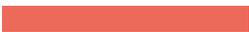


# Procesos de construcción de conocimiento a partir de la formación para la investigación de un estudiante wixárika: la integración de mundos de vida.



## Resumen

Este es un reporte parcial de un estudio de caso que describe algunos procesos sociocognitivos en torno a la formación de un docente indígena durante su incursión en un programa de doctorado en investigación educativa aplicada, cuyo diseño curricular es homogenizante y basado en un modelo de aprendizaje constructivista. El propósito del estudio de caso trata, principalmente, de contribuir al conocimiento de los procesos intersubjetivos de los docentes indígenas durante la formación investigativa, para de ahí poder identificar las competencias sociocognitivas que le permiten lograr la integración de elementos identitarios diversos. Las preguntas que guiaron el caso fueron: ¿Qué elementos de la situación educativa del posgrado favorecen el desarrollo de andamiajes sociocognitivos durante la formación del sujeto como investigador? ¿Qué tipo de mediaciones intervienen para que un sujeto en formación de extracción indígena pueda elaborar una síntesis o integración entre sus conocimientos previos y los nuevos? ¿Cuáles procesos en la construcción de su identidad facilitan la integración de sus mundos de vida (Habermas, 2001)? Los resultados parciales muestran que la formación docente va más allá de un modelo centrado en adquisiciones de competencias técnicas que reduce la noción de aprendizaje a su connotación más estricta y básica, sino que por el contrario, representa un proceso fenomenológico complejo en el cual la autorreflexión provee andamiajes sociocognitivos específicos para una nueva “mediación” (Daniels, 2009), capaz de reorganizar los esquemas afectivos y cognoscitivos de los docente-investigadores indígenas.

### **Palabras Clave**

Investigación en educación superior, interculturalidad, mundo de vida, mediación.

### **Abstract**

This is a partial report of a case study that describes some sociocognitive processes around the training of an indigenous teacher during his incursion into a doctoral program in applied educational research, whose curriculum design is homogenized and based on a constructivist learning model. The purpose is to contribute to the knowledge of the intersubjective processes of the indigenous teachers during the research training, in order to identify the sociocognitive competences that allow them to achieve the integration of diverse identity elements. The questions that guided the case were: What elements of the educational situation of the postgraduate favor the development of sociocognitive scaffolding during the training of the teaching subject? What type of mediations intervene so that a subject in formation can elaborate a synthesis or integration between his previous knowledge and the new ones? What processes in the construction of your identity facilitate the integration of your worlds of life? The partial results show that teacher training goes beyond a model focused on acquisitions of technical skills that reduces the notion of learning to its strictest and most basic connotation, but on the contrary, represents a complex phenomenological process where self-reflection provides specific sociocognitive scaffolding for a new “mediation” (Daniels, 2009), capable of reorganizing the affective and cognitive schemes of the indigenous teacher-researchers.

### **Keywords:**

Higher Education Research, Interculturality, World of life, Mediation.

### **Introducción**

La investigación sobre la formación para la investigación de docentes indígenas es un campo en construcción donde aún faltan los estudios que describan y ahonden en los procesos sociocognitivos y aprendizajes que ocurren durante la formación de posgrado de estos importantes actores sociales. Como bien lo sustentan Dietz y Mateos (2011), la educación superior intercultural es un campo emergente en nuestro país que requiere de investigación empírica para saber cómo tratar el complejo problema de la equidad en el acceso y permanencia en el sistema educativo superior por parte de estudiantes de origen étnico y poder así acortar la brecha de injusticia social y educativa que los dejan al margen de las oportunidades del resto de la población (Schmelkes, 2006; Dietz y Mateos, 2011).

Por otro lado, en lo que se refiere a la formación inicial y continua de docentes indígenas en Jalisco, tenemos más preguntas que respuestas por lo que necesitamos conocer y comprender qué clase de procesos inter e intrasubjetivos -incluidos los cognoscitivos- se dan a lo largo de esos tramos formativos, cómo desarrollan las competencias investigativas del perfil de egreso en posgrados, cuáles son las barreras de aprendizajes más comunes durante sus años de formación, cómo las resuelven y ya una vez formados, cómo se da su inserción en el campo de trabajo académico.

