

Delimitación de fronteras territoriales interculturales a partir de experiencias colegiadas de formación

Intercultural territorial borders delimitation from collegiate training experiences

Rossana Stella Podestá Siri*

* Doutora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Metropolitana-Iztapalapa, México. Investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional-211. E-mail: rossanapodesta8@yahoo.com.mx

Resumen

En este artículo pretendo dar cuenta de los orígenes de una escuela de pensamiento que estamos impulsando en México, en distintos estados de la República, cuyo propósito es poner en práctica un trabajo formativo basado en el interaprendizaje intercultural y colegiado del territorio a lo largo y ancho de latinoamérica. Si bien hablaré de sus orígenes, me abocaré primordialmente a la experiencia llevada a cabo en el estado de Puebla, que es la que hemos desarrollado con un equipo de trabajo interestatal de maestros indígenas y no indígenas. La misión grupal es la puesta en práctica de modelos de formación de-coloniales para construir una escuela para el arraigo (BERTELY, 2006, 2008, 2009) basada en la fuerza de los conocimientos indígenas sin dejar de relacionar los saberes occidentales.

Palabras clave

Interaprendizaje. De-colonización. Fronteras interculturales.

Abstract

In the present article we try to describe the origins of the school of thought that we are promoting in México in various locations of the Republic; its object is to put into practice a formative work based on a shared intercultural learning all along the Latin American geography. Although I will be talking of the origins, I will concentrate primordially on the field experience I carried out in the area of Puebla, which is the work we have developed among a team of indigenous and non indigenous teachers of the zone. The shared - collective mission is the undertaking of putting into practice the decolonizing models of formation to construct a school for the grounding (BERTELY, 2006, 2008, 2009) based on the force of the indigenous knowledge with out displacing its relations to western knowledge.

Key words

Interlearning. Decolonization. Intercultural borders.

1 Experiencias, reposicionamientos, cambios paradigmáticos

Muchos años me han permitido hacer un recuento de lo realizado en disciplinas como sociolingüística, antropología y educación. He visto los alcances y los logros obtenidos, pero también me he percatado de nuestras profundas limitaciones en los distintos estudios de ciencias sociales realizados desde el occidente. Las herramientas y teorías que se han expresado desde la cultura que prevalece en nuestro mundo, no puede continuar de la manera en la que la hemos aprendido, sin ser cuestionada, ampliada, integrando a todos los actores, que son co-rresponsables del mundo en construcción en el que habitamos. Sobre todo cuando se trata de educar para un mundo intercultural como el que tenemos en toda Latinoamérica. Originada por pueblos mal llamados indígenas¹. A los que se le sumaron más tarde los conquistadores y la raza negra esclava durante décadas. Nuestra historia no es fácil, porque no sólo hemos impuesto la manera de educar sino los paradigmas eurocéntricos, sin consultar, sin incorporar a todos los actores² que

¹ México ocupa el octavo lugar mundial en diversidad lingüística y segundo lugar en América Latina (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI, 2010).

² Por ello las currículas educativas oficiales son únicas, uniformes sin respetar la compleja organización sociolingüística que actualmente tenemos. A pesar de los intentos paradigmáticos como es el caso de una “Educación intercultural

hoy formamos parte de un mundo tan complejo como el que constituimos. Por eso los resultados educativos lamentables que alcanzamos hoy en América Latina y que en México se han develado en este sexenio, reflejan que el ochenta por ciento de los niños de educación secundaria presentan resultados insuficientes en lecto-escritura y matemáticas, habilidades básicas³. Y esto se debe en que no hemos tenido la capacidad de reconocer los territorios interculturales sobre los que imponemos, desde el estado y desde arriba (BERTELY, 2006), una sola visión educativa cuando nuestras realidades son tan diversas. La gran pregunta es qué abonan las instituciones formadoras de maestros, y por qué no las universidades, acerca de la riqueza de conocimientos que forjan estados nacionales interculturales como el mexicano, proclamados desde los noventa por lo menos en la mayoría de los que comprenden América Latina.

Las maneras de educar de cada pueblo no sólo albergan estrategias específicas, sino valores (GASCHÉ; VELA, 2012) e intereses propios que, aunque las ciencias sociales latinoamericanas han indagado, aún no hemos reconocido ni incorporado los conocimientos profundos que aún perduran en el sustrato

para todos” (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, CGEIB, 2001) y currículas flexibles e interculturales.

³ Comunicación oral en varias conferencias dictadas por la Subsecretaria de Educación Básica, la maestra Alba Martínez Olivé en 2013.

cultural continental gracias a una praxis de resistencia (GASCHÉ, 2008 a y b).

