



Sinéctica

ISSN: 1665-109X

ISSN: 2007-7033

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

Navarro Martínez, Sergio Iván; Saldívar Moreno, Antonio

La propuesta del Cesder-Chiapas en la construcción de una interculturalidad experiencial

Sinéctica, núm. 50, 2018, Enero-Junio, pp. 01-21

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-004)

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99859284004>

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

UAEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA PROPUESTA DEL CESDER-CHIAPAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA INTERCULTURALIDAD EXPERIENCIAL

AN APPROACH FROM CESDER-CHIAPAS FOR AN INTERCULTURAL EXPERIENTIAL CONSTRUCTION

Sergio Iván Navarro Martínez

s-navarro@hotmail.com

Curriculum: doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Profesor-investigador (interino) en el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Sus líneas de investigación son educación superior con enfoque intercultural, prácticas educativas otras, desarrollo y vinculación comunitaria.

Antonio Saldívar Moreno

saldivar@ecosur.mx

Curriculum: doctor en Comunicación, Cultura y Educación. Profesor-investigador en El Colegio de la Frontera Sur. Sus líneas de investigación son educación intercultural, sistematización y evaluación de procesos educativos, participación social y desarrollo comunitario, estudios ambientales y educación en valores.

Recibido: 31 de agosto de 2017. Aceptado para su publicación: 21 de febrero de 2018.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/798>

DOI: 10.31391/S2007-7033(2018)0050-004

Resumen

El artículo reflexiona sobre la construcción de la práctica educativa desde una perspectiva que denominamos interculturalidad experiencial del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, en Chiapas. En el aspecto metodológico, la investigación se posiciona en el pensamiento decolonial y en una perspectiva constructivista. Uno de los hallazgos es que lo experiencial se asume como el espacio de intersección entre las distintas dimensiones que conforman la práctica educativa y la cotidianidad del sujeto, y es que en la experiencia están los saberes, emociones, posiciones políticas, expectativas y deseos que contribuyen a la construcción de aprendizajes socioculturalmente significativos. El compromiso del proceso formativo va más allá del espacio áulico; es decir, se presta especial atención al proceso individual y colectivo que los estudiantes van desarrollando a lo largo de su formación y la manera en que sus acciones repercuten en su familia, grupo de trabajo, organización o comunidad. El trabajo concluye que la propuesta educativa de la interculturalidad experiencial (no intencionada en términos curriculares) se propicia y enriquece por las diferentes reflexiones, discusiones, interacciones, contradicciones y dinámicas entre docentes y estudiantes que se construyen en la cotidianidad dentro y fuera del aula y a partir de la vinculación con las comunidades y organizaciones sociales.

Palabras clave: práctica educativa, interculturalidad experiencial, aprendizaje significativo, constructivismo.

Abstract

The article aims to reflect about construction of educational practice from a perspective called experiential interculturality at the Centro de Estudios para

el Desarrollo Rural in Chiapas. Methodologically, research is positioned from a decolonial thinking and a constructivist perspective. Among the findings, we can say that experiential is assumed as an intersection space between different dimensions shaping the daily life of a subject, actually in the experience it is the knowledge, emotions, political positions, expectations, and desires that contribute to the construction of socio-culturally significant learning. It is shown as the commitment of the formative process beyond the classroom space; in other words, special attention is paid to the individual and collective process that students develop throughout their formation and the way in which their actions affect their family, working group, organization and/or community. Conclusion is that the educational proposal of experiential interculturality (unintentional curricula), is propitiated and enriched by different reflections, discussions, interactions, contradictions, and dynamics between teachers and students through daily life, inside and outside of the classroom and from the linkage with communities and social organizations.

Keywords: educational practice, experiential interculturality, significant learning, constructivism.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas se ha posicionado claramente el discurso de la interculturalidad en el ámbito social, político, académico y educativo de América Latina. En México, la creación de las universidades interculturales y la construcción de experiencias educativas “alternativas” desde las organizaciones de la sociedad civil vinculadas a los movimientos indígenas es una muestra de cómo la interculturalidad ha adquirido mayor relevancia. A pesar de ello, como ya se ha documentado en diferentes trabajos (Lehmann, 2015; Berlanga, 2014; Gasché, 2010; Rojas-Cortés y González-Apodaca, 2016; Mato, 2008, 2009a y 2009b; Medina, 2015), estos avances se han visto limitados, ya que no están posibilitando los cambios esperados en la construcción de otras formas de relación más equitativas entre las culturas. La mayoría de las experiencias educativas aparecen como “burbujas” en las que se promueven ciertas prácticas de reivindicación y reafirmación cultural que no trascienden el espacio educativo y que en sí mismas muestran las profundas contradicciones de un concepto que poco ha logrado consolidarse en términos metodológicos y pedagógicos (Navarro y Saldívar, 2011).

En el sistema educativo nacional persiste de modo evidente el paradigma hegemónico del modelo occidental, en el cual se privilegia la credencialización, el individualismo y el uso de los elementos cognitivos como base para el aprendizaje. Esto, frente a otras formas y posibilidades que se están construyendo y se consideran dentro de sus procesos formativos la pertinencia cultural, la vinculación social, los valores, lo experiencial y vivencial, lo psicocorporal, emocional y afectivo, así como las formas de interacción socionatural y comunitarista que aportan las culturas originarias.

En la actualidad, en el sistema educativo nacional, en su mayoría, la diversidad es vista como un problema y no como una oportunidad para aprender y se mantiene una visión ante todo folklorista de las culturas (Gasché, 2010; Díaz-Couder, 1998). El proceso educativo se desarrolla de manera fundamental en el aula, alejado de los espacios (culturales, ambientales y productivos) y de los actores y colectivos en los que se construyen aprendizajes socioculturalmente significativos. Así,

debemos reconocer que no se ha avanzado de modo importante para transformar las condiciones de exclusión y desigualdad social y que, por el contrario, la educación intercultural se presenta en la mayoría de los casos como nuevas formas de neointegración y enajenación cultural.

Durante los últimos años se han emprendido esfuerzos por analizar las experiencias de formación universitaria de carácter intercultural creadas durante las últimas décadas (Mato, 2008, 2009a, 2009b; Medina, 2015; Olivera y Dietz, 2017; Hernández, Guaymás, Mato y Esquivel, 2018; González-Apodaca, 2017; Mateos, Dietz y Mendoza, 2016); a pesar de esto, los estudios se han enfocado en los aspectos generales del contexto en que fueron creadas dichas experiencias o en sistematizar la experiencia de los egresados; pocos se han detenido a estudiar en profundidad los elementos metodológicos que constituyen la base de las pedagogías interculturales que se están construyendo y las implicaciones en los procesos formativos. Resaltan los trabajos de Navarro y Saldívar (2011) sobre la experiencia formativa de la normal Jacinto Canek en Chiapas.

A principios de este siglo prevalecía en México una idea generalizada que vinculaba la interculturalidad a la importancia de hablar las lenguas indígenas. Los aportes de los trabajos de Gasché (2008, 2010) permitieron posicionar la idea de que la interculturalidad no existe en tanto que el contexto histórico-social de inequidad entre las culturas no posibilita un espacio de respeto y valoración de lo diverso. A pesar de la claridad teórica conceptual del término, siguen faltando estudios sobre la metodología intercultural como apuesta pedagógica y sus posibilidades de aplicación metodológica en la formación de jóvenes y niños en sus contextos socioculturales.

Este artículo hace un análisis sobre los elementos metodológicos construidos desde el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder)-Moxviquil en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, a partir de una apuesta pedagógica que denominamos intercultural experiencial. La propuesta educativa del Cesder es relevante porque es la base metodológica de diferentes experiencias educativas que se han ido construyendo en distintas regiones del país.

LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Los enfoques recientes de la interculturalidad crítica de Walsh (2012) y Tubino (2005) ponen en el centro de atención la necesidad de implementar prácticas educativas que generen condiciones reales de aprendizaje (no simuladas) que coadyuven a la acción y transformación profunda de las interacciones cotidianas entre los sujetos y las culturas.

Por prácticas educativas entendemos "... cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente" (Mcintyre, 1987, p. 233, citado en Bárcena, 2005). Una práctica es más que un conjunto de habilidades técnicas; si bien puede ser un proceso de iniciación, es también un lugar para la búsqueda, al menos en la educación, "... del personaje que se aspira y al autoconocimiento. Esta búsqueda, a la vez individual y social, a la vez privada y pública, tiene una connotación política, en un sentido primario y fundamental del término" (Bárcena, 2005, p. 128).

Para Quintar (2005), la educación tradicional es una forma de "pedagogía del bonsái", la cual ha sido instalada para subordinar y oprimir: "... para hacer un bonsái hay que ir manipulando, con mucho cuidado, con mucho cariño y con mucha

suavidad (para limitar) la raíz central de lo que podría llegar a ser un gran árbol. En el ámbito educativo esta raíz es el pensamiento [y la identidad cultural, así] se va cortando también el pensar y la potencialidad del sujeto" (p. 125). Bárceña, Larrosa y Mèlich (2006) señalan que la educación actual se enfoca más en el saber-hacer antes que en la experiencia del saber-expresar y saber-ser, por lo que predomina un interés por la destreza, la habilidad técnica y la competencia.

Desde el enfoque intercultural debe considerarse la construcción de una educación que posibilite recuperar al sujeto y permita generar conciencia histórica para reconstruirnos como personas-sujetos. Pensar la educación como una experiencia reflexiva

... implica tener presente al menos tres cualidades: la presencia del otro, su diferencia, la equivalencia de su discurso: porque sólo puedo hablar y cuidar del otro si escucho lo que me dice; porque los individuos están en una historia singular, y porque si repitiésemos el mismo discurso en eco no seríamos capaces de comunicarnos; y porque si no concedo al discurso del otro una importancia equivalente al del mío, seré incapaz de entender y dialogar con él (Bárcena, 2005, p. 136).

Por ello, cada vez hay más sectores de la sociedad (principalmente desde los movimientos sociales y las organizaciones no gubernamentales) que reclaman una educación con mayor pertinencia sociocultural, que favorezca la creación de aprendizajes significativos y en la cual, además, se retome lo cotidiano, lo lúdico, lo afectivo y lo experiencial como parte esencial del proceso educativo (Navarro, 2016).

Entre las propuestas innovadoras en el ámbito de la educación intercultural destaca el planteamiento de Dietz y Mateos (2011) de "educar para descolonizar" (p. 57); también en el caso latinoamericano se constata un "giro poscolonial/decolonial" y aparece la metáfora del "diálogo y el debate" como una característica central de la interculturalidad, lo cual tiene resonancia con lo que plantea Bárcena (2005).

Difícilmente se puede hablar de una sola propuesta metodológica para y desde la educación intercultural, porque esta debe obedecer, entre otros aspectos, al contexto donde se interactúa. No obstante, hay varios autores que problematizan sobre los retos y las perspectivas para construir una pedagogía intercultural (Walsh, 2005a y 2005b; Zemelman, 2005a y 2005b; Quintar, 2005; Berlanga, 2005 y 2007; Saldívar, 2006; Fornet-Betancourt, 2009; Dietz y Mateos, 2011; Baronnet, 2012 y 2013; Gasché, 2008 y 2010; López, 2009).

Quintar (2005) y Zemelman (2005b) plantean que la teoría no puede reemplazar al sujeto; es este el que debe sentirse afectado para que le dé sentido al discurso de otros en su realidad; a eso le denominan "ruptura de parámetro". Desde esa postura, el papel del maestro es fundamental para recuperar la memoria histórica y los elementos socioculturales del contexto, y también para contrastarlos con otros saberes y conocimientos.

Walsh (2004) señala que el camino hacia la decolonización no debe partir solo de relacionar conocimientos (ancestrales, occidentales, orientales) entendidos como bloques claramente identificados y encerrados, sino contribuciones críticas a nuevos procesos de interacción y diálogo a partir de debates intelectuales sobre la creación de conocimientos y nuevos modos de pensar que cruzan fronteras. Señala también que, en general, hay una relación desigual al momento de

entablar el diálogo, porque el conocimiento indígena se asume como algo siempre local y temporal –asociado con el pasado, con lo tradicional– al frente del no-lugar y la no-temporalidad del conocimiento occidental.

Para Walsh (2005), el tratamiento de la interculturalidad en la educación debe tomar tres referentes centrales: “(1) el contexto sociocultural del centro escolar; (2) la realidad sociocultural de los alumnos y su familias; y (3) el perfil de los docentes y su relación con la comunidad” (p. 27). Sin duda, al retomar los tres criterios se puede tener una diversidad de experiencias educativas y comunitarias.

Algunos aspectos a considerar en toda práctica educativa, de acuerdo con Berlanga (2005), son: a) la intencionalidad: se refiere a que la práctica educativa tiene que ver con la idea de transformar, de construir un mundo mejor y más justo; b) la cotidianidad: es el reto de hacer el proceso educativo siempre desde un aquí y un ahora; c) la relación pedagógica: considerar al otro como persona o como personas y no como categorías o abstracciones; d) el poder: reconocer y hacer consciente que en las prácticas educativas está presente el poder y la posibilidad de transformarlo; e) la interculturalidad: cómo lograr que la interculturalidad sea realidad; es decir, cómo “interculturalactuamos” y no solo plantearlo como una preocupación teórica.

El incorporar la “cotidianidad”, “intencionalidad”, la “presencia del otro”, “su diferencia” y la “equivalencia de su discurso” implica una transformación no únicamente del proceso educativo, sino que también abre la posibilidad de cuestionar las relaciones de poder e inequidad presentes en distintos ámbitos de la sociedad y en las que estamos inmersos como actores sociales.

Para Zemelman (2005a), la cuestión de la intencionalidad nos obliga a “generar en el sujeto la necesidad de hacer algo”, al contrario de lo que sucede en el sistema económico que busca la “minimidad y por lo tanto crea sujetos necesitados, sujetos mínimos o sujetos bonsái a los que han sido cortadas sus raíces” (p. 3). Zemelman (2005b) plantea también la idea del “sujeto erguido”, es decir, un sujeto que sea capaz de construir posibilidades de futuro. Significa educar desde la memoria, experiencia y utopía (Berlanga, 2007): educar desde y para la interculturalidad es trazar horizontes de vida posibles que contribuyan a dignificar la cotidianidad de los sujetos y los pueblos.

Lo presentado hasta el momento nos ayuda a comprender que la educación intercultural como práctica depende de factores externos (política educativa, iniciativas gubernamentales, movimientos sociales, contextos comunitarios) e internos (compromiso y práctica educativa del maestro, acompañamiento para la construcción y reconocimiento del sujeto en formación, la escucha como posibilidad de diálogo, disponibilidad de los sujetos) que pueden posibilitar la apropiación y puesta en marcha de formas creativas y comprometidas de hacer educación.

