



ISBN: 9786073024938

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Nivón Bolán, A., y Czarny Krischkautzky, G. (2019).
El diálogo reflexivo como acompañamiento en la formación de
profesionales indígenas.
En A. Hirsch Adler y J. Pérez Castro (Coords.), *Ética profesional
y responsabilidad social universitaria: experiencias
institucionales* (pp. 101-112). Ciudad de México: Universidad
Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

El diálogo reflexivo como acompañamiento en la formación de profesionales indígenas

Amalia Nivón Bolán y Gabriela Czarny Krischkautzky

INTRODUCCIÓN

El texto analiza una tarea sustantiva de formación en el ámbito universitario, en el marco de la diversidad cultural y lingüística con estudiantes provenientes de más de diez comunidades y pueblos indígenas de México, interesados en la formación profesional para trabajar en el campo de la educación indígena y la educación intercultural bilingüe. Se trata mayoritariamente de mujeres jóvenes que buscan ejercer actividades profesionales en sus regiones de origen, con compromisos familiares, sensibles a sus tradiciones y con el interés de conocer mejor el campo de la educación. Como responsables de esta presentación, mencionamos que como pedagogas y antropólogas nos hemos desarrollado profesionalmente en el campo de la educación, en el área de la formación en contextos de diversidad, en particular de la educación intercultural bilingüe desde hace más de 30 años, y seguimos atentas a los retos que demanda esta tarea.

Expondremos algunas reflexiones, destacando aspectos de la experiencia docente en materia de formación en investigación educativa: el contexto de procedencia del estudiante y el del objeto de estudio; las interrogantes formuladas por el estudiante para orientar su indagación y, finalmente, el proceso metodológico que lo guía en su relación con el “objeto” de análisis.

CONTEXTO DEL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE EN PROCESOS DE FORMACIÓN

Las experiencias formativas a las que se hace referencia remiten a un sector de estudiantes de la generación 2011-2015 del Plan de estudios 2011 de la licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, en el momento en que inician la elaboración de sus trabajos para titularse conforme a los lineamientos de la institución.¹ Se trata de la primera generación que iniciaba el séptimo semestre en este plan de estudios, que fue reestructurado de manera consensuada por el colegiado que imparte las asignaturas en sus distintas líneas de conocimiento y campos de formación.

Cabe mencionar que la reestructuración curricular fue resultado de un proceso reflexivo de varios años, en el que cada vez los profesores reconocíamos con mayor preocupación la tarea de involucrar en la formación de los estudiantes la reflexión docente (Nivón, 2006, 2012), condición que ha contribuido a tener otra actitud y perspectiva del aprendizaje y la enseñanza con estos grupos de población que cursan estudios de nivel licenciatura.

En el semestre 2014-2, los estudiantes eligieron uno de los tres campos propuestos en el Plan de estudios, en este caso fue el de *Escuela y formación docente en contextos de diversidad* (UPN, 2011). En el semestre 2015-I, estos alumnos iniciaron el estudio de una problemática educativa específica de una población indígena, articulada con proyectos institucionales o autónomos, como profesores o con profesionales de otros campos de conocimiento. Este momento de su formación es el que hace de escenario para la reflexión que presentamos, siendo las autoras de este texto codocentes del curso optativo “Perspectivas metodológicas para el análisis de historias de vida, trayectorias profesionales y testimonios” que se impartió en el 7º semestre (2014-II).

1 En la UPN, Unidad Ajusco, existe una normatividad que regula las opciones de titulación en los diferentes programas educativos; para el caso de la LEI, presentan un trabajo escrito, que es revisado por cuatro académicos, que será sustentado en forma oral ante tres sinodales en un examen profesional, una vez que el estudiante comprueba haber acreditado 36 asignaturas y realizado un servicio profesional o social en el campo educativo.

Los estudiantes, cerca de 30, vislumbraron una temática educativa de características bilingües e interculturales; todos originarios de entidades con alta población indígena, como Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Veracruz, Puebla, Estado de México y Chihuahua; mayoritariamente bilingües y con cierto dominio de alguna lengua indígena y del español, lo que les da el carácter de un grupo plural en diversidad sociolingüística, tradiciones, formas de convivencia y de aprendizaje. Los alumnos, en un promedio de entre 18 y 30 años, ingresaron mayoritariamente a la licenciatura después de haber concluido estudios de bachillerato, otros tenían experiencia docente en educación básica, en centros escolares unidocentes o bidocentes o de organización completa, y una minoría presentaba estudios de profesor normalista o cursos de capacitación inicial docente.

