrollado y adaptado al contexto mexicano por educadoras y educadores comunitarios, así como por profesoras y profesores de educación indígena junto con María Bertely, otras y otros académicos. Con este método se han formado hasta la fecha más de 500 docentes, sus alumnas/os y comuneras y comuneros vinculados. Se trabaja de esta manera en cuatro estados con población indígena de México y también en varias regiones de Brasil.

Todos los productos elaborados con base en el MII requieren de procesos de investigación etnográfica en las comunidades, donde la escucha es componente fundamental durante los

diálogos y conversaciones entre quienes participan en las actividades comunitarias y la investigación. Nuevamente cobra importancia la escucha cuando se devuelven y valoran los productos entre niñas, niños, madres y padres de familia, comuneras y comuneros. Solo así se logran procesos educativos articulados entre comunidad y escuela. En palabras de María Bertely:

El método inductivo intercultural explicita los conocimientos y los valores implícitos en las acciones y las conductas de la vida diaria de las sociedades indígenas, emplea categorías y nociones que corresponden a su universo lingüístico, cognoscitivo y cultural, y permite sistematizar hechos observables. Este método ... se funda en el interaprendizaje, la colaboración y la participación activa de indígenas y no indígenas en las actividades de la vida diaria realizadas en ambientes sociales y naturales propios ([Bertely Busquets, 2009, p. 197](#)).

Entre los cuatro pilares -político, filosófico, pedagógico y axiológico- del MII, los últimos dos hacen referencia directa a la escucha. El pilar pedagógico comprende actividades y procesos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y el enseñarse a sí mismo a ser un miembro respetado en el contexto sociocultural al que pertenece, por lo cual el saber escuchar y observar son habilidades básicas. En cuanto a los valores, saber observar y escuchar son indispensables para actuar con respeto, ser solidario y cumplir con el principio de reciprocidad.

La reciprocidad se practica, entre otras formas, en publicaciones de co-autoría para construir argumentos acerca de una educación *desde abajo y desde adentro* ([Bertely Busquets, 2006](#)), a contracorriente de las políticas y propuestas del Estado para la educación de la población indígena. La co-autoría implica una diversidad de intercambios de escucha mutua e interaprendizajes para lograr un texto común y coherente.

Con sus observaciones acerca del proceso de formación docente mediante el interaprendizaje, María Bertely comparte las palabras de Francisco Arcos, educador comunitario de la REDIIN, que describe uno de los principios del concepto de sintaxis cultural ([Gasché, 2008b](#)): la relación entre sociedad y naturaleza. El interaprendizaje entre indígenas la/os llevó a "...encontrar de nuevo su lugar, su dignidad, su valor, su palabra, a tocar de nuevo la tierra, a relacionarse con la naturaleza y a volver a aprender, a leer y atender a nuestra naturaleza" (Francisco Arcos Vázquez en [Bertely Busquets, 2013, p. 153](#)). El interaprendizaje abarca, por un lado, "leer y atender nuestra naturaleza" y, por el otro, re-encontrar la propia palabra como persona digna y parte de la integridad sociedad-naturaleza. Todo se mira y se escucha entre los seres vivos para mantener un equilibrio sano y respetuoso.

Durante el proyecto titulado *Conflicto Intercultural, educación y democracia activa en México*, la colaboración entre educadores indígenas y académica/os no indígenas constituyó el principio central de la metodología. Se trataba de entender primero cómo comprendían y expresaban la/os indígenas términos e ideas relativas a derecho y democracia. Entonces "para acceder a los contenidos indígenas implícitos en las palabras, realizamos un ejercicio básicamente discursivo

que se caracterizó por el uso bilingüe de los lenguajes verbal y escrito entre los educadores” ([Bertely Busquets, 2007, pp. 54-55](#)).

Dado el desconocimiento de las lenguas mayas entre las y los no indígenas “...el reto comunicativo se convirtió en una especie de disparador para explicitar, primero en lenguas mayas, por medio del diálogo entre equipos de educadores pertenecientes a un mismo pueblo, y después en estas mismas lenguas y en español a todos y en voz alta, los sentidos evocados en las palabras” ([Bertely Busquets, 2007, p. 57](#)). Entre todo el equipo se construyó una estrategia que combinaba listas de palabras en español y enunciados en lengua maya que explicitaban su sentido para presentarlos ante todas/os y seguir construyendo sentidos mayas de los conceptos en castellano.