En este artículo se discutirán algunas líneas de reflexión que surgen del trabajo preliminar de un estudio de caso derivado de una investigación cualitativa en proceso: “Trayectorias de formación de docentes wixaritari: etnografías de mundos de vida”, cuyo objetivo radica en construir conocimiento sobre identidades y procesos de integración e inclusión de estudiantes wixaritari a la educación superior, a partir de un acercamiento dialógico denominado gramática de la diversidad (Dietz, 2012). Nos interesa, a partir de esa investigación, poder identificar las formas de producción de conocimiento sobre el sujeto académico de extracción indígena y su entorno a partir de la diversidad y riqueza vivencial de sus mundos de vida, de sus experiencias y procesos sociocognitivos durante la formación, para poder de esa manera contribuir a la investigación intercultural de los procesos de profesionalización, formación inicial y continua de estos docentes.

El presente caso describe algunos procesos sociocognitivos en torno a la formación de un docente durante su incursión en un programa de Maestría y Doctorado en investigación educativa aplicada, cuyo diseño curricular es homogenizante y basado en un modelo de aprendizaje constructivista.

Las preguntas que guiaron el caso fueron: ¿Qué elementos de la situación educativa del posgrado favorecen el desarrollo de andamiajes sociocognitivos -aprendizajes reflexivos- durante la formación del sujeto docente? ¿Qué tipo de mediaciones intervienen para que un sujeto en formación pueda elaborar una síntesis o integración entre sus conocimientos previos y los nuevos? ¿Cuáles procesos en la construcción de su identidad facilitan la integración de sus mundos de vida?

A continuación, hacemos una breve semblanza de las políticas públicas sobre interculturalidad desde el punto de vista oficial de la educación, para de ahí ubicarnos en el contexto social y educativo de los estudiantes wixaritari y las instituciones donde se forman, luego abordamos la problemática principal, el análisis de los resultados y finalmente las conclusiones.

### **Antecedentes de la educación intercultural en México**

A fines del siglo XX se le da un giro a la educación en México como parte de los acuerdos de organismos internacionales que impulsan las políticas de los derechos humanos y, por ende, las de educación de los pueblos originarios,

en los cuales el reconocimiento de la diversidad cobró central relevancia. No obstante, habría que señalar también el papel preponderante de los movimientos indígenas en varios países de América Latina que desde hace décadas exigen sus derechos y su libre autodeterminación, a ellos les debemos tales logros como apunta Dietz:

El reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza el México contemporáneo no ha sido una simple concesión “desde arriba”, sino que se logró a partir de movimientos sociales “desde abajo”, de movimientos indígenas, afrodescendientes, de movilizaciones magisteriales y de reivindicaciones comunitarias que han ido apareciendo a lo largo y ancho del país -y del continente latinoamericano en su conjunto- desde inicios de los años noventa del siglo pasado. Es así como el reconocimiento jurídico, constitucional de la diversidad constituye todo un logro político societal (Dietz, 2016:5).

Fue así como en nuestro país se inicia una reestructuración de sus programas educativos que dejan paulatinamente los modelos con visiones monoculturales e integracionistas que prevalecieron en el siglo pasado y surgieron nuevas políticas de educación basadas en el respeto a los derechos humanos y a las lenguas autóctonas. En el 2001, bajo la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública, se desarrollaron los primeros programas interculturales para los pueblos originarios, con el fin de disminuir la brecha de desigualdad existente a lo largo de los tramos de educación básica, media y superior, que aún hoy sigue sin cerrarse.

Posteriormente en 2003 entró en vigor la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, a la par que se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y se reformó la fracción IV, del artículo 7º de Ley General de Educación, que promueve el conocimiento de la pluralidad de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas a partir de la enseñanza. Con estas nuevas disposiciones legales, el Estado consideró a las lenguas indígenas parte del patrimonio cultural y lingüístico nacional. Estos hechos representan un parteaguas para la vida política de los pueblos originarios, pues quedó establecido, por decreto constitucional, que los hablantes de lenguas indígenas pueden acceder a la educación obligatoria tanto en su propia lengua como en español.

Por otra parte, en esta administración, el Gobierno Federal decretó dentro del Programa Nacional de Desarrollo (PND 2013-2018) un capítulo especial para los pueblos indígenas “México incluyente” que estableció objetivos, estrategias y líneas de acción con el propósito de orientar las políticas requeridas en materia de educación y otros campos de desarrollo. Con la promulgación de la Reforma Educativa de Peña Nieto del pasado sexenio, quedó establecida la pertinencia de incorporar contenidos transversales en los currículos escolares para abonar a la comprensión y respeto por las lenguas indígenas de los pueblos originarios, y cumplir con lo señalado en la Constitución. No obstante, al evaluar la situación educativa indígena y la persistente brecha al momento actual, podemos decir que se quedó muy lejos de alcanzar los objetivos del PND.