Coincidimos en la importancia de la descripción fenomenológica que nos muestra una realidad, que interpretamos para darle significado, de manera que las prácticas sociales y *lo que decimos de ellas* —el acto y la palabra— son elementos centrales del campo educativo, y por tanto de cómo adentrarnos en su estudio.

El trayecto curricular recorrido por los estudiantes en la LEI ha tenido como base la reflexión de prácticas culturales, que los mismos estudiantes reconocen les ha dado formación en un sentido amplio y no sólo escolar. En este espacio curricular contrastan y amplían sus experiencias formativas en el dominio bilingüe, en sus conocimientos comunitarios y escolares, en la historia y conflictos que han vivido los pueblos originarios desde la conquista española, los procesos de dominación y colonialismo en América Latina, y el análisis de propuestas educativas relevantes en contextos de diversidad cultural. En este sentido, el trabajo reflexivo —oral y escrito—, en grupo e individual, es fundamental para el diálogo (entre docentes y estudiantes), eje pedagógico para acercarse a la comprensión de textos académicos y sistematización de experiencias y conocimientos (Freire y Shor, 2014).

La reflexión trae consigo la interpretación que cada quien elabora al dialogar. Así, los estudiantes aprenden escuchando y entrelazando experiencias de otros y de ellos mismos. La experiencia que se convierte en narración resurge del mundo cotidiano y se transforma en textos.

En el terreno de cómo adentrarse en la investigación educativa, resultó conveniente partir de la propuesta metodológica con enfoque cualitativo, fundamentalmente interpretativo, mediante la elaboración de datos flexibles y sensibles al contexto social en que se producen, que se sostienen por métodos de análisis y explicación surgidos a partir de la búsqueda de la comprensión de lo complejo y la profundidad del detalle y el contexto histórico social. Así, las primeras lecturas² tenían el propósito de armar una base mínima, pero firme, sobre este enfoque para la investigación educativa, y destacar la voz, las reflexiones y prácticas de los distintos actores educativos, identificados por los estudiantes como relevantes para conocer con mayor profundidad sus temas de trabajo. Todo ello con el interés de perfilar un acercamiento a las percepciones de los padres de familia, profesores, alumnos, directivos, autoridades, comités comunitarios y expertos en asuntos específicos para tratar con las personas directamente relacionadas con sus inquietudes. Se trataba de que en el diálogo con ellos retomaran sus dudas e ideas y reelaboraran sus pensamientos en articulación con otros investigadores a través de los textos académicos.

Nuestro trabajo consistió en partir de sus preocupaciones y crear un espacio común para dialogar entre ellos y con nosotras sobre el acto de analizar las prácticas educativas con mayor detenimiento, así como sobre los procesos e historias de vida que han formado la historia de la educación de los pueblos.

Sus temas de preocupación se hallaban vinculados con la enseñanza en los niveles educativos preescolar y primaria con perspectiva intercultural bilingüe, en escuelas multigrado de educación indígena (del sistema Conafe, Consejo Nacional de Fomento Educativo), en bachilleratos comunitarios y en escuelas (tipo) albergue y de organización completa localizados en localidades con más de 1 000 habitantes. Destacaban las dificultades didácticas, en cuanto a planeación y diseño de organización, para relacionar los saberes comunitarios con los planes y programas de estudio normados por el Estado mexicano, para todas

2 Taylor y Bogdan (1987), Mejía y Sandoval (2007), Vasilachis (2007), entre otros.

las escuelas del sistema nacional de educación básica y su adecuación a las diferencias culturales y lingüísticas de las poblaciones indígenas.

Asimismo, los estudiantes señalaban situaciones particulares que afectan de manera específica esta tarea educativa, como las condiciones de trabajo del profesorado en servicio y las movilizaciones magisteriales por razones sindicales, el ingreso a la docencia de jóvenes con estudios de bachillerato o secundaria, la ausencia temporal o definitiva de los padres y las madres de familia que trabajan fuera de la comunidad o del país, la violencia de todo tipo que afecta a muchas de estas comunidades, el trabajo infantil a muy temprana edad y el abandono escolar, entre otros asuntos implicados alrededor de la educación.