Los procesos de interaprendizaje entre indígenas y no indígenas consistieron en “*ida y vuelta* entre la oralidad y la escritura, entre la lengua indígena y el español” ([Bertely Busquets, 2009, p. 198](#)). No se trataba de traducciones, sino de comprender cómo se construían los discursos y de buscar el sentido “detrás de las palabras” en lengua indígena, había que escuchar con atención cómo explicitaban “los ámbitos de sentido evocados. Como ejemplo, el término ‘paz’ -en español-, fue expresado en lengua tseltal como: ‘el silencio de la naturaleza, aprendido en nuestro caminar por caminos y veredas’” ([Bertely Busquets, 2009, p. 198](#)).

Con ello se expresan la integridad sociedad-naturaleza y actividades realizadas entre ambas partes, todo de acuerdo con el MII. Los interaprendizajes al nivel de palabras y diálogos se complementaron con narrativas y lenguajes gráficos y corporales y, sobre todo, mediante la colaboración práctica en actividades propias al interior de las comunidades de los educadores participantes, donde escucharon consejos y comentarios relacionados con el trabajo comunitario. Al presentar los resultados en asambleas comunitarias se ampliaron las prácticas de escucha mutua.

Gracias a los múltiples lenguajes utilizados en el diseño de los relatos, el cuadernillo podía ser “leído” por personas analfabetas, a través de los mapas y los dibujos; por personas en proceso de alfabetización, por medio de las palabras y las pequeñas frases integradas a tales relatos; y por alfabetizados monolingües, bilingües o multilingües, pudiéndose usar desde el nivel preescolar hasta el superior, en espacios educativos formales e informales ([Bertely Busquets, 2007, p. 76](#)).

En concordancia con la importancia que cobran la naturaleza y el territorio para las culturas y sociedades indígenas, el MII generó una alfabetización territorial, más allá de las letras y palabras, donde los medios de comunicación son dibujos, mapas vivos y relatos orales ([Bertely Busquets, 2007 y 2012](#)). Con ello se trata de visualizar otras alfabetizaciones en “lenguaje territorial” que fortalecen, entre otro, la oralidad de las lenguas indígenas ([Bertely Busquets, 2014, p. 26](#)).

Donde se emplea lenguaje se activa la escucha. En función de estas otras alfabetizaciones las y los profesores y educadores produjeron “...con el apoyo de las comunidades y el *abc cultural*, materiales educativos interculturales y bilingües a *varias voces y con múltiples lenguajes y códigos*, donde la lengua y la cultura se encuentran” ([Bertely Busquets, 2014, p. 35](#)). Son las voces que María Bertely escuchó y supo encauzar para construir una educación alternativa en colaboración con quienes acompañan los procesos educativos.

Cuidar el MII frente a las intenciones del Estado de absorberlo como un curso más de tantos de formación docente que quedan sin impacto en las prácticas educativas “...implica para los no indígenas y los nuevos integrantes de la red asegurar el *control indígena sobre el método* y los diplomados, y, en consecuencia, escuchar, valorar y respetar la palabra, los consejos y la vigilancia de los fundadores de la unem y los EIC⁴ pioneros” ([Bertely Busquets, Sartorello y Arcos Vázquez, 2015, p. 37](#)).

La escucha atenta le permitió a María Bertely vigilar el MII y los proyectos de la UNEM/EI mediante “...el *poder formal* [...] -en la redacción de proyectos, la sistematización de procesos, la entrega de resultados y la obtención de recursos- [que] es gobernado desde abajo, a partir de una vigilancia que impone el rumbo de las negociaciones y que supone el actuar de acuerdo con el *poder sustantivo bajo control indígena*” ([Bertely Busquets, Sartorello y Arcos Vázquez, 2015, p. 36](#)).