ANTECEDENTES DEL CESDER

El Cesder inicia sus actividades en 1982 en San Andrés Yahuitlapan, comunidad indígena náhuatl de la Sierra Norte de Puebla, a partir de la iniciativa del maestro lasallista Gabriel Salom (quien era supervisor de zona) por construir una telesecundaria que fuera pertinente a la realidad de sus alumnos. Con base en esta idea, decidió comenzar un proyecto educativo vinculado a la producción agrícola para contribuir a la mejora de las condiciones de vida de los habitantes de la región (Navarro, 2016).

En 1984 se creó una preparatoria con el objetivo de formar promotores del desarrollo comunitario, la cual funcionaba como sistema abierto para facilitar la participación de los jóvenes en las actividades productivas (Saldívar, 2012). Para Berlanga y Márquez (1995), se trata de un modelo de alternancia educación-producción que incorpora una lógica educativa y productiva, lo que constituye la estrategia pedagógica central de este modelo educativo.

A medida que egresaron las primeras generaciones de la preparatoria, el colectivo de docentes y estudiantes decidieron dar continuidad al proceso de formación a través de la creación de la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, que inició en 1989 como respuesta a las necesidades de formación profesional para campesinos e indígenas de diferentes regiones geográficas del país (Puebla, Chiapas, Veracruz, Oaxaca, Tabasco y Estado de México, entre otros).

De manera más reciente (2001), se conformó la Universidad Indígena y Campesina en Red (UCI Red), que se plantea como un espacio para construir una propuesta educativa alternativa que cuestiona fundamentalmente la desvinculación actual de los procesos formativos de jóvenes rurales e indígenas y sus realidades socioculturales. Una de sus características centrales es que no puede haber educación sin una conexión con un proceso social que dé sentido y espacio para la reflexión y transformación.

La experiencia del Cesder, a más de treinta años de su creación, ha abonado a una infinidad de propuestas educativas en México y otras partes de América Latina para resignificar sus prácticas educativas desde el enfoque de “creación de comunidades de aprendizaje-comunidades de vida”, que busca partir de las experiencias de los estudiantes situados en “sus mundos de vida” como base para la construcción de “proyectos de felicidad”. Durante los últimos años, han ampliado su oferta formativa con programas de maestría (Pedagogía del Sujeto, Prácticas Narrativas, y otras), los cuales han dado un mayor sustento teórico y metodológico a sus propuestas educativas innovadoras.

La pedagogía del sujeto, eje central del modelo actual, plantea recuperar a las personas, su experiencia, su cotidianidad y mundo de vida como base para construir narrativas, un “que-me-nos-pasa”, base de la potencia transformadora de su realidad. El proceso reflexivo de su práctica educativa y social propone el diseño de diferentes “artilugios” y “gestos radicales” que confrontan las formas convencionales del hacer educativo y apuestan por construir nuevas rationalidades éticas de la existencia. Desde este enfoque, el sujeto minimizado, o sujeto bonsái, recupera su capacidad de dar su palabra, y desde ese lugar, crear mundos posibles, tomando conciencia de su estar en el mundo, co-construyendo y construyéndose con los demás en los “sujetos erguidos de la digna rabia”, la que no solo denuncia, sino construye nuevas posibilidades de ser, estar, convivir y hacer el mundo (Berlanga, 2007).

En 2010, la UCI Red comenzó a trabajar con el Centro de Formación Ambiental Moxviquil en la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, al considerar que, además de las coincidencias en la metodología de trabajo, muchos jóvenes de Chiapas y del sur sureste del país viajaban a la Sierra Norte de Puebla para estudiar en el Cesder. La licenciatura se dirige ante todo –pero no necesariamente– a campesinos e indígenas de escasos recursos económicos que asumen el compromiso de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de sus comunidades y región. Uno de los requisitos de ingreso es que los estudiantes cuenten durante

sus estudios con el aval y respaldo de una organización de la sociedad civil (OSC) o grupo social o productivo al cual de preferencia estén vinculados; con ello se establece el compromiso del estudiante con la comunidad y su organización, y de la organización con el estudiante.

Esta acción constituye una base central para comprender los procesos de vinculación y su importancia en la educación superior. Los jóvenes que participan en esta experiencia no solo aspiran a continuar formándose en una licenciatura, sino que, además, hacen explícito su interés por participar o acompañar a una comunidad, organización o grupo para que sus aprendizajes tengan una trascendencia social. En las formas convencionales de educación superior en contextos rurales e indígenas, el sentido final de la educación es que los jóvenes obtengan un grado académico que les permitirá acceder al mercado laboral, por lo general lejos de sus comunidades y sin un compromiso social claro. Esto, por supuesto, favorece la movilidad social de estudiantes, pero genera una ruptura estructural de sentidos y significados con su cultura, sus comunidades y pueblos (Navarro, 2016).

La licenciatura cuenta con validez y reconocimiento por parte de la Secretaría de Educación Pública; tiene la característica de ser un sistema semiescolarizado, es decir, a lo largo del año se realizan ocho concentraciones de seis días de clase intensivas, cinco semanas de curso de verano intensivo y asesorías para el estudio de la intervención en la práctica.

Tabla. Estudiantes inscritos en la licenciatura del Cesder, 2014-2015

Año	Hombres	Mujeres	Total	HLI	Tsotsil	Tseltal	% HLI
Primero	10	6	16	8	4	4	50
Tercero	14	5	19	10	3	7	52.6
Quinto	11	7	18	12	9	2	66.6

Fuente: Navarro, 2016.

HLI: hablantes de lengua indígena.

La primera generación (2010-2015) estuvo marcada por una amplia experiencia a nivel organizativo y comunitario de los estudiantes producto de su participación vinculada a una OSC.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DESDE UN POSICIONAMIENTO DECOLONIAL

Creemos que desde un posicionamiento decolonial hay cabida para repensar nuestro quehacer como investigadores y orientarlo hacia “la decolonización epistemológica para dar paso luego a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones” (Quijano, 1992, p. 447). Desde esta perspectiva, se trata de hacer rupturas epistemológicas, sobre todo porque la racionalidad científica como modelo totalitario está agotada en la medida que niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se modelan a sus principios epistemológicos y sus reglas metodológicas (Santos, 2009). En ese sentido, la ciencia social siempre será subjetiva.

Así, en la construcción del conocimiento no se puede evitar la participación plena y consciente de los sujetos como portadores de subjetividades. La investigación desde el pensamiento decolonial implica un horizonte de decolonización del conocimiento y la subjetividad (Mignolo, 2006). Situarse desde una epistemología decolonial implica, entonces, un ejercicio de autorreflexión sobre nuestra

participación en los espacios que interactuamos al momento de realizar la investigación; se trata de revisar y proponer estrategias metodológicas innovadoras y creativas para acercarnos a la realidad y apostar por su transformación. Asumir un posicionamiento metodológico decolonial implica despojarse de los roles hegemónicamente asignados para hacer investigación y, en su lugar, asumir posturas dialógicas en la construcción del conocimiento.

En una primera etapa de la investigación, nuestro acercamiento a la propuesta formativa del Cesder-Chiapas fue a partir de un interés por sistematizar experiencias educativas que han tratado de resignificar el hecho educativo y se posicionan frente a los modelos hegemónicos. En una segunda etapa, realizamos observación participante con la intención de registrar y describir las distintas interacciones que se generan en el espacio áulico y extraáulico (al momento de vincularse a su comunidad). Dentro de los espacios de aprendizaje, observamos de manera particular: la actitud de los docentes-facilitadores, el uso de los espacios, los materiales utilizados, las técnicas y dinámicas para la reflexión sobre la realidad y la relación docentes estudiantes. De acuerdo con Velasco y Díaz de Rada (1997), en la observación “la información es obtenida desde la sensibilidad, desde la agudeza de percepción del investigador ante la acción de los sujetos de estudio” (p. 33).