TRAYECTOS METODOLÓGICOS EN LOS PROCESOS FORMATIVOS

Plantear el acompañamiento para la elaboración y finalización de los trabajos de titulación implicó conformar una comunicación intercultural, particularmente con las cinco estudiantes que acompañamos durante dos semestres. Ellas se reconocían y presentaban como de origen mixe (dos de ellas), tzeltal (una), cho ól (una) y totonaku (una); investigaban aspectos de los niveles de educación preescolar, primaria y medio superior.

Todas las temáticas se ubicaban en contextos indígenas bilingües; es decir, donde se mantiene el uso de la lengua indígena y del español como medio de comunicación. De manera inicial, entre las preguntas que dieron origen a estas indagaciones fueron: ¿por qué hay tanta deserción escolar en el medio indígena?, ¿cómo hacer una buena planeación en la escuela Conafe?, ¿cómo hacen su trabajo los maestros de primaria que enseñan con sólo tener la preparatoria y no estudiaron en la escuela normal?, ¿qué se mantiene y qué ha cambiado en las formas de enseñar que desarrollan los maestros en los contextos escolares de educación indígena?, ¿qué aspectos inciden en los bajos resultados que obtienen las niñas y los niños en las escuelas de educación indígena?, ¿cómo son las relaciones que se establecen entre las escuelas y sus maestros con las comunidades donde se desarrolla

el trabajo escolar y qué demandan los padres y madres de familia en los actuales escenarios de cambio social?

Como los otros estudiantes del curso, las cinco estudiantes presentaban un nivel similar en cuanto a formación en investigación educativa; se iniciaban en el conocimiento metodológico de una investigación sustentada en un trabajo de campo de dos semanas para recabar información sobre los distintos objetos y temas que les interesaba estudiar.³

Con ellas se conformó un diálogo de “ida-vuelta-ida-vuelta”. Este proceso implicó el desafío por “desnaturalizar” imágenes y prácticas incorporadas como “naturales” referidas a la vida cotidiana; re- visar, re-leer eso naturalizado que difícilmente salía de las referidas realidades “conocidas” (sus comunidades y escuelas). Ello fue lo que configuró al diálogo reflexivo —de aprendizajes para todas las partes de la interacción involucradas—, y a través del cual esas prácticas fueron adquiriendo nuevos significados para las estudiantes, al mismo tiempo que los modos de re- armar el proceso de acompañamiento para nosotras docentes.

A continuación, se exponen los dos momentos que configuraron el proceso de acompañamiento y diálogo reflexivo.

Sobre las condiciones académicas para la producción de la reflexión

Para la salida de campo, la mayoría de los estudiantes se dirigió a las comunidades de procedencia, una vez que valoraron razones prácticas, como entender y hablar la misma lengua, hospedarse en casas de familiares, conocer a personas que les facilitarían hacer entrevistas a profundidad sobre el tema de su interés, así como la posibilidad de “aportar algo” a sus comunidades. Reflexionaron en las “ventajas” que esto suponía, pero también en los “riesgos o desventajas”, como verse envueltos en conflictos vecinales, o que su presencia careciera de relevancia en las comunidades.

3 Trabajo de campo como se indica en el Plan de Estudios de la LEI (UPN, 2011).

Junto a estos aspectos, entender de qué manera juegan los prejuicios en el proceso, resultó muy interesante y revelador, porque pudieron percatarse de cómo intervienen la cultura y la ideología en el sentido común y en la percepción social de los acontecimientos que nos interesa explicar. Así, identificaban cómo ello se expresa de manera “natural” en las relaciones intersubjetivas que establecen los individuos. El trabajo con las lecturas de textos académicos, junto con el cuestionamiento y la búsqueda de respuestas a sus propias preguntas —trabajo impulsado desde nosotras como docentes y tutoras—, contribuyeron a mirar desde adentro lo que se denomina el “objeto de estudio”. Aquí, el desafío fue poner en juego una noción y propuesta de distancia-cercanía-distancia para reconocer procesos cercanos —como la vida cotidiana y la experiencia escolar en sus comunidades—.⁴ Estos procesos implicaron, para ellas y para nosotras, aprender a mirarnos en nuestras semejanzas y diferencias (Ricoeur, 2013), lo que requiere tiempo, escrituras y lecturas continuas.