Coordinadora de proyectos de la REDIIN

María Bertely se desempeñó durante más de 20 años como gestora y coordinadora de proyectos en colaboración entre organizaciones de base comunitaria (UNEM y REDIIN), instancias académicas (CIESAS), del Estado (Dirección General de Educación Indígena/DGEI) y fuentes financieras.

El compromiso político-académico con un proyecto educativo desde abajo y desde adentro fue la base de las actividades de María Bertely como miembro fundador de la REDIIN. De ahí destaca su “papel como coordinadora académica e intermediaria no indígena que colabora desde hace más de diez años con la UNEM y educadores independientes y, en últimas fechas, con la Rediin, experiencia que se da en el marco de un proceso de apropiación escolar de carácter etnogenético” ([Bertely Busquets, 2013, p. 144](#)).

Al rol de coordinadora se le sumó el de intermediaria entre educadoras y educadores electos en sus comunidades, profesoras y profesores de educación básica e instancias del Estado y agencias de financiamiento que pudieran facilitar los proyectos para la formación de docentes y educadora/es comunitaria/os. Este trabajo implicó negociaciones continuas entre las partes. Desde sus experiencias de colaboración con la UNEM aprendió “...a ‘coordinar obedeciendo’ (en alusión a la política zapatista de ‘mandar obedeciendo’) desde una postura activista y descolonizadora que me exigió maneras alternas de relacionarme con mis colaboradores indígenas” ([Bertely Busquets, 2015, p. 246](#)), escuchando las voces de las comunidades indígenas en los proyectos en cuanto a sus necesidades, críticas y sugerencias.

Para María Bertely fue incuestionable seguir esta tradición de “buen gobierno” recuperada por el movimiento zapatista desde 1994. Para ello resultó fundamental buscar la cercanía y ofrecer la necesaria atención que posibilitara el “coordinar obedeciendo”. Había que escuchar y leer el mundo desde abajo y desde dentro, donde escuchar y obedecer tienen que ir juntos.

María Bertely trascendió de actuar sólo como académica etnógrafa y antropóloga a combinar estos papeles con su “trabajo como activista e intermediaria”, lo que implicaba que “...como colaboradora dispuesta a *interaprender* de manera intercultural, soy más consciente de la posición dominante que ejercí y aún puedo ejercer si considero a mis interlocutores como informantes” ([Bertely Busquets, 2013, p. 147](#)). El interaprender le permitió formular nuevas preguntas y escuchar a sus interlocutores con atención diferente a como lo hacía antes. Los interaprendizajes contruidos por académicos no indígenas, como ella, los ubica María Bertely a partir de la colaboración intercultural en tres planos:

Primero, el que tiene que ver con la posición que el académico asume como colaborador-política y jurídicamente posicionado en el marco de las relaciones interculturales conflictivas; segundo, el que se caracteriza por las funciones que cumple como colaborador-intermediario entre las demandas de las organizaciones indígenas, las instituciones oficiales y las agencias de financiamiento; y tercero, el que se expresa en su disposición para participar como colaborador-interaprendiz en diversas actividades vivenciales y situaciones interculturales ([Bertely Busquets, 2013, p. 148](#)).

Participar como académica activa en los tres planos esbozados incluye respetar, diseñar y ejercer diálogos con y entre quienes se colocan en las relaciones interculturales subyacentes a estos escenarios. Para poder “...participar activamente en la construcción desde debajo y desde dentro de una educación que atienda a lo políticamente significativo para las comunidades y los pueblos indígenas...” hay que estar dispuesta a “...interaprender, revisar su etnocentrismo y subvertir las relaciones de dominación y subordinación de las que son parte y caracterizan históricamente las relaciones interculturales” ([Bertely Busquets, 2013, p. 150](#)).

Las funciones de coordinadora requieren aprender y dominar los lenguajes particulares o expresiones verbales y gestuales culturalmente determinadas de los sujetos pertenecientes a cada contexto y que entran en estos diálogos o conversaciones en sentido de [Gadamer \(2005\)](#), donde el interaprendizaje desemboca en la fusión de horizontes; perspectiva hermenéutica asumida por María Bertely como etnógrafa y activista. La fusión de horizontes no se limita a diálogos empáticos, sino también a conflictivos, mismos que caracterizan la intermediación cultural y requieren de ella si pretenden lograr acuerdos mutuos, cuya existencia se debe a una conversación, es decir, a un cambio en las posturas iniciales de quienes entraron en diálogo.