Ese acercamiento a la práctica educativa posibilitó definir de manera “emergente” las categorías de análisis de la investigación: sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿cómo se enseña y cómo se aprende desde un enfoque educativo –implícitamente– intercultural? (metodologías pedagógicas de enseñanza), y sobre los contenidos de enseñanza: ¿qué se enseña y para qué se enseña?

Una tercera etapa de la investigación consistió en indagar sobre las categorías de análisis emergentes con la intención de profundizar en las repercusiones que tiene la práctica educativa en los jóvenes universitarios. Para ello, aplicamos diversos instrumentos:

Los grupos de discusión fueron útiles para los espacios reflexivos de la experiencia educativa y para identificar a los estudiantes que posteriormente entrevistamos: cuatro entrevistas en profundidad y veintiún semiestructuradas aplicadas a estudiantes de tercero (quinto y sexto semestre) y cuarto año (séptimo y octavo semestre).

Con el personal que labora en el Cesder-Moxviquil se realizaron nueve entrevistas, una al coordinador y ocho a docentes; también tres entrevistas a familiares de los estudiantes. El trabajo de campo se llevó a cabo en diferentes etapas, entre agosto de 2013 y junio de 2015.

Para la selección de informantes de tipo teórico (Glaser y Strauss, 1967) o intencional (Guba y Lincoln, 1985), se escogieron con algún propósito definido, según la concepción que se tenga del problema o su fundamentación. En este caso, consideramos el interés demostrado por participar en forma activa en distintas actividades. Las entrevistas fueron aplicadas con el objetivo implícito de generar situaciones de diálogo con los sujetos investigados, y en más de una ocasión el guion de entrevista no se siguió como tal.

De igual forma, organizamos dos grupos de discusión con estudiantes, a los cuales se les aplicaron 26 gráficas de evaluación, cuyos resultados fueron reflexionados y analizados de manera colectiva; es decir, aplicamos un instrumento cuali-cuantitativo diseñado para poner en diálogo el dato y las interpretaciones grupales. En la gráfica de evaluación usamos una escala de Likert (muy positivo, positivo, regular, negativo y muy negativo) y fue construida tomando en cuenta los

elementos propuestos en el programa de estudio de la licenciatura. Los resultados se analizaron con la ayuda del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 22.

De acuerdo con Guba y Lincoln (2000), el investigador interpreta las construcciones y las discute con los informantes a través de un intercambio en que estas se transforman; la meta de este proceso es la obtención de una síntesis, consenso o agenda para la negociación de construcciones más variadas y ricas en información que las previas. El criterio que priva para la construcción del conocimiento no es el del especialista, sino el de los informantes, entre ellos el investigador (Wiesenfeld, 2001).

Así pues, en esta investigación asumimos que la realidad es socialmente construida, que no existe una única realidad, sino múltiples interpretaciones de la vida social y las complejas redes de esta con el entorno natural de los sujetos. En la construcción del conocimiento no se puede dejar de lado la participación plena y consciente de los sujetos que interactúan en ella, reconociendo sus subjetividades construidas en forma previa a través de un proceso sociohistórico. Por ello, es imprescindible reconocer que la situación misma de investigación es una relación dialógica entre sujeto-sujeto, lo cual posibilita un acompañamiento reflexivo entre los participantes con la finalidad de repensar-nos en la práctica. En palabras de Fals Borda (1999), se trata de verlos a ambos (investigador-investigado) como seres sentipensantes, cuyos diversos puntos de vista sobre la vida en común deben tomarse en cuenta.

En lo referente a la integración y análisis de datos, seguimos la propuesta de Strauss y Corbin (2002) para la investigación cualitativa. Como primer paso está la obtención de los datos, que en este estudio provienen de diferentes fuentes: observaciones, entrevistas, y trabajo con grupos focales. Una vez realizado, un segundo momento es el procedimiento a través del cual se interpreta y organiza. De lo que se trata es de conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías y relacionarlas por medio de una serie de oraciones y proposiciones. Al hecho de conceptualizar, reducir elaborar y relacionar los datos suele llamarse codificar (Strauss y Corbin, 2002).

PRÁCTICA EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EXPERIENCIAL

En este apartado hacemos un análisis sobre cómo se ha avanzado en configurar elementos metodológicos para una pedagogía intercultural; también revisamos los alcances para el diálogo y de una pedagogía desde un posicionamiento decolonial. Específicamente, retomamos las prácticas educativas y la vida institucional con base en la experiencia de formación de estudiantes a nivel superior en el Cesder-Moxviquil.

Es importante recordar que la investigación plantea profundizar la manera en que se aborda la interculturalidad en la experiencia educativa del Cesder-Moxviquil, que pone el acento en la construcción de lo experiencial, donde “la experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa, sino lo que nos-pasa” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 256). Es decir, se trata de una apuesta transformativa que se fundamenta en el cuidado del proceso y la reflexividad implícita más que en el resultado; por ejemplo, el uso de las lenguas no se establece como lineamiento normativo, sino como respuesta a las des-situaciones de los estudiantes producto de los procesos reflexivos en la cotidianidad y la problematización de las relaciones en sus contextos socioculturales.

En las prácticas educativas se llevan a cabo una serie de acciones que conforman el proceso de aprendizaje y se acercan a lo que podríamos denominar una práctica educativa intercultural experiencial.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: CÓMO SE ENSEÑA Y CÓMO SE APRENDE DESDE UN ENFOQUE EDUCATIVO –IMPLÍCITAMENTE– INTERCULTURAL (METODOLOGÍAS PEDAGÓGICAS DE ENSEÑANZA)

La propuesta educativa del Cesder-Moxviquil se ha construido y organizado con base en los elementos que conforman la realidad del contexto, junto con la participación activa de OSC de la región y diferentes actores sociales. El propósito es contribuir al desarrollo de diferentes habilidades y de las capacidades cognitivas, afectivas y emocionales de los estudiantes.

Por los elementos encontrados en la investigación, el aprendizaje no se centra únicamente en los aspectos cognitivos, sino también en su “sentipensar”; en forma constante se trabaja desde cómo se sienten sobre las situaciones que se van presentando y analizando en los encuentros. Se incentiva de modo permanente para investigar e interactuar con sus familias, organizaciones y comunidades, complementado con contenidos temáticos basados en la realidad local, regional, nacional y mundial. En los procesos formativos siempre hay un énfasis en la utilización de técnicas participativas de aprendizaje, acompañadas del desarrollo de actividades artísticas y lúdicas.

Durante las observaciones e interacciones en el aula constatamos que en las reflexiones teóricas en las sesiones de trabajo los docentes retoman de manera permanente los elementos del contexto de los estudiantes y, sobre todo, en la medida de lo posible se construye el diálogo y debate a través de las narraciones de las experiencias de los propios estudiantes. Esto despierta el interés de algunos estudiantes por encontrar similitudes con sus comunidades:

En cuanto a la metodología, la mayoría en las primeras concentraciones dicen de entrada que es un modelo nuevo, les rompe el esquema de la típica clase tradicional, el trabajo corporal que se hace con ellos y la distribución del espacio [...] quienes tienen algún referente comparativo lo tienen más claro [...] se sienten escuchados, muy valorados como sujetos de su propio aprendizaje [...] desde acá [Cesder-Moxviquil] nosotros le llamamos el ciclo experiencial que es el mismo principio de recuperar no sólo de la narrativa oral, sino también corporal, afectiva, teatral, gráfica [...] después nos vamos a la confrontación con propuestas teóricas, con otras experiencias en video, con experiencias que salen a otros lados y luego vamos a la parte de la reconfiguración o resignificación de la práctica (entrevista a Roberto Hernández, director del Centro de Formación para la Sustentabilidad, Moxviquil, AC).