En este trabajo sólo me abocaré a expresar una experiencia de coautoría, de co-responsabilidad en la que la que escribe sólo significa una voz entre muchas⁴. Además escribo desde la cultura en la que fui educada, la occidental, pero con la amplitud que me permitió abrirme a otros saberes hacer que no son los míos pero que están en este mundo. Por ser letrada y certificada la academia me cede este lugar para esbozar el complejo entramado que hemos logrado, durante más de siete años, en un proceso de formación de maestros indígenas integrantes de pueblos mexicanos.

2 ¿Conocemos el territorio? ¿Desde dónde?

Una de los primeros pasos para edificar políticas públicas, armar currí-

⁴ El equipo nacional está encabezado por la Dra. María Bertely Busquets del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y el del Estado de Puebla lo componemos los maestros y maestras Anastacio Cabrera, Elena Santillán, Odilia Hernández, Jazmín Guarneros, Stefano Sartorello, Raúl Gutiérrez, Eusebia Taxis, Ofelia Rosas, Pascuala Juárez, Antonia Aguilar, Jumbentino Arce, Carina Taxis, Francisco Arcos, Juan Victoriano, Jesús Martínez, Manuel Hernández, Juan Guzmán y M. Irma Gómez, entre muchos otros maestros que al terminar su formación pasan a formar parte de la Red Educativa Inductiva Intercultural (REDIIN) y que se extiende hoy a cinco estados de la República mexicana así como a otros países latinoamericanos, principalmente, Perú y Brasil.

culas educativas, proponer la formación de los maestros es conocer el territorio que tenemos delante. Sin entenderlo, y con esto expreso la necesidad de “caminarlo”, “vivirlo” así como de estudiarlo en sus múltiples variables sociopolíticas, es casi imposible armar con ética y responsabilidad la educación de los futuros mexicanos que habitan el espacio donde estos referentes se entrecruzan. Este ejercicio que realizaré a continuación es sólo un ejemplo del análisis contextual que para cada país debería proponerse y que América Latina en su conjunto esbozara. De esta manera se podría planear más allá de las fronteras convencionales⁵ y a partir de las variables que la misma ciencia social ha arrojado.

En primer lugar muchos territorios estatales de los países han sido divididos geopolíticamente partiendo, arbitrariamente, territorios ancestrales que no tenían las fronteras que hoy visualizamos. Por ello, si pensamos interculturalmente,

⁵ Nos parece importante señalar dos casos recientes donde la formación reúne estudiantes no sólo del país que la ofrece, sino invita, a estados colindantes a pensar, estudiar, analizar temáticas comunes sin fracturar las fronteras geopolíticas establecidas. Por ejemplo, la creación del PROEIB-Andes, en Bolivia, maestría en educación que privilegió la entrada de maestros andinos de varios países colindantes o el caso de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) que tiene la intención de ser una Universidad internacional que reúne a alumnos de países fronterizos, y de otras partes del mundo, para pensar juntos tareas inmediatas de profesionales que habitan en un territorio ancestral que fue común.

respetando como dice el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989, p. 10), en su artículo 1:

[...] Los gobiernos deberán respetar la importancia especial que para las culturas y valores espirituales de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras y territorios, o con ambos, según los casos que ocupan o utilizan de alguna otra manera y en particular los aspectos colectivos de esa relación.

Es necesario tomar en cuenta que las fronteras modernas no tienen la funcionalidad que la práctica milenaria de los pueblos originarios aún mantienen. Por ello las fronteras educativas deben ser flexibles. Los estados deben aliarse

para atender de acuerdo a estas culturas que por razones políticas quedaron divididas siglos atrás.

En segundo lugar no hemos reconocido, más que discursivamente, las lenguas que se hablan en ese territorio y la localización de sus asentamientos. En el estado de Puebla tenemos siete pueblos originarios (Figura 1, donde el color rojo significa los lugares donde más de la mitad de la población habla la lengua indígena e inclusive los monolingües son mayoritarios) y en el caso de la ciudad capital por migraciones recientes intra e inter estatales tenemos más de cuarenta y ocho lenguas indígenas (INEGI, 2010). Esto nos lleva a desafíos educativos de relevancia.

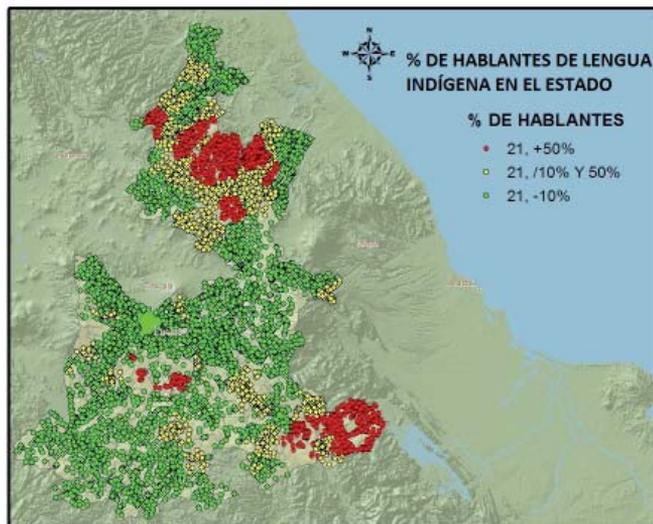


Figura 1

Fuente: Elaboración propia con datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010)