Las relaciones asimétricas de poder entre indígenas y no indígenas, así como entre los mismos indígenas, también presentes en los contextos de interaprendizajes, requieren de ser explicitados y tratados al cuestionarse cada uno con base en un concepto de interculturalidad crítica. En este sentido, los procesos de formación docente y etnogénesis basados en el MII proporcionaron

importantes aprendizajes. “Los no indígenas aprendimos, en este sentido, que podemos coordinar, gestionar, asesorar y participar en este proceso de apropiación, siempre y cuando, como el resto de los participantes: seamos capaces de *ceder y obedecer*” (Bertely Busquets, 2011, p. 13). Con estos interaprendizajes en mente, después de la partida de María Bertely, la REDIIN emprendió un nuevo proyecto, donde la escucha cumple con un papel importante.

La escucha en el proyecto Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa. Estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y escritura en contextos interculturales e indígenas

El Proyecto Nacional de Incidencia e Investigación (PRONAI) *Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa. Estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y escritura en contextos interculturales e indígenas* responde a la convocatoria de los Programas Nacionales Estratégicos del CONAHCYT, en este caso, dirigido al Fomento de la lectoescritura como estrategia para la inclusión social. Los proyectos anteriores realizados por la REDIIN, si bien siempre pusieron énfasis en las lenguas indígenas como portadores de los conocimientos y las actividades socioculturales, no se habían centrado en cuestiones lingüísticas relacionadas con la lengua oral y escrita.

El proyecto actual no sólo en su título hace referencia a *Milpas educativas*, el proyecto anterior de la REDIIN, coordinado entre María Bertely (CIESAS) y Stefano Sartorello (INIDE/Ibero), sino que los interaprendizajes y los productos generados todavía con la mirada y escucha de María Bertely siguen formando sus insumos sustanciales. *Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa* es el primer trabajo que se realiza entre los cuatro estados participantes sin la presencia de ella.

Leo y comprendo el mundo se ubica en el área de investigación-acción colaborativa con un enfoque de interculturalidad política (Gasché, 2008a) y crítica (Dietz, 2017; Walsh, 2014) y asume una perspectiva sociocultural de los procesos de aprendizaje (Rogoff, 2003). Los tres fundamentos teórico-metodológicos apuntan a privilegiar estrategias comunicativas enfocadas a garantizar la intercomprensión cultural y el interaprendizaje entre las y los educadores bilingües y colabores no indígenas.

Tanto el PRONAI, postulado por tres años, como las relatorías de los seminario-talleres del año 1 (Red de Educación Inductiva Intercultural [REDIIN] y Proyecto Nacional de Incidencia e Investigación [PRONAI], 2022) y la primera mitad del año 2 (REDIIN y PRONAI, 2023) aportan elementos de lo planeado y logrado hasta ahora en torno al papel de la escucha, sus diferentes expresiones y vinculaciones con la literacidad.⁵ Para dar cuenta del proceso llevado hasta este momento me basé en las evidencias presentadas en las relatorías y las organicé de acuerdo a lo que enuncia el proyecto respecto de la escucha.

Desde la redacción del proyecto se puso énfasis en la escucha como una de las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), donde escuchar a otros sirve como iniciación a la lectura, al darse cuenta de un conjunto ordenado de letras y su valor sonoro. Pero antes de poder introducirse a la lectura, las y los niños aprenden a hablar mediante la escucha,

es decir, “...el primer proceso es el de escucha. El niño dentro del contacto con su familia siempre escucha e imita sonidos, produce sonidos...” ([REDIIN y PRONAIL, 2022](#)) y se da cuenta de la sonoridad de su lengua materna, de sus particularidades y variantes.