Así, el aprendizaje se construye desde la experiencia de los estudiantes, lo cual para Larrosa (2003) es recuperar lo que nos pasa desde la pasión. Por eso lo experiencial es escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad; implica exponernos a lo que surja, a lo espontáneo, a mostrar-nos tal cual somos, con nuestras alegrías y preocupaciones. Desde lo cotidiano se construye al sujeto, se apuesta por tomar conciencia de esa cotidianidad, que permite empezar a entender su mundo de vida para constituirse como sujetos con conciencia histórica y social, y reconocer que sus conocimientos adquiridos a través de la experiencia también son válidos.

Durante las actividades formativas se hacen narraciones constantes sobre su vida y su estar en el mundo, de las cuales hacen escenificaciones, dibujos o canciones. Por lo general, la discusión sobre alguna lectura no simplemente se expone; se trata de hacer un análisis relacionado de manera directa con lo que sucede en su contexto comunitario, con su realidad; ahí es cuando de nuevo se recupera la experiencia. Se trata de "... entender la práctica educativa más allá de un conjunto de habilidades técnicas, y apostar a la búsqueda del personaje que se aspira y al autoconocimiento" (Bárcena, 2005, p. 128).

En la entrevista con Ausencio de la primera generación, este señala:

Aquí me sorprendió la forma de enseñar, aquí no te forman en que aprendas y aprendas de los libros, sino más bien que aprendes lo que está pasando en las comunidades, no solamente se van a lo teórico.

En el trabajo con grupos de discusión con los estudiantes, estos narraron las siguientes experiencias:

Al pasar el tiempo fui aprendiendo palabras de mis compañeros en lengua tseltal y tsotsil, le preguntaba a mi abuela si lograba reconocer alguna de ellas, ¡vaya sorpresa que me llevé cuando me dijo que sí podía acordarse de algunas palabras!, en ese momento identifique que mis raíces eran la de la cultura indígena de los tseltales, en verdad, en ese momento reflexioné y me acordé de todas las veces que yo había discriminado sin motivos, sin razones, sentí una gran vergüenza por mis actos sobre las culturas indígenas, le di un abrazo a mi abuela y le dije que estaba interesado en conocer más acerca de su cultura (narración de experiencia de vida, Atain, estudiante de la segunda generación).

Esta narrativa da cuenta de la potencia de lo experiencial, ya que se construye la posibilidad de resignificarnos en el mundo, no como algo que me dictan que debo hacer, sino como un darme cuenta de algo que no sabía y que aparece en la cotidianidad reflexiva de mi existencia:

... mis abuelos me enseñaban la lengua de la comunidad, pero mi madre se opuso a que yo hablara el tseltal [...] después de esto mis abuelos empezaron a quitarse su traje que disque para que no me dieran una mala influencia [...] desde entonces he ido tomando un poco de todo sin saber de dónde los trajeron o para qué están aquí o el por qué, yo la empecé a utilizar [la lengua materna] para formar mi personalidad (narración de experiencia de vida, Agustín, estudiante segunda generación).

Las reflexiones dentro del aula, en los grupos de discusión, tienen implicaciones en su forma de ver las relaciones entre culturas; como a menudo ocurre en otros espacios que trabajan con la perspectiva intercultural, un primer paso es la revaloración de los elementos culturales propios. Para Baronnet (2013), tener presentes las características culturales de los alumnos y los saberes comunitarios permite contrarrestar los efectos del racismo que subsiste en la sociedad. En la experiencia del Cesder-Moxviquil hay una atención especial en resignificar la lengua materna, por la misma procedencia de los estudiantes que ingresan a estudiar, quienes, en su gran mayoría, son jóvenes que provienen de contextos indígenas y campesinos:

En un principio no tenía el interés de valorar y reflexionar sobre mis orígenes, al iniciar este proceso en la licenciatura mi visión fue cambiando poco a poco orientándome más a concientizarme [...] siento interés en rescatar primeramente lo local, y las personas con quien he acudido me han dado palabras de ánimo para seguir aprendiendo, valoran y reconocen el hecho de que jóvenes de la misma comunidad tengan ese interés por conocer la historia de la comunidad. Hasta ahora son pocos jóvenes a quienes les preocupa esta situación, se vive una vida donde se adoptan culturas ajenas sin hacer análisis de ellas, tenemos todavía la idea de que hay una cultura que es superior a la nuestra y que es el ejemplo a seguir (narración de experiencia de vida, Verónica, estudiante segunda generación).

Los estudiantes muestran interés por revalorar sus orígenes y, al mismo tiempo, reconocen que hay situaciones de dominación/sumisión de una cultura sobre otra, lo que genera pérdida de elementos culturales propios. No obstante, se enfrentan al reto de iniciar procesos de concienciación en sus comunidades, situación que se ve limitada cuando existe apatía y resistencia entre la población:

... me he involucrado dando talleres en la comunidad y hasta ahorita a ellos les gusta esta nueva perspectiva de dar los talleres, desde que entre a la licenciatura la confianza se ha incrementado con mi comunidad, ya hay gente que me busca y me pide mi opinión para algunos temas (entrevista a Horacio, estudiante de la primera generación).

Walsh (2005a) indica que un aspecto importante de la interculturalidad es la exploración de lo desconocido para poder interrelacionar, comparar, contrastar, combinar, asociar e integrar, de un modo concreto, diversos conocimientos, prácticas y modos de pensar y actuar. Con base en una perspectiva decolonial, se refiere a lanzarse desde una ética y una política de la pluriversalidad para visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo (Restrepo y Rojas, 2010). Se trata, en palabras de Quijano (1992), de una “decolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación inter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones” (p. 447).

A diferencia de otras instituciones de educación superior, donde la lengua materna de los estudiantes es vista como un problema que dificulta el desarrollo de las actividades escolares, en el Cesder-Moxviquil se presenta como una oportunidad para enriquecer la experiencia de los estudiantes. Con el paso del tiempo, los estudiantes desarrollan más habilidades para el bilingüismo y su forma de expresión oral y escrita como una decisión de su reivindicación identitaria y no como requisito o imposición normativa.

Una docente relató que cuando hizo un examen similar a los que se aplican en otras universidades, un estudiante (hablante de la lengua tseltal) reprobó sin obtener siquiera una buena respuesta. Cuando habló personalmente con él, supo que el problema tenía que ver con que no entendía las preguntas; ante esa situación, la docente solicitó el apoyo de un compañero de su clase para que le apoyara en la traducción del tseltal al español y así aplicar un examen oral; ella hacía las preguntas en español y se las traducían al momento:

En el examen [oral] me disculpe con él y le dije a ver yo te estoy aplicando un examen sin que tú tengas la habilidad [comprensión del español], entonces, es algo que yo no estoy contemplando y que tendría la responsabilidad de hacer porque yo soy tu acompañante [...] "N" presentó un examen oral de 10, le hice exactamente las preguntas del examen, le pedía que "M" tradujera el examen, y "M" decía pérata "N", y de repente "M" se lo quedaba viendo y le decía "güey cuánto sabes" [...] Es como algo constante el estarles recordando que quien no tienen la habilidad somos nosotros, que ellos están aprendiendo español y que eso es mi burrada no saber hablar tseltal, entonces terminan dándose cuenta que hablar su lengua no está mal (entrevista a Luna, docente del Cesder-Moxviquil).