En tercer lugar, este estado es rural. Más del setenta y siete por ciento de los municipios son de alta y muy alta marginación (Figura 2, los lugares

más oscuros son los más marginados). Por ende si sobreponemos a éstos las lenguas mencionadas, así como otras variables, veremos la coincidencia espacial.

Mapa B,21, Puebla: Grado de marginación por municipio, 2010

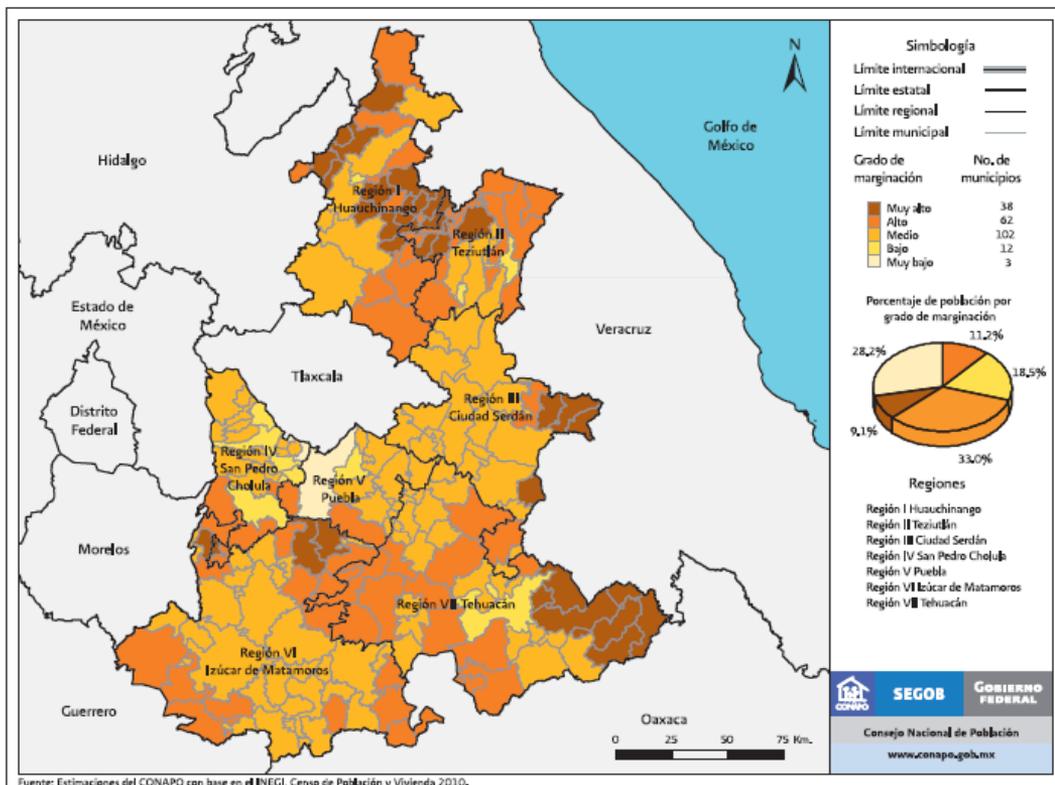


Figura 2 - Grado de marginación en el estado de Puebla

Fuente: Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010)

A esto debemos aunarle la descripción de las características de las escuelas que el estado ha colocado en estas

zonas. Puebla tiene un sesenta y cuatro por ciento de escuelas multigrado⁶.

⁶ Nuestras universidades formadoras de docentes no instruyen para atender un salón multigrado y en los estados de la República Mexicana con mayor cantidad de pueblos indígenas predominan este tipo de escuelas.

Tabela 1 - Estados con mayor cantidad de escuelas multigrado.

ESTADOS	ESCUELAS MULTIGRADO
Veracruz	252 631
Chiapas	239 090
Oaxaca	135 900
Puebla	114 258
Guerrero	93 476
Michoacán	87 781
Tabasco	83 841

Fuente: Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2010)

Entonces la primera pregunta que nos planteamos es, si en estos lugares es donde tenemos las situaciones más complejas ¿por qué no cuidamos la calidad del personal que enviamos, tanto lingüística como educativamente? Es evidente que las acciones que emprendamos tomando en cuenta un verdadero reconocimiento del territorio son las que impactarán sobre los resultados educativos que nos hemos propuesto alcanzar.