Las lenguas representadas en este proyecto significan un reto considerable en términos de escritura y lectura en lenguas indígenas debido a que hay lenguas tonales (mixteco, mazateco, ngigua y zapoteco), cuya cualidad acústica de ser más grave o más aguda cambia el significado léxico o bien la información gramatical. Por ejemplo:

...en el mazateco son muy notorias las diferencias entre variantes, entre otras cosas, por las tonalidades. Pero expresar las tres tonalidades de manera escrita representa un reto, pero en la transcripción lo resolvieron prestando mucha atención a la escucha y la repetición, así como a la búsqueda de consensos sobre cómo proceder, pensando en el ejercicio de transcripción de las grabaciones... ([REDIIN y PRONAIL, 2023](#)).

Esto requiere de una agudeza particular en los actos de escucha para la comprensión de la comunicación en curso. Lo mismo aplica para la detección y comprensión de variantes dialectales, así como para detectar el lugar de origen de alguna persona. “Es muy común que el reflejo de los hablantes de lenguas indígenas se refleja en español y esto es muy evidente: ‘ah, es de tal lugar’ al escuchar su entonación en español” ([REDIIN y PRONAIL, 2023](#)). La hetero-identificación que recibe una persona al ser escuchada a partir de qué y cómo habla sigue influyendo en la autoadscripción y afirmación étnica, pero también repercute en actos discriminatorios que fomentan el desplazamiento y la minorización de las lenguas indígenas.

El saber escuchar como primera habilidad lingüística aplica a cualquier edad para el aprendizaje de todas las lenguas. “Yo sólo entiendo el zapoteco, estoy en proceso de leer, escribir, no lo hablo. Escuchando a los compañeros” ([REDIIN y PRONAIL, 2023](#)), así lo expresó una profesora. La escucha activa o atenta lleva a imitar y corregir la manera de hablar.

Les corresponde a las personas que interactúan con niñas y niños, sea en la familia o en la escuela, escucharlos y apoyarlos en una pronunciación correcta. Una maestra de preescolar compartió que durante ejercicios de pronunciación hace que las niñas y los niños se toquen la garganta para sentir qué se mueve ahí. En este sentido, también la escucha es una expresión corporal que se siente físicamente. No solamente para aprender a hablar es necesario saber escuchar, sino también para otro tipo de aprendizajes. Durante la auto-documentación lingüística “...un señor decía que cuando quiere aprender algo se pone a trabajar en la periferia, no está de frente, aprende escuchando qué es lo que dicen...” ([REDIIN y PRONAIL, 2023](#)). Quiere decir que cuando le interesa aprender algo específico, busca dónde se realiza este tipo de actividad para participar en ella y escuchar a los expertos sin dirigirse directamente con ellos.

En estos aprendizajes situados “...se escuchan, se abrazan, dialogan, hay gusto, voy a hablar” ([REDIIN y PRONAIL, 2023](#)). La confianza e identificación mutua permiten abrirse, compartir experiencias e interaprender, porque “... uno se interesa en las cosas que saben y hacen, y cuando

uno las escucha, uno puede ver la fuerza de lo que están transmitiendo” ([REDIIN y PRONAIL, 2023](#)). Las auto-documentaciones lingüísticas aportaron conocimientos claves para identificarse con la propia lengua y cultura, pero también para contraponerlas a las dominantes y evocar recuerdos personales y colectivos.

Son momentos de emociones profundas que mediante la identificación colectiva dejan emerger posturas y acciones contestatarias como persona y como profesional de la educación. Es ahí donde se aprovecha, entre otras, “...la capacidad narrativa de las y los educadores, misma que tienen incluso algunos niños. Se dijo que es una capacidad cultural, que se aprende en la vida cotidiana, escuchando los relatos de los mayores” ([REDIIN y PRONAIL, 2023](#)). Los aprendizajes intergeneracionales, como en estos casos, son parte esencial del MII, al igual que las interacciones entre comunidad y escuela. Cuando la escuela se abre hacia la comunidad, a sus expertas y expertos en determinados conocimientos, sus artistas y ejecutores de oficios, niñas y niños aprenden practicando una diversidad de lenguajes.