Con frecuencia hubo confusión y enredos en el lenguaje y comunicación, debido a la comprensión y traducción de términos como metodología, método, técnica, enfoque de investigación. En un primer momento, parecía que los textos académicos que habían leído durante la carrera, referentes a los temas de sus investigaciones, no cobraban mucho sentido. Fue hasta que regresaron del campo que acomodaron mejor sus ideas, combinando éstas con sus propias experiencias de vida. El proceso de sistematización trajo consigo replantear sus preguntas de investigación, dudar de los supuestos iniciales, como el que las personas respondieran a sus preguntas con ideas que no se esperaban.

Poco a poco identificaron que se encontraban ante una realidad que debían asumir con una posición ética; es decir, cómo colocarse frente al proceso de construcción del conocimiento, debido a que cuestionaban la manera de asumirse como investigadores sobre un “objeto de estudio”. Al respecto, destacaban que *no estudiaban un*

4 Se vincula con el trabajo de formación con docentes-investigadores, donde se describen prácticas similares de “desnaturalizar” para reconocer procesos de distinta naturaleza (Anderson y Herr, 2007; Suárez, 2007).

objeto (como algo ajeno a ellos) sobre la gente que observaban, sino que buscaban entender(se) con los problemas y las prácticas educativas de las personas y contextos; querían apropiarse de una metodología horizontal, con una visión mediante la cual pudieran entender y atender la realidad educativa de sus pueblos.

Sobre el recorrido autobiográfico como estrategia para la producción de sentidos y nuevos textos

Como recurso metodológico, las historias de vida, las experiencias educativas y los testimonios de ellos mismos u otros actores (educativos) vinculados con sus temas y preguntas de investigación, resultaron ser el centro del proceso de elaboración para sus trabajos de titulación. Partir de las experiencias de vida como un recurso de *reflexión autobiográfico* permitió desarrollar confianza en la escritura, pues se trataba de *narrar cosas que sabían*, no que “debían saber” (como en un examen); y si no lo sabían en ese momento, el ejercicio mismo de narrar estimulaba su deseo de recordar, preguntar a otros o leer lo que distintos autores decían sobre sus temas. Este ejercicio potenció la memoria de historias locales que son socioculturales, aspecto que las acercó a la construcción de relatos en los que la autobiografía comenzaba a emerger (Czarny, 2012).

El supuesto con que guiamos (nosotras sus tutoras) el trabajo de conformación y análisis metodológico tiene como premisa la necesaria reconstrucción de la propia trayectoria escolar, ya que el conocimiento escolar está profundamente enraizado en la historia de vida de sus actores; por eso, mientras más se evocaba sobre la experiencia escolar, mayor oportunidad había de analizar los procesos de formación de las personas en los contextos comunitarios, pues la historia de las prácticas escolares se liga a la historia de los individuos, sus familias, instituciones y comunidades.

Las preguntas iniciales en los cinco trabajos fueron el ancla que sujetó a las estudiantes; esto es, el compromiso que hicieron consigo mismas a través de develar las historias que se narraban y que luego se

reflexionaban en sesiones semanales, lo cual hizo posible llegar al final de sus preguntas de investigación. De esas preguntas surgieron otras, cuyas respuestas fueron dando cuerpo a la escritura de los textos. Las alumnas se dieron cuenta de que el trabajo fue elaborándose a partir del tejido de las historias que narraban.

A través de su propia sensibilización, ellas pudieron percibir y comprender mejor las experiencias educativas que analizaban. Poco a poco, se apropiaron del enfoque de investigación, de la metodología cualitativa y del método etnográfico. La mirada se amplió, la ejercieron, les dio fortaleza intelectual para disminuir el temor a expresar sus ideas, a disentir, a dudar y a transformar ese miedo en un lenguaje académico. Desde nuestro punto de vista, el trabajo en el pequeño grupo de asesoría potenció sus miradas y contribuyó a ampliar su interés por analizar una realidad educativa. El narrar en voz alta y por escrito, el leer en voz alta y corregir o detallar lo que se dice, implica un diálogo reflexivo, un acto de aprendizaje de sí mismo y con el otro. El llegar a concluir una narración donde el autor se siente implicado contribuye a saberse responsable, a saberse autor de un texto que merece ser leído por un público interesado, y eso es formarse, en la perspectiva de Gadamer (2000).

CONCLUSIONES

Al término del octavo semestre, las cinco estudiantes concluyeron su trabajo recepcional y, si bien hubo un proceso inicial común, cada una respondió con esfuerzos distintos, resultado de varios factores, como el tipo de escolaridad previa en la que intervinieron los modos de adquisición del español como segunda lengua, el interés por acercarse a una realidad educativa a partir de su propia experiencia de vida y la autovaloración de su formación, ya que conforme avanzaban mostraban mayor interés por la realidad educativa que analizaban.