Es decir, no contamos con todos los maestros sino que éstos se agrupan en escuelas dependiendo del número de alumnos que muchas veces rebasan la capacidad deseable. Tenemos escuelas unidocentes, bidocentes, tridocentes, tetradocentes, y de organización completa. Sin embargo, las zonas más carenciadas adolecen del equipo humano (manejo de la lengua indígena y metodologías de enseñanza multigrado intercultural) que se requiere si nuestro principio fuera abatir el rezago educativo.

Otro tema importante es qué sistemas educativos están en qué sitios. Y ahí también vemos que el de las escuelas ubicadas en zonas indígenas no son indígenas sino regulares. A ello debemos agregar que los maestros contratados por el sistema indígena no hablan la lengua de sus alumnos y muchas regiones tienen grados de monolingüismo altos en lengua materna, como es el caso de Sierra Negra, una de las sierras más vitales lingüísticamente en náhuatl y mazateco del estado que nos ocupa.

La concatenación de variables, ruralidad, marginalidad, uso de lenguas originarias, pruebas estandarizadas de aprovechamiento, organización escolar y preparación de los maestros nos muestran que en la práctica deberían re-plantearse muchas de las acciones actuales, porque los resultados siguen siendo desfavorables en esas zonas del territorio donde la complejidad intercultural se acentúa. Los lentos avances los adjudicamos al poco desarrollo, sin embargo, jamás se ve el entramado originario, porque somos incapaces de atender el interés que demanda nuestra sociedad, en la que vivimos juntos. En el fondo la idea no es resolver sino mantener este statu quo de desigualdades que siguen reproduciendo una sociedad gobernada por una idiosincracia que no corresponde a las culturas nativas de nuestro continente. No basta reconocer la interculturalidad sino co-construir un mundo retomando los orígenes que nos van dando vida y eso es responsabilidad de todos. Concatenando las visiones

territoriales intra y extraterritoriales. De esta manera nos encaminamos a co-construir un esfuerzo educativo compartido. De acuerdo a las necesidades planteadas por los mismos sujetos para proteger y empoderar su territorio.

A esta lectura analítica le siguen otras que occidente no conoce, las intraterritoriales que son ancestrales y que tienen una lógica poco descubierta para la cultura nacional. De las cuales son poseedoras los pueblos indígenas (LANDABURU, 1998; BERTELY, 2008; GIMÉNEZ, 1996). Ellos son alfabetos territoriales⁷ cada espacio de su hábitat es reconocido, nombrado, adorado, venerado, etc. El trabajo formativo descrito a continuación, tanto con niños como con maestros despliega el territorio visto, vivido y sentido por los mismos habitantes.

Si no sumamos y entrelazamos ambas miradas, indígena y no indígenas no estamos en condiciones de co-construir escuelas de pensamiento interculturales. El aporte central de este artículo radica en delinear acciones principales para su edificación.

⁷ Por ello niños indígenas a edades muy tempranas pueden recorrer su territorio sin perderse, orientándose cardinalmente (DE LEÓN, 2005). Sus etapas tempranas de desarrollo manifiestan otras habilidades que niños occidentales no poseen, porque cada cultura tiene una relación estrecha con el hábitat.

3 Proceso profesional, investigador: actor y aprendiz permanente

Nuestro trabajo de campo nos va enseñando el camino en el caso de los científicos sociales que nos dedicamos a educación⁸. Esa es nuestra primera gran huella y el termómetro de nuestra asertividad. La interacción permanente con la gente y el conocimiento de sus territorios afianza nuestra vocación. Pero también nos va marcando nuestras limitaciones, hasta donde podemos avanzar y donde debemos parar. Es la misma gente la que nos da la oportunidad de conocer y esto depende de nuestro comportamiento social, de nuestra entrega, de nuestra empatía, de nuestro amor hacia los otros.

Así como mi principio fue conocer sus prácticas de vida relacionadas con el uso de la lengua indígena, posteriormente me di cuenta que debía integrarlos, dándoles un papel protagónico para avanzar juntos en un crecimiento y conocimiento intercultural. Sin ellos me sentía dividida. Además, como ciudadanos y poseedores de una cultura milenaria no podían quedar como espectadores de mis propias interrogantes (PODESTÁ, 2007). ¿Y cuáles eran sus propios intereses?

Este trabajo que inicié, hace más de dos décadas, con niños me permitió partir de sus propias realidades educa-

⁸ Por supuesto que también lo es para otras disciplinas pero me remito a educación por ser a la que me he dedicado.

tivas (PODESTÁ, 2000). Puse en práctica el afianzamiento de su lectoescritura en su lengua y en español pero a partir de un diálogo interindígena donde la fuente era el conocimiento de su propio territorio. ¿Quién no conoce el lugar donde nació para contar cómo es? (PODESTÁ; NIÑAS; NIÑOS NAHUAS, 2002, 2011). Este es el espacio afectivo más importante de nuestra vida. Con él vamos forjando lo que somos.