Desde el proyecto se perfiló que los diferentes lenguajes (visual, oral, gestual, plástico, gráfico y escrito) ofrecen oportunidades para transformar subjetividades de quienes leen, escriben, escuchan y sienten los valores compartidos, así como relacionar lo social y la integridad sociedad-naturaleza con lo lingüístico.

Ante el privilegio de la vista, en la mayoría de estos lenguajes es importante hacer valer la escucha y establecerla como una de las prácticas sociales de la lengua, también del lenguaje corporal. Al respecto “...se cuestionó la carga histórica del dominio de la escritura sobre la lengua oral” ([REDIIN y PRONAIL, 2023](#)). En uno de los equipos estatales se destacó “...que las madres jóvenes ya no escuchan a otros, sino que miran su celular cuando empujan la carriola” ([REDIIN y PRONAIL, 2023](#)), es decir, tampoco escuchan ni ponen atención a los movimientos de su hija o hijo. En este tipo de desescucha se evidencia una falta de respeto hacia la otra persona, elemento indispensable para cualquier actividad colaborativa o interaprendizaje.

En los talleres de formación docente siempre aparecieron la escucha o los códigos de escucha como parte de los acuerdos que se tomaron en colectivo al inicio para garantizar un desarrollo respetuoso. Las indicaciones para la auto-documentación lingüística subrayaron que “...no debemos juzgar lo que estamos escuchando y viendo” ([REDIIN y PRONAIL, 2022](#)). Son estos valores compartidos que mantienen la cohesión social y promueven un desarrollo equitativo entre las y los colaboradores.

Pero la escucha no se limita al ámbito social, sino que se extiende también a la naturaleza para confirmar la integridad entre ambos espacios. Con el MII quedó claro que “la naturaleza nos habla, hemos dejado de escucharla” ([REDIIN y PRONAIL, 2023](#)). En este momento un maestro recordó a María Bertely cuando hablaba del analfabetismo territorial y ambiental al destacar que “...no sabemos los nombres de algunas plantas y animales. La interacción con la naturaleza crea rituales y simbolismos y demuestra que la oralidad de las lenguas indígenas sigue siendo fuerte” ([REDIIN y PRONAIL, 2023](#)).

Los materiales diseñados y probados por la REDIIN evidencian la integridad sociedad-naturaleza. En términos metodológicos se nutre el PRONAIL, más allá del MII y la investigación-acción colaborativa, de la etnografía educativa ([Bertely Busquets, 2000](#)) y la documentación lingüística ([Gippert, Himmelmann y Mosel, 2006](#)). En esta última “...lo que se debe de hacer es tratar de registrar, de entrar en la comunidad, escuchar cómo hablan nuestros ancianos, de los pocos que existen, porque ya se fueron muchos, entonces es necesario registrarlo y documentarlo antes de que se termine” ([REDIIN y PRONAIL, 2022](#)). Las grabaciones realizadas luego se transcribieron y tradujeron al español para fungir como puntos de partida en el diseño de materiales educativos, así como para motivar a madres y padres de familia a seguir usando la lengua indígena, sea como lengua materna o como segunda lengua.

Conclusiones

Los conceptos revisados de escucha abren distintas perspectivas que se vinculan tanto con el trabajo de María Bertely como con el MII y el proyecto actual de la REDIIN. La escucha es aludida y practicada en las investigaciones etnográficas de María Bertely y de las y los docentes que emprenden sus investigaciones acerca de conocimientos y el uso de la lengua indígena en sus comunidades, donde no se limita a expresiones verbales entre humanos, sino incluye formas de comunicación corporal y espiritual, incluso con la naturaleza y seres espirituales como parte de la cosmoaudición.

Las interacciones e interaprendizajes resultantes al interior de la REDIIN desde una perspectiva de interculturalidad crítica descubren escuchas prejuiciosas y obedientes para denunciarlas y construir vías pedagógicas y políticas en función de superarlas. La escucha orientada hacia el Otro que se vuelve desescucha es parte de las denuncias en los conflictos interculturales y en las relaciones sociales marcadas por falta de respeto, no obstante, si está basada en condiciones de equidad puede ser parte de procesos educativos que pretenden formar sujetos autónomos frente a condiciones sociales represoras.