La experiencia de la docente posibilitó descolonizar la idea del examen y el estigma sobre el saber escrito; su actitud abrió un espacio de posibilidad para resignificar una práctica educativa asumida como único mecanismo de evaluación.

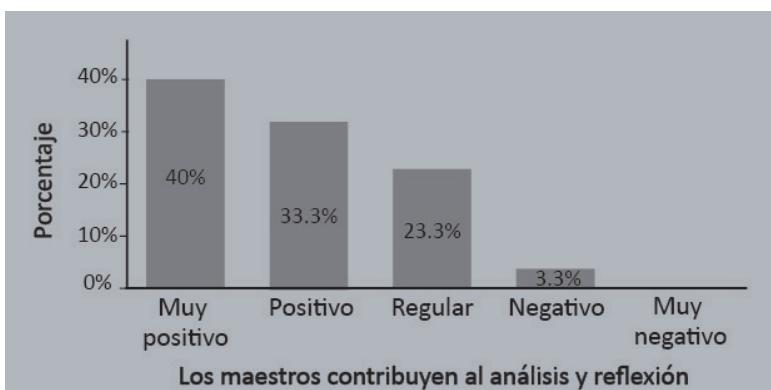
Sin duda, las reflexiones a partir de las experiencias de los docentes ayudan a comprender que la lengua materna de los estudiantes es vital dentro del proceso educativo. Además –en casos muy particulares, como el mencionado–, se busca analizar el problema de una manera multidimensional, porque se indaga de qué forma el estudiante está participando en su comunidad, la relación con sus compañeros de grupo y docentes e, incluso, su historia familiar y personal. “Me tocó verlo en campo con chavos que están en la secundaria, en la prepa, con su familia, con un grupo de mujeres, es bien entrón, eso no le quita que tenga dificultades en las clases” (testimonio de César, en reunión del colectivo docente).

En ese sentido, para Walsh (2005a), la interculturalidad parte de la construcción de una base segura sobre la identidad de uno mismo e incentiva la autoestima en especial de estudiantes de grupos culturales históricamente subordinados.

Los docentes argumentan que la evaluación no está en función de los resultados, sino de cómo se construyen como sujetos; es decir, se asume la formación como un proceso vinculado no solo a lo académico, sino también a su persona, su participación en su comunidad, con su familia y su organización.

En la aplicación de la gráfica de evaluación abordamos qué tanto los maestros contribuyen al análisis, a la reflexión de problemas del contexto. En la gráfica 1 presentamos los resultados.

Gráfica 1. Los maestros contribuyen al análisis y la reflexión



Como observamos, hay una tendencia clara hacia la valoración positiva (73.3%) del papel que desempeñan los maestros en el análisis de la realidad del contexto y de otros contextos. En la discusión grupal, los estudiantes señalaron que “el profesor siempre parte de la experiencia que nosotros traemos de nuestra comunidad y siempre hay un espacio de reflexión y análisis de los temas que vemos aquí en clases” (reflexión grupal con estudiantes del Cesder-Moxviquil).

Ya se ha señalado que retomar las experiencias sirve para contrastar lo que sucede en otras realidades y así poder asumir una postura crítica de su realidad (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006; Bárcena, 2005; Saldívar, 2006). Recordemos que Quintar (2005) y Zemelman (2005b) denominan “ruptura de parámetro” cuando el discurso de otros (teórico o experencial) afecta al sujeto para que le dé sentido en su realidad. Estos aspectos pueden verse como un oasis para jóvenes que provienen de un sistema educativo con muchas carencias teóricas y metodológicas para el aprendizaje.

LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA: ¿QUÉ SE ENSEÑA Y PARA QUÉ SE ENSEÑAN EN UN ENFOQUE –IMPLÍCITAMENTE– INTERCULTURAL?

El Cesder-Moxviquil, como ya vimos, pretende que el estudiante se reconozca como un actor fundamental en su contexto de vida y, sobre todo, de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que la “intencionalidad” (Zemelman, 2005a) sea también brindarles una visión amplia de las conexiones entre lo social, lo político, lo ambiental y lo económico: “... los y las docentes tenemos una intencionalidad de transformación social...” (entrevista a Gerdi, docente del Cesder-Moxviquil).

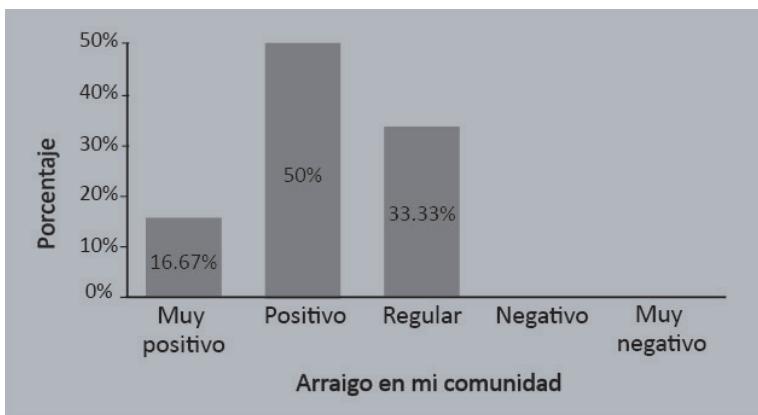
Con lo expuesto hasta el momento, podemos encontrar que existe el deseo de construir una propuesta pedagógica experencial desde y para la interculturalidad, en la cual los estudiantes se den cuenta que tienen el reto (más que posibilidad) de generar procesos de transformación desde su vida cotidiana, contexto y para su comunidad. Es una orientación hacia la “interculturalidad crítica” (Walsh, 2002) en la que se enfoca a iniciar procesos de abajo arriba:

... en el seminario de sustentabilidad me he dado cuenta de cómo está el mundo, porque antes pensaba que sólo mi comunidad está mal [...] me he dado cuenta que mi lugar es ser campesino y desde mi lugar de ser campesino yo quiero aportar algo al mundo (entrevista a Benjamín, estudiante de la primera generación).

Las reflexiones durante el proceso formativo contribuyen a que los estudiantes gradualmente manifiesten un interés por los problemas globales; eso les genera cierta capacidad crítica para analizar lo que sucede también en sus comunidades. Para Mignolo (2006), se trata de “desnaturalizar la matriz colonial del poder que posibilite además tener un posicionamiento crítico ante la ideología hegemónica dominante” (p. 15), de ahí que la intencionalidad de la práctica educativa sea que los estudiantes contribuyan a mejorar la situación de vida de su región.

En la gráfica 2 mostramos las valoraciones que hacen respecto a cómo su formación está generando un sentido de arraigo. Esta información se obtuvo a partir de la aplicación de la gráfica de evaluación a los estudiantes, cuyos resultados fueron discutidos de manera colectiva.

Gráfica 2. Sentido de arraigo en la comunidad de los estudiantes



En general, encontramos una valoración muy positiva y positiva (66.6%); aunque durante la formación no es una obligación que los estudiantes regresen a sus comunidades, se construyen los mecanismos para facilitar que su preparación en la licenciatura sea para contribuir a mejorar la situación de vida de su entorno comunitario. En la discusión de los resultados, los estudiantes coincidieron que su visión sobre su comunidad ha cambiado desde que ingresaron a la licenciatura:

... pues primero hay que reconocer el valor de vida que tiene una comunidad porque antes de llegar aquí la vida la veíamos de una manera muy diferente, más bien lo veíamos con los ojos del capitalismo de ir con eso de tener carro, casas de lujo y que estando en el campo uno no vale y es uno pobre y jodido y ya vimos que ser campesino no es sinónimo de pobre y jodido y así nos lo hacen ver el capitalismo y con las prácticas y reflexiones ya nos dimos cuenta de eso (reflexión grupal con estudiantes del Cesder-Moxviquil).