Este preámbulo en mi carrera por más de diez años fue dándome herramientas para ir abriendo mi concepción y permitirme experiencias educativas donde somos muchos actores lo que estamos involucrados (PODESTÁ, 2009). Pueblos distintos que convergemos en un mismo lugar para hacer una educación diferente. Una educación que no sólo sea unidireccional sino pluridireccional y colegiada. Una educación cambiante y adecuada a las necesidades de los ciudadanos, que tenga movimiento al igual que nuestras realidades. Pero lograr estos cambios y esta sintonía significa romper con viejos conceptos aprendidos en la misma universidad (PODESTÁ, 2012). Estar atentos y sensibles a las realidades de los diferentes pueblos que conforman este mundo. No basta con estar certificado, sino la sensibilidad socio-política juega un papel preponderante para poder crear una nueva escuela de pensamiento⁹.

4 Otras maneras de educar (nos)

La confluencia de distintas experiencias en el campo de la interculturalidad da pie a la formación de un equipo de trabajo en Chiapas, que fue creciendo, desde hace más de una década (BERTELY, 2009a). Las expectativas de varios confluyeron hacia una misma causa. La más importante, dar respuesta a comunidades que querían una educación diferente (BERTELY, 2004; SARTORELLO, 2013) y atendiendo las necesidades de sus pueblos (BERTELY, 2009) tal y como lo marca el Convenio 169 de la OIT. Así un grupo de maestros nombrados por sus propias comunidades dieron inicio a este trabajo; constituidos en la Nueva Unión de Maestros para la Nueva Educación de México (UNEM), e independientes se sumaron a armar un equipo que invitó a Jorge Gasché, investigador suizo-francés que había trabajado con pueblos huitotos y boras en la Amazonía peruana; una petición similar a dicho investigador fue realizada, años antes, por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSEP), para pensar juntos en una educación que respondiera a las necesidades de sus pueblos pero partiendo del bagaje cultural milenario del cual eran portadores. Edificar una escuela para el arraigo (BERTELY, 2009) que tuviera en la base el sustento de los conocimientos indígenas practicados hasta

⁹ Los egos deben hacerse a un lado y trabajar con la esencia social y afectiva de nosotros mismos.

A los que más nos cuesta todo este trabajo es a quienes fuimos formados en occidente (PODESTÁ, 2013).

ahora y que articulara los conocimientos occidentales-escolares. Es decir formar a los jóvenes maestros comunitarios para esta tarea. La experiencia de Gasché en la Amazonía durante más de treinta años ha posibilitado en su persona no sólo estar formado en occidente sino haber cursado la segunda universidad bajo los aprendizajes de estas dos etnias con las que aprendió una parte de sus mundos. De todas maneras el intenso proceso de interaprendizaje le permitió una intercomprensión (GASCHÉ, 2008a) que muchos intelectuales, por más que hayamos estudiado en célebres instituciones y realizado trabajo de campo no hemos aún alcanzado. Creo que hay un tema interesante a discutir en nuestras universidades y es la formación experimental que hemos logrado pero, en cada uno de nuestros interiores, sabemos y deberíamos poner a debate los alcances y limitaciones que occidente esconde. En un mundo intercultural la complejidad de los aprendizajes y las maneras de educar no podrían ser posibles sin una gran apertura política-ética-social que acogiera la inmensa riqueza que nos constituye. La experiencia de trabajo comenzó a tener sus frutos y se formaron los primeros profesores indígenas que sus comunidades habían solicitado. Estos nuevos profesores pero también campesinos fueron modelando un trabajo educativo que permitía establecer una escuela para el arraigo comunitario. La gran pregunta que nos hacíamos es si sería posible que un modelo con estos resultados se pudiera retomar para la

formación de maestros indígenas dentro de las universidades. Nos planteamos impulsarlo en la Universidad Pedagógica Nacional 211¹⁰, que está en la ciudad de Puebla y a la que concurren innumerables jóvenes indígenas de distintos pueblos que quieren ser profesores. Surgieron muchas interrogantes pero una de ellas era re-plantearnos:

5 ¿Desde dónde y cómo trabaja occidente en la formación de los futuros maestros indoamericanos?

La realidad que tenemos en la mayoría de universidades mexicanas para la formación de maestros indígenas está relacionada con la formación occidental que tenemos instaurada. El paradigma angelical (GASCHÉ, 2008) que pretende discursivamente forjar una educación intercultural basada en el diálogo y el respeto (SCHMELKES, 2005) sin analizar las razones en las que se instaura el conflicto intercultural. Por ejemplo:

- Nuestra lógica nos parece natural y la única universalmente valedera.
- Difícilmente imaginamos, comprendemos o nos abrimos a otras formas de racionalidad.
- Creamos inter-comprensión entre nosotros mirando sus mundos desde fuera.