Las relatorías de los talleres de formación docente dejan claro que la escucha adquiere varias dimensiones, desde el sentido que el ser humano desarrolla primero, pasando por la escucha como recurso indispensable para aprender a hablar y formar parte de la sociedad, en la que el sujeto se desenvuelve, hasta leer y escribir para ser escuchado. Pero las reflexiones sobre la escucha en contextos indígenas también evidenciaron conflictos socioculturales entre quienes privilegian la escritura y la percepción visual frente a la oralidad. La ciencia desarrollada en contextos europeos y la escuela como una de sus instituciones transmisoras han contribuido a la desvalorización de tradiciones orales y con ello, la escucha.

Entre los hallazgos de este artículo destaca el papel de los interaprendizajes, concepto desarrollado por el MII, que refiere a aprendizajes contruidos en contextos interculturales, donde confluyen conflictos cognitivos, culturales y sociales entre quienes se comunican. Interaprendizajes implican escucha abierta hacia el Otro. En este sentido, aluden a una fusión de horizontes en el sentido de conversación de Gadamer y coinciden con la perspectiva hermenéutica de la etnografía que comparte María Bertely en sus textos. Ella, en su papel de

coordinadora y gestora de la REDIIN, insistía en una educación desde abajo y desde dentro, es decir, contrarrestando las políticas educativas desde arriba y afuera que promueve el Estado. Es en las negociaciones con sus representantes donde surgieron interapendizajes en las conversaciones cuando se lograban los objetivos de la REDIIN.

Bibliografía

- BERTELY BUSQUETS, M. (1994). Retos metodológicos en etnografía de la educación. *Colección Pedagógica Universitaria*, (25-26), 31-46. https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/Publmar.htm
- BERTELY BUSQUETS, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- BERTELY BUSQUETS, M. (2002). La etnografía en la formación de enseñantes. *Teoría de la Educación*, 13, 137-160.
- BERTELY BUSQUETS, M. (2006). La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México. En L. E. Todd y V. Arredondo (Coords.), *La Educación que México Necesita. Visión de Expertos* (pp. 29-41). Centro de Los Altos Estudios e Investigación Pedagógica.
- BERTELY BUSQUETS, M. (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. CIESAS.
- BERTELY BUSQUETS, M. (2009). Educación Ciudadana Intercultural. Los educadores mayas de Chiapas en la construcción desde debajo de ciudadanías alternas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia. Interamerican Journal of Education for Democracy*, 2(2), 179-210. <https://es.scribd.com/document/117653268/Educacion-Ciudadana-Intercultural>
- BERTELY BUSQUETS, M. (2011). Aprendizajes, (inter) aprendizajes, (re) aprendizajes y (des) aprendizajes al tejer una red de cuatro puntas. De cómo se vive la Interculturalidad al pescar conocimientos y significados indígenas y comunitarios. En M. Bertely Busquets (Coord.), *Interapendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales* (pp. 9-38). REDIIN, CIESAS, UPN.
- BERTELY BUSQUETS, M. (Coord.). (2012). *Tarjetas de Autoaprendizaje e Interaprendizaje* (Michoacán, Oaxaca, Chiapas y Puebla). CIESAS.
- BERTELY BUSQUETS, M. (2013). Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural en y desde Chiapas. En G. Ascencio Franco (Coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 139-154). Proimmse, IIA-UNAM.