En el relato anterior se encuentra reflejada la imposición de “la colonialidad del saber y del ser” (Mignolo, 2006), que a lo largo de su vida los estudiantes han tenido que enfrentar, y cómo pueden tomar conciencia de la situación de dominación en la que viven. Es alentador porque “constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 21).

Implícitamente se espera que los estudiantes regresen algo de lo aprendido a las comunidades y, de cierta forma, profesionalicen su práctica en las organizaciones sociales en las que participan. Todo ello requiere un proceso gradual de interacción dentro y fuera de su contexto. Por la formación que reciben, se espera que los estudiantes tengan la posibilidad de aportar nuevos elementos para transformar las relaciones injustas que prevalecen en sus comunidades. Aun así, los estudiantes son conscientes de los retos e implicaciones de su formación educativa.

A partir del tercer año, los estudiantes cuentan con herramientas teóricas y metodológicas para realizar un diagnóstico participativo, con lo cual pueden priorizar los problemas (cuarto año) para, posteriormente, desarrollar un proyecto

comunitario (quinto año). A la primera generación se les pidió llevar a cabo un trabajo de investigación (tesis) como requisito de titulación. Los temas surgieron desde un interés personal ligado a su vida cotidiana, a su vida política, productiva y social; por ejemplo, sistemas jurídicos tradicionales, producción de café, memorias históricas de la comunidad, vestimenta tradicional, alcoholismo y violencia de género.

Sin duda, el reto para la licenciatura será pensar otras maneras posibles de certificación de sus estudios. Si bien muchos de los temas surgen de la historia personal, se les pide elaborar un análisis a nivel comunitario del problema, con lo cual se conjuga un tercer requisito: la devolución de resultados obtenidos a la comunidad a través de una propuesta didáctica.

Durante cada año, en la licenciatura se promueve una reunión con los padres, madres, parejas, hijos, tíos o amigos con la intención de involucrarlos en los procesos formativos. Fornet-Betancourt (2009) señala que una categoría pedagógica –para la educación intercultural– es el “mundo de vida como ámbito de aprendizaje” (p. 43). Al participar en los grupos de discusión con familiares, amigos y docentes del Cesder-Moxviquil, documentamos que reconocen cambios significativos en los estudiantes, ya que los han visto participar de manera activa en su comunidad e involucrarse en la identificación de problemas que merecen atención. Indicaron que todo lo que aprenden lo llegan a trabajar dando talleres con sus grupos, haciendo compostas, hortalizas, reforestación, cuidado del ambiente, entre otros.

La pareja de un estudiante señaló:

Pues en mi caso yo llevo ocho años de casada y he visto cambios positivos en mi esposo, porque tenemos una hija y a veces como papás traemos esa de idea de haz tu tarea, a, e, i, o, u, y ya con él es diferente se pone cantar, a jugar y pues eso es bonito. Y en cuestión del cuidado del medio [ambiente] también nos ha dicho que no debemos desperdiciar agua, no contaminar; a mí me encanta usar cloro con tal de desinfectar cosas y dice pues él que no y que hay otras cosas opcionales para limpiar la casa, tiene otra forma de ver la vida siempre ha sido así pero aquí le han ayudado a desarrollar esas habilidades [...] él no sólo ve lo superficial sino que busca la raíz (reflexión grupal, esposa de estudiante).

En general, podemos argumentar que existe la “intencionalidad” para que el estudiante se reconozca como un actor fundamental en su propio proceso de aprendizaje y que, al mismo tiempo, desarrolle habilidades, conocimientos y actitudes a través de un mayor contacto con su realidad comunitaria y con otros contextos socioculturales.

CONCLUSIONES

En el Cesder-Moxviquil, la interculturalidad se construye a partir de un proceso experiencial (no intencionado curricularmente), propiciado y enriquecido por las diferentes reflexiones, discusiones, dinámicas y narraciones entre docentes y estudiantes dentro y fuera del aula y en las interacciones con las comunidades y organizaciones. El compromiso del proceso formativo va más allá del espacio áulico; es decir, presta especial atención al proceso individual y colectivo que los estudiantes van desarrollando a lo largo de su formación y la manera en que sus acciones repercuten en su familia, grupo de trabajo, organización o comunidad.

De igual forma, desde la coordinación de Moxviquil se promueven espacios para la reflexión, sistematización y análisis de la práctica educativa. En general, los docentes buscan que los estudiantes se sientan interpelados por ese conocimiento al ligarlo a su experiencia y así abrir la posibilidad de darse cuenta de cómo es su situación personal y comunitaria en relación con otros contextos.

Las estrategias de formación en el Cesder-Moxviquil, en general, son a partir de un enfoque procesual con el objetivo centrado en cómo se generan las relaciones que pueden contribuir a construir aprendizajes. Se asume la formación de los estudiantes de manera holística, donde lo psico-corporal, lo lúdico, lo emocional y lo afectivo es una constante, su énfasis radica en lo experiencial, que se asume como el espacio de intersección entre las distintas dimensiones que conforman la cotidianidad del sujeto; en la experiencia están sus saberes, emociones, posiciones políticas, expectativas y deseos. Desvelar la experiencia ayuda a construir conciencia y posibilidad de transformación del sujeto y de la forma en que establece sus relaciones.

De modo permanente se estimula a los estudiantes para que investiguen sobre la realidad, su comunidad y su condición de vida y existencia misma. Los contenidos curriculares son abordados en diferentes escalas (personal, local, regional, nacional y mundial), pero todas ellas tienen como referencia a la persona que vive la experiencia y la comunidad y el contexto donde vive. Es decir, se trata de una experiencia transformativa que se basa en el cuidado del proceso y en la reflexividad implícita más que en el resultado; por ejemplo, como ya señalamos, el uso de las lenguas se establece más como respuesta a las características de los estudiantes y la problematización de las relaciones en sus contextos socioculturales que como lineamiento normativo.

Uno de los elementos que sobresale en la experiencia del Cesder-Moxviquil es la apertura constante de espacios de reflexión sobre la práctica educativa realizada por los facilitadores. Esto evidentemente hace posible aplicar ajustes o cambios a la propuesta educativa; por lo tanto, no se plantea como algo acabado, sino en un proceso permanente de construcción y resignificación. Este es un aspecto fundamental, ya que en la actualidad las universidades convencionales se enfrentan ante la dificultad de hacer que los programas educativos partan de la reflexión y el análisis de las situaciones en las que están inmersos los estudiantes. En consecuencia, la práctica educativa no se construye desde una reflexión permanente de la realidad social y personal de los involucrados en el proceso educativo.

De igual manera, resulta fundamental la interacción que se establece con las comunidades, organizaciones, grupos de trabajo o familias para retroalimentar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes y, al mismo tiempo, reflexionar y analizar desde su realidad las diferentes problemáticas que se presentan en su ámbito comunitario. López (2009) y Castillo y Caicedo (2015) señalan, al referirse a experiencias de educación intercultural en Latinoamérica, que no solo se trata de posicionarse epistémica y políticamente, o incorporar las relaciones de poder y conflicto, sino también contar con la participación de los actores sociales para la construcción de propuestas educativas acordes con su realidad. Hay estudios que destacan la importancia de la vinculación social en los procesos de formación universitaria (Saldívar, 2012; Navarro, 2016), de manera que habría que *intencionar* más las relaciones con las organizaciones y actores sociales de la región y así dinamizar otros espacios de aprendizaje.