Y de esta manera se forma a miles de jóvenes que proceden de culturas muy diferentes con nuestra propia óptica

¹⁰ Simultáneamente se dio en otras UPNs del país, Chiapas, Oaxaca. Michoacán y Yucatán.

de ver y pensar el mundo, arrasando con sus cosmovisiones. Creando un conflicto de saberes y repitiendo teorías generadas desde fuera de sus culturas, lo que imposibilita una verdadera apropiación en su formación. Miran como extraños sus realidades en vez de verlas con sus propias lógicas de concebir el mundo. En esto ubicamos la escuela de pensamiento de la que hablamos. No podemos seguir colonizando sus mentes (PODESTÁ, 2013), sino tenemos que hacer un esfuerzo para poner en práctica sus formas de investigar, de querer la educación poniendo delante las necesidades de los habitantes de estos territorios.

Los diplomados “Explicitación y sistematización de conocimientos indígenas” y “Elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües” fueron el punto de arranque que pretendía poner en práctica esta formación alternativa que revierte la óptica occidental (ARCOS et al., 2012). Sin embargo, la hemos ampliado una vez concluido estos diplomados que han llevado aproximadamente un periodo de dos años al interior de una Licenciatura denominada en Educación pre-escolar y primaria para el medio indígena (LEPEPMI, 1990). Si bien esta licenciatura está diseñada desde una óptica angelical y discursiva, al incorporar los diplomados se trabaja con otro paradigma intercultural (GUARNEROS, 2011; HERNÁNDEZ, 2014) que privilegia el análisis del conflicto en los que han vivido por siglos sus culturas. De esta manera la teoría revisada implica la profundización y análisis permanente

de sus vidas y la de sus ancestros. Por ello, las historias personales han tenido un peso fundamental para ir hilando reflexivamente y desde sus propias interpretaciones (TEXIS, E., 2009; TEXIS, C., 2010; GÁMEZ, 2010; HERNÁNDEZ, 2010). El concepto de ambivalencia juega un papel preponderante al inicio de su formación (GASCHÉ, 2008). Este trabajo analítico significa un proceso personal que abarca su historia de vida. Ningún maestro-alumno ambivalente puede ser maestro indígena en estricto sentido. Desmenuzar su historia, encontrar los caminos tomados para dejar de ser indígena nos y les ocupa unos cuantos meses. Es importante destacar que esta primera parte está a cargo de una “pareja pedagógica” donde uno de los maestros es indígena y el otro no lo es pero ambos están formados en interculturalidad¹¹ (PODESTÁ, 2012, 2013).

Debemos comentar que la mayoría de ellos reconoce el papel de la educación básica en esta re-conversión de sus vidas, en este alejamiento de sus familias, en este romper con su comunidad para

¹¹ Quien escribe no es indígena pero estoy especializada en sociolingüística y antropología educativa. Y mi pareja es el maestro Anastacio Cabrera, filósofo náhuatl. Trabajar en equipo en un mismo salón ha sido una experiencia de apertura de ambos. Los alumnos al mismo tiempo tienen la posibilidad de tener de uno y de otro aspectos distintos sobre la interculturalidad de la que somos producto. Esto ayuda al posicionamiento propio de ellos y de nosotros. Es una sinergia compleja. Este sólo es uno de los diálogos de su formación. El otro se da indígenas con indígenas.

ser diferente con el fin de “progresar”, de “civilizarse”, de “volverse gente de razón” como occidente lo repite una y otra vez. Lo importante es la toma de conciencia por parte de ellos sobre esta terrible realidad generada por la propia institución escolar. Con esta re-conciencia miran nuevamente sus orígenes y los vuelven a tomar con mucha más fuerza porque empiezan a re-conocer los valores positivos de sus propias culturas. Que éstas también tienen conocimientos y que son milenarios, al igual que están los conocimientos escolares u occidentales. Ese re-descubrir es parte del largo trabajo de investigación que ellos comienzan a desarrollar con sus propios pueblos. Y la explicitación de sus conocimientos no la hacen con herramientas occidentales de la academia, tal y como se especifica en la mayoría de las currículas de formación de maestros. La formación la logran mediante el diálogo con otros maestros indígenas¹². Con ellos ven sus realidades,

¹² Uno de los aspectos a destacar es que el aprendizaje de cómo explicitar los conocimientos indígenas de sus culturas la aprenden con profesores no certificados de Chiapas que como se ha mencionado fueron los pioneros en México. La práctica adquirida, el mandato de sus comunidades los coloca en un lugar irremplazable, inamovible para esta etapa. Ese diálogo entre iguales no lo puede sustituir un investigador formado en la academia como es mi caso. Mis palabras, mi formación y mi óptica no logra lo que ellos logran. Esto abre una línea de investigación, desde los propios pueblos indígenas, que son las metodologías nativas. Poner y permitir el desarrollo de las mismas resquebraja el proceso

con sus propios lentes no con lentes de fuera. Por ello, uno de los grandes retos de esta escuela de pensamiento es formar jóvenes maestros que hacen investigación haciendo, no tomando notas. Sino participando como parte del pueblo al que por cierto le deben la vida. Estos procesos de re-encuentro han dado trabajos escritos por indígenas desde su propia lógica y concepción (ROSAS, 2014; GÁMEZ, 2010; TEXIS, 2009)¹³.