En el acompañamiento docente de estos procesos formativos, destacamos lo que podría llamarse una ética universitaria en lo que implicó “escuchar y entender” a las estudiantes desde visiones dife-

rentes, sobre lo que para ellas representaba su formación al momento de escribir su trabajo recepcional. Con respeto, fuimos acompañando e incentivando la reflexión que hacían de sus experiencias de vida y la manera en que fueron reconfigurando ideas, prejuicios, conocimientos, sueños y deseos; proceso que hizo posible el aprendizaje y la osadía de lograr cierta transformación de sí mismas.

Otro aspecto remite a la escritura académica que se busca promover y desarrollar en este nivel educativo, particularmente en el campo de las Ciencias Sociales. En los últimos 30 años, con el avance en derechos ciudadanos y sociales, se ha ampliado el ingreso escolar a sujetos de diversas condiciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas. En esos procesos diversificados de escolarización, en muchos casos marcados por la desigualdad, se requiere revisar el “formato de texto escrito” que la academia aún demanda en muchas instituciones de educación superior para dar cabida a estas diversidades y sus lenguajes.

Consideramos que promover la escritura a partir de la experiencia del estudiante siguiendo algún aspecto autobiográfico favorece la reflexión no sólo personal, sino el diálogo con los otros, observando semejanzas y diferencias en las circunstancias educativas que atravesaron la experiencia en las escuelas y comunidades de procedencia. A su vez, la detección de problemáticas afines les permitía acercarse a los autores de los textos académicos, y con mayor interés comentar lo que comprendían de ellos.

En cuanto al ejercicio metodológico de relato autobiográfico, no creemos que la posibilidad de avanzar en una reflexión sobre la propia historia resulte una experiencia fácil ni lineal, menos aún tratar de escribir sobre ello. Más bien, consideramos que estos procesos abren espacios de memorias sociales y culturales, dolorosos a veces y generalmente sinuosos que, retomando a Rockwell —para pensar la escritura etnográfica—, señala que “sólo una porción de la experiencia (del narrador) fluye en su obra. [Canetti] sitúa al narrador frente a un mundo caótico entre ‘la metamorfosis ineludible’ y ‘las múltiples creaciones de la gente [...] que constituyen una herencia inagotable’” (Rockwell, 2008: 102). En este sentido, el ejercicio de investigación

educativa da cuenta de que las respuestas nunca son totales, ya que la realidad es más rápida y cambiante, al no estar aislada la investigación de los contextos donde se produce, expresa sus valores, creencias y esperanzas sociales.

REFERENCIAS

- Anderson, Gary y Kathryn Herr (2007), “El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimiento”, en Ingrid Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 47-70.
- Czarny, Gabriela (2012), *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*, México, UPN-Unidad Ajusco.
- Freire, Paulo e Ira Shor (2014), *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Gadamer, George (2000), “Educación es educarse”, conferencia dictada en el Gymnasium Dietrich-Bonhoeffer de Eppelheim, Barcelona, Paidós, 19 de mayo de 1999, <<https://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/revista6/nuevasCorrientesIntelectuales.pdf>>, consultado el 8 de noviembre de 2016.
- Mejía, Rebeca y Sergio Sandoval (coords.) (2007), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*, México, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Nivón, Amalia (2012), “Formación de educadores indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México”, en Antonio de Souza Lima y Mariana Paladino (orgs.), *Caminos hacia la educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*, Río de Janeiro, LACED/e-papers, pp. 43-74.
- Nivón, Amalia (2006), “La UAAEI en la Universidad Pedagógica Nacional”, en Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*, México, pp. 19-38.
- Ricoeur, Paul (2013), *Sí mismo como otro*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

- Rockwell, Elsie (2008), “Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico”, en María Isabel Jociles y Adela Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Trota, pp. 90-111.
- Suárez, Daniel H. (2007), “Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”, en Ingrid Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 71-110.
- Taylor, Steven y Robert Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos*, Barcelona, Paidós.
- Universidad Pedagógica Nacional (2011), licenciatura en Educación Indígena Plan 2011, México, <<http://upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/educacion-indigena>>, consultado el 11 de noviembre de 2016.
- Vasilachis, Irene (2007), *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires, Gedisa.