Es conveniente señalar que desde el Cesder-Moxviquil se fomenta la articulación natural con las OSC de la región, las cuales se han involucrado de manera colaborativa en dos sentidos: el primero, al respaldar a los estudiantes que son miembros de ellas y, el segundo, al contar con algunos docentes que forman parte de estas. De ese modo se adquiere un compromiso entre el Cesder-Moxviquil, las comunidades de los estudiantes y las organizaciones de la región.

Las características mencionadas difícilmente se encuentran en la mayoría de las universidades, debido al privilegio otorgado al sector empresarial o gubernamental; por lo regular, cuando se establecen relaciones con las comunidades, se hace para atender objetivos puntuales de aprendizaje, sin garantizar de modo necesario la participación continua de los estudiantes ni de otros sectores sociales en el proceso educativo; esto, por el poco acercamiento e incidencia con las organizaciones y actores sociales con los que efectúan su trabajo universitario. En ese sentido, para Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), “la educación no es ya una experiencia de formación, sino la capacitación para el mercado de trabajo, y quienes dictan los estándares de calidad no son otros que las propias empresas” (p. 241).

La interculturalidad abordada de manera implícita en el Cesder-Moxviquil asume un enfoque crítico sobre las relaciones de poder que históricamente han prevalecido, y sobrelleva la colonialidad del poder, del saber y del ser (Mignolo, 2006). Por los hallazgos alcanzados, podemos concluir que el reto es generar una pedagogía intercultural experiencial en la cual se recupere al sujeto y sus narrativas, las experiencias y situaciones locales; se creen capacidades y condiciones para hacer una reflexión crítica sobre el sistema económico actual y se logre una posición frente a la “hegemonía del conocimiento eurocentrífico” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 172). Se trata de impulsar una pedagogía narrativa y experiencial, abierta al diálogo para crear situaciones de aprendizaje con intencionalidad dirigida hacia la acción y transformación. En palabras de Mato (2009b), se debe generar en los egresados un potencial para contribuir en su contexto comunitario, sin el predominio del sesgo económico.

En conclusión, la práctica educativa desde y para la interculturalidad debe estar cargada de intencionalidad que despierte, en los estudiantes y docentes, la necesidad y capacidad de hacer algo por ellos mismos, para su entorno familiar y comunitario y, en consecuencia, para contribuir a la transformación de las formas injustas de relación que prevalecen entre las culturas. Se trata de propiciar encuentros en los que se reivindique la identidad, vinculación e investigación sobre su contexto social y cultural, y se incorpore la experiencia y el diálogo para establecer relaciones más justas entre los sujetos y las culturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Madrid, España: Paidós.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, núm. 40-1, pp. 233-259.
- Baronnet, B. (2013). La autonomía como condición para la educación intercultural. En Sergio Hernández, María Ramírez, Yunuen Manjarrez y Aarón Flores (coords.). *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México: UIEP/UCIRED/UPTEL.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*. México. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

- Berlanga, B. (2014). *El giro intercultural: una tarea pendiente en las universidades interculturales en México*. México: UCIRED.
- Berlanga, B. (2007). *El grito como proyecto educativo (el enfoque ético-político de la propuesta pedagógica de comunidades de aprendizaje). A partir de la presentación realizada en el Centro de Estudios Ecuménicos*. UCI-RED.
- Berlanga, B. (2005). Introducción a la ponencia de Hugo Zemelman. En Hugo Zemelman. *Hacia la construcción conceptual y metodológica de un enfoque político de comunidades de aprendizaje y trabajo en red en organizaciones de la sociedad civil* (ponencia). Puebla: UCI-RED.
- Berlanga, B. y Márquez U. (1995). Las escuelas rurales de formación para el trabajo: una opción educativa para la agricultura de pobreza. En *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*. México: Unicef/El Colegio Mexiquense.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insumisas. En Patricia Medina (coord.). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Educación para las Ciencias en Chiapas, AC. Chiapas, México: Juan Pablos Editor.
- Díaz-Couder, E. (1998, mayo-agosto). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.
- Fals Borda, O. (1999, septiembre-diciembre). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Análisis Político*, núm. 38, pp. 71-88.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Intersubjetividad en el proceso de subjetivización*. México: SEP-CGEIB
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, núm. 1. <https://doi.org/10.5113/ma.1.9414>
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Glaser, B. y Strauss A. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada*. Chicago, EUA: Aldine.
- González-Apodaca, E. (2017). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos. Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk*. México: Ciesas-Conacyt.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman y Haro (comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- Hernández, S., Guaymás, A., Mato, D. y Esquivel, N. (2018, enero-junio). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. vol. 13, núm. 1. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1>
- Larrosa, J. (2003) Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 165-178). Barcelona: Laertes.

- Lehmann, D. (2015, enero-abril). Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. LX, núm. 223, pp. 133-170. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v60n223/v60n223a5.pdf>
- López, L. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal. En Luis Enrique López (coord.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: FUNPROEIB, Plural editores.
- Mateos, L., Dietz, G. y Mendoza, G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, pp. 809-835. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART70006>
- Mato, D. (coord.) (2009a). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-IESALC).
- Mato, D. (coord.) (2009b). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América*. Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-IESALC).
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Medina, P. (coord.) (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Educación para las Ciencias en Chiapas, AC. Chiapas, México: Juan Pablos Editor.
- Mignolo, W. (2006). Postcolonialidad y de-colonialidad. *Revista Sigma. Revista de estudiantes de sociología*, II semestre.
- Navarro, S. (2016). *Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas*. Tesis doctoral, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica-Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México.
- Navarro, S. y Saldívar, A. (2011). Construcción y significado de la intercultural en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek". *Revisita Pueblos y Fronteras Digital*, vol. 6, núm. 12. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2011.12.123>
- Olivera, I. y Dietz, G. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar las experiencias del dossier. *Anthropologica*, vol. 35, núm. 39. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/19244>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En Bonilla, H. (comp.). *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi Editores.

- Quintar, E. (2005). Pedagogía de La dignidad del estar siendo. En Jorge Díaz. Pedagogía de La dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27, núm. 1.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana.
- Rojas-Cortés, A. y González-Apodaca, E. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *Liminar Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XIV, núm. 1, pp. 73-91. <http://dx.doi.org/10.29043/liminar.v14i1.424>
- Saldívar, A. (2012). *Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural. Análisis de experiencias educativas universitarias en contextos rurales e indígenas*. Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid, España.
- Saldívar, A. (2006). *Técnicas y dinámicas para la educación intercultural*. México: Ecosur/Instituto Austriaca de Cooperación Norte Sur/Casa de la Ciencia.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/CLACSO.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tubino, F. (2005, 24-28 de enero). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, Perú.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2005a). *La interculturalidad en la educación*. Perú: Ministerio de Educación de Peru-DINEBI/Unicef.
- Walsh, C. (2005b). Introducción. En Catherine Walsh (ed.). *(Re)Pensamiento crítico y matriz (de) colonial*. Quito: UASB-Abya Yala.
- Walsh, C. (2004, marzo). Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonialización. *Boletín ICCI-ARY Rimay*, año 6, núm. 60.
- Wiesenfeld, E. (2001). *La autoconstrucción, un estudio psicosocial del significado de la vivienda*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación y Comisión de Estudios de Postgrado-CEP.
- Zemelman, H. (2005a). *Hacia la construcción conceptual y metodológica de un enfoque político de comunidades de aprendizaje y trabajo en red en organizaciones de la sociedad civil* (ponencia). Puebla: UCI-RED.
- Zemelman, H. (2005b). Pedagogía de La dignidad del estar siendo. En Jorge Díaz. Pedagogía de La dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27, núm. 1.