Se han re-encontrado con sus infancias, con sus familias y han profundizado lo que tenían trunco, el conocimiento ancestral que aún portan los pueblos en miles de actividades socio-económicas (GALLEGOS, 2008) que dan cuerpo a sus culturas y muestran el cómo hacer la educación intercultural posible (AGUILAR et al., 2012).

6 A modo de conclusiones

Simplemente quise compartir una experiencia en proceso donde quienes formamos esta escuela de pensamiento estamos abiertos a enriquecernos sobre otras maneras de diseñar y llevar a cabo la formación de maestros. La apertura es

de colonización de nuestras universidades. Parece fácil pero la apertura debe ser significativa de parte de quienes somos occidentales y tenemos la creencia de que perdemos terreno.

¹³ Por el momento contamos con trece propuestas pedagógicas que manifiestan el proceso educativo de-colonizador alcanzado. Se encuentran en los archivos de la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional-211 y estamos armando una colección de autoría magisterial que el próximo año tendremos publicada.

de ambos lados, y sólo la horizontalidad de relaciones permite alcanzarla. La fortuna de discutir juntos, de tomar como base nuestra propia historia y reflexionar a partir de ella nos abre un nuevo horizonte. El nivel reflexivo nuestro y de los maestros alumnos manifiesta el camino emprendido de mutuo crecimiento. El re-posicionamiento es permanente, los diálogos entre actores son cruciales de-

pendiendo de los momentos. Hay cosas que de una vez por todas debemos dejar hacer a otros porque nosotros tenemos serias limitaciones expresadas por las mismas culturas que hemos decidido acompañar. Distintos materiales educativos creados por ellos como son el calendario sionatural y las tarjetas de inter-autoaprendizaje son una muestra fiel de lo alcanzado.

Referencias

AGUILAR, Antonia et al. *Tarjetas de auto-interparendizaje. Pueblo ngigua, ngiba y nahua*. México: Laboratorio Lengua y Cultura "Víctor Franco Pellotier", Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Unión de Maestros de la Nueva Educación por México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2012.

ARCOS, Francisco et al. Nuevas experiencias docentes de interaprendizaje en la formación de maestros indígenas. In: BERTELY, María (Org.). *Interaprendizajes entre indígenas*. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/la Universidad Pedagógica Nacional, 2012.

BERTELY, María. *Tarjetas de Autoaprendizaje*. México: Fondo León Portilla, Premio Bartolomé de Las Casas, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, Organización de Estados Americanos, Fundación Kellogg, Editorial Santillana, Unión de Maestros de la Nueva Educación por México, Colectivo Las Abejas y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2004.

_____. La construcción desde abajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México. In: TODD, L.E. y V. Arredondo. *La Educación que México necesita*. Visión de Expertos. Nuevo León: Centro de Los Altos Estudios e Investigación Pedagógica/CECyTE, NL, 2006.

_____. Educación ciudadana intercultural. Los educadores mayas de Chiapas en la construcción desde debajo de ciudadanías alternas. *Revista Interamericana para la Democracia*, RIED-IJED, Indiana, USA, v. 2, n. 2, Septiembre 2009.

BERTELY, María (Org.). *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. México: Secretaría de Educación Pública, 2008.

_____. *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho: diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. México: Papeles de la Casa Chata, CIESAS, UNEM, 2009.

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (CGEIB). *Perspectivas de Educación Intercultural Bilingüe*. 2001. Disponible en: <<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/>>. Recuperado el: 31 marzo 2014.

COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CDI). *Indicadores y Estadísticas*. 2010. Disponible en: <http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=category&id=38&Itemid=54>. Recuperado el: 31 marzo 2010.

DE LEÓN, Lourdes. *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los tzotziles de Zinacantán*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2005.

GÁMEZ, Rosalba. *El conocimiento indígena dentro del aula propicia un aprendizaje significativo*. Propuesta pedagógica para obtener el título de licenciado en educación pre-escolar para el medio indígena plan 90. Puebla, México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

GALLEGOS, Carmen. El currículo de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global: Una experiencia educativa en la Amazonía Peruana. In: BERTELY, María; GASCHÉ, Jorge; PODESTÁ, Rossana (Org.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala, 2008.