- BERTELY BUSQUETS, M. (2014). Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, 9 (17), 23-39.
- BERTELY BUSQUETS, M. (2015). De la antropología convencional a una praxis comprometida. Colaboración entre indígenas y no indígenas en un proyecto educativo para construir un mundo alterno desde Chiapas, México. En X. Leyva (Coord.), *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis y guerras* (pp. 225-252). Cooperativa Editorial Retos.
- BERTELY BUSQUETS, M. (2019). *La división es nuestra fuerza. Escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca*. CIESAS.
- BERTELY BUSQUETS, M., SARTORELLO, S. C. y ARCOS VÁZQUEZ, F. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político, Red de Educación Inductiva Intercultural. *Desacatos*, (48), 32-49. <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/issue/view/96>
- DIETZ, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39 (156), 192-207. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf>
- DOMÍNGUEZ RUIZ, A. L. M. (2019). El oído: un sentido, múltiples escuchas. Presentación del dossier Modos de escucha. *El oído pensante*, 7 (2), 92-110. https://www.researchgate.net/publication/335474337_El_oído_un_sentido_múltiples_escuchas
- GADAMER, H. G. (2005). Lenguaje y música. Escuchar y comprender. En G. Schröder y H. Breuninger (Coords.), *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión* (pp. 13-24). Fondo de Cultura Económica.
- GASCHÉ, J. (2008a). La motivación política de la educación intercultural indígena. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coords.), *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Abya-Yala.
- GASCHÉ, J. (2008b). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coords.), *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-365). Abya-Yala.
- GIPPERT, J., HIMMELMANN, N. P. y MOSEL, U. (2006). *Essentials of language documentation*. Mouton de Gruyter.
- HERNÁNDEZ-CALDERÓN, K. y LESMES-SILVA, A. (2018). La escucha activa como elemento necesario para el diálogo. *Convicciones*, 9(1), 83-87. <https://es.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E214ES885Go&p=La+escucha+activa+como+elemento+necesario+para+el+di%C3%A1logo>

- LENKERSDORF, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdés. https://www.academia.edu/35400738/Carlos_lenkersdorf_aprender_a_escuchar
- LEÓN SUÁREZ, J. P. (2019). Hermenéutica dialógica: claves para pensar la escucha en la educación. *Folios*, (49), 71-81.
- MOTTA ÁVILA, J. H. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 149-169. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.o.6192>
- NARANJO MILLÁN, M. C. y PAVAS OROZCO, L. J. (2020). *La escucha como potencializadora de los procesos de enseñanza - aprendizaje en los estudiantes* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de San Buenaventura. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/8701b5cc-2b8f-4462-856a-d26c912e4d61/full>
- ORTIZ CRESPO, R. (2007). *Aprender a escuchar. Cómo desarrollar la capacidad de escucha activa*. Editorial Lulu.
- RED DE EDUCACIÓN INDUCTIVA INTERCULTURAL y PROYECTO NACIONAL DE INCIDENCIA E INVESTIGACIÓN. (2022). *Recopilación de relatorías relativas a la fase 1 del proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la milpa educativa”*. Proyecto Nacional de Investigación e Incidencia No. 319150. Documento de trabajo. REDIIN-PRONAI.
- RED DE EDUCACIÓN INDUCTIVA INTERCULTURAL y PROYECTO NACIONAL DE INCIDENCIA E INVESTIGACIÓN. (2023). *Relatorías de la Fase 2 del proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la milpa educativa”*. Proyecto Nacional de Investigación e Incidencia No. 319150. Documento de trabajo. REDIIN-PRONAI
- ROGOFF, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- VIÑAO FRAGO, A. (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. Fundación Educación, voces y vuelos.
- WALSH, C. (2014). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir*. <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>

Notas

1 La REDIIN está integrada por un colectivo de docentes de educación básica indígena, educadoras y educadores comunitarios que practican el Método Inductivo Intercultural (MII), académicas y académicos, orientado a la formación y la práctica educativa intercultural en comunidades y escuelas indígenas. Su origen fue la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI), creada en 1995 y cercana al movimiento zapatista.

2 En este proyecto me asignaron la coordinación de las actividades en uno de los Estados participantes.

3 Educación comunitaria entendida como la formación no escolarizada en una comunidad indígena, basada en los principios de solidaridad, reciprocidad e integridad sociedad-naturaleza.

4 Educadores indígenas campesinos.

5 Durante el primer año se abordaron temáticas referidas a las características lingüísticas y prácticas sociales de las lenguas indígenas tanto en los talleres, así como mediante la auto-documentación lingüística en las comunidades. La formación en el segundo año estuvo centrada en la construcción de estrategias pedagógicas para su enseñanza oral y escrita. La escucha ocupa un lugar particular en la formación de docentes como conocedores de su propia lengua para poder enseñarla como objeto de estudio.