GASCHÉ, Jorge. Niños, maestros, comuneros y textos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. In: BERTELY, María; GASCHÉ, Jorge; PODESTÁ, Rossana (Org.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2008a.

_____. La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta donde abarca la interculturalidad? In: BERTELY, María; GASCHÉ, Jorge; PODESTÁ, Rossana (Org.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2008b.

GASCHÉ, Jorge; VELA, Napoleón. *Sociedad bosquesina I y II*. Perú: Asociación Gráfica Educativa, 2012.

GIMÉNEZ, Gilberto. Territorio, cultura e identidades: la región sociocultural. In: _____. *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), 1996.

GUARNEROS, Jazmín. *La identidad lingüística y étnica en la práctica docente del Centro Escolar Indígena Angélica Castro, Coxcatlán, Puebla*. 2011. Tesis (Doctorado Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica) – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, 2011.

HERNÁNDEZ, Alfonso. *Valoremos y aprendamos en el aula desde las actividades y conocimientos indígenas de mi comunidad (cultura mixteca)*. Propuesta pedagógica para obtener el título de licenciado en educación pre-escolar y primaria para el medio indígena plan 90. Puebla, México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

HERNÁNDEZ, Odilia. *Reposicionamiento y empoderamiento lingüístico y cultural en un proyecto de intervención educativa*. El caso de dos maestras nahuas de la comunidad de San Marcos Tlacoyalco. 2014. Tesis (Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica) – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI). Censo de población y vivienda 2010. Disponible en: <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/accesomicrodatos/cpv2010/default.aspx>>. Recuperado el: 31 marzo 2014.

LANDABURU, Jon. Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. In: LÓPEZ, L. E.; JUNG, I. (Comp.). *Sobre las huellas de la voz*. España: Morata, DSE, Proeib-Andes, 1998.

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA PARA EL MEDIO INDÍGENA (LEPE-PMI '90). 1990. México. Disponible en: <http://upnmda.edu.mx/attachments/article/87/plan_estudios_lepepmi.pdf>. Recuperado el: 31 marzo 2014.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO [OIT]. Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes [Convenio 169]. 1989. Disponible en: <http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio_169_07.pdf>. Recuperado el: 31 marzo 2014.

PODESTÁ, Rossana. *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*. Puebla, México: Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, 2000.

_____. Niños (as) y maestros (as) indígenas autores (as) de sus propios conocimientos. In: *CONGRESSO DA ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE*, 12. Florianópolis, SC, Brasil, 2009.

_____. Niñas, niños nahuas. *Mi pueblo en fotografías. El mundo de las niñas y niños nahuas a través de sus propias imágenes y palabras*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2011.

_____. Experiencias de empoderamiento. Re-construyendo positivamente sus culturas. *Currículo Sem Fronteiras*, Porto Alegre, RS, v. 12, n. 1, jan./abr. 2012a.

_____. Interaprendizagem(ns) em um processo de intervencao educativa. In: PALADINO, Mariana; CZARNY Gabriela. *Povos indígenas e escolarização*. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Río de Janeiro: Garamond, 2012b.

_____. *De-colonizar postulados occidentales para educar colaborativa y alternativamente bajo una nueva óptica intercultural*. En dictaminación, 2013.

PODESTÁ, Rossana y Niñas, Niños Nahuas. *Nuestros pueblos de hoy y siempre*: El mundo de los niños y niñas nahuas a través de sus letras y dibujos. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2002.

PODESTÁ, Rossana, Niñas, Niños Nahuas y de la ciudad. *Encuentro de miradas*: El territorio visto por diversos autores. México: Coordinación General de Investigación Intercultural-Secretaría de Educación Pública, 2007.

ROSAS, Ofelia. *Hacia una nueva educación para el corazón de Tlacoyalco de San Marcos*. 2014. Monografía (Propuesta pedagógica presentada para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar para el Medio Indígena plan 1990) – Universidad Pedagógica Nacional, Puebla, México, 2014.

SARTORELLO, Stefano. Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas. 2013. Tesis (Doctorado Interinstitucional en Educación) – Universidad Iberoamericana, México, 2013.

SCHMELKES, Sylvia. *La interculturalidad en la educación básica*. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Pre-escolar: curriculum y competencias. México: Org. Editorial Santillana, 2005.

TEXIS, Carina. *Transformación docente y revaloración indígena*. Propuesta pedagógica presentada para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar para el Medio Indígena plan 1990. Puebla: Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

TEXIS, Eusebia. *El tesoro de mis ancestros en la escuela indígena*. Propuesta pedagógica para obtener el título de Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena plan 1990. Puebla: Universidad Pedagógica Nacional, 2009.

Recebido em março de 2013

Aprovado para publicação em abril de 2014