Cabe decir que hoy con la derogación de tal Reforma y la propuesta por el Ejecutivo Federal de Andrés Manuel López Obrador, emitida en el Diario Oficial de la Federación (15/05/19), cobraría impulso este capítulo a partir de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual contempla fortalecer las Escuelas Normales rurales, desarrollar la Educación Superior rural creando cien Universidades (además de las 16 existentes con enfoque intercultural), así como los programas sociales que otorgan becas directas de estudio a la población indígena.

Con estas políticas de inclusión y de no discriminación se esperaría incentivar en las nuevas generaciones la sana convivencia en el aula para erradicar la discriminación étnica y social que, lamentablemente, aún prevalece en la sociedad mexicana. Si hablamos específicamente del acceso a la educación, la realidad nos muestra persistentes asimetrías entre ambas poblaciones en relación con la permanencia en los tramos formativos de la educación obligatoria hasta la superior.

En la Ley General de Educación que data de hace 20 años se estipula, por ejemplo, que el Estado tiene la obligación de asegurar que los niños de 5 años cursen un año de preescolar con el fin de nivelar las posibles desigualdades con las que arriban a la primaria y que son atribuidas a sus respectivos ambientes de desarrollo. Sin embargo, los datos duros indican que mientras 76% de niños indígenas cursó ese año de preescolar, un 90% del resto de infantes tuvieron mejores oportunidades de hacerlo (Schmelkes, 2013).

Desde ahí vemos cómo la desigualdad sigue permeando en las estructuras educativas, restringiendo el acceso escolar e implantando las primeras marcas simbólicas de la discriminación y rezago para las poblaciones indígenas, desventajas que se inscriben en el currículum oculto y se perpetúan a lo largo de la formación básica y media superior hasta llegar a la universidad.

Sin negar los esfuerzos de las instancias gubernamentales y educativas, como la misma Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), que pusieron en funcionamiento diversos programas compensatorios para niños y niñas indígenas en los últimos 25 años, debemos reconocer que la brecha escolar entre estudiantes indígenas y mestizos sigue sin cerrarse al finalizar la administración actual.

Resumiendo, a lo largo de este periodo de casi dos décadas, los discursos oficiales sobre el reconocimiento de los derechos indígenas, materializados en la educación intercultural, han oscilado básicamente, entre dos posturas encontradas que parten de acepciones distintas.

La primera que podría llamarse “funcionalista”, alude a formas naturalizadas de dominio neocolonial a través de una educación que replica las sugerencias o directrices de los organismos internacionales (programas compensatorios, currículo inclusivo, acciones afirmativas, etc.), que, si bien visibiliza las necesidades de estas poblaciones, no dejan de tener una visión “culturalista” que finalmente las cosifica en forma de atractivo turístico a través de su folclore.

La segunda postura tiene un matiz crítico/decolonial, que pasa por la revisión de los procesos históricos, políticos y sociales de la sujeción neocolonial; que no solamente se queda en lo discursivo de la crítica, sino que propone

acciones para un “caminar juntos” al diseñar contenidos curriculares desde las circunstancias y experiencias de los pueblos originarios. Esta postura se aparta de los procesos educativos totalizadores y hegemónicos del Estado nacional para tratar de incorporar en su seno las tensiones que causan las asimetrías de poder.

### **La condición de los estudiantes wixaritari de Jalisco**

Para contextualizar el problema de la enseñanza intercultural y bilingüe en la región norte de Jalisco -incluyendo la zona conurbana- y poder así dimensionar su implicación en la formación continua y capacitación de docentes indígenas, presentamos los siguientes datos.

La población en Jalisco mayor de 3 años que habla una lengua indígena asciende a 56 938 (0.77% de la población total); dentro de ella, el 0.29% corresponde al segmento de 13 a 29 años con un total de 21 mil 750 jóvenes (Encuesta Intercensal INEGI, 2015). El desglose lingüístico según el Catálogo de Lenguas indígenas Nacionales del INALI es el siguiente:

- Huichol, en su variante wixárika del Este: en la región Norte, en más de 100 comunidades de los municipios de Mezquitic y Huejuquilla el Alto.
- Huichol, en su variante wixárika del Sur: con más de 50 comunidades en el municipio de Bolaños.
- Náhuatl, en su variante mexicano de occidente: con 22 comunidades del municipio de Cuautitlán de García Barragán en la región costa-sur.

Nos parece, por lo tanto, que hacia estos grupos se debería orientar la educación en todas sus modalidades, niveles y contextos (tanto en zonas rurales como en las urbanas, por cuanto la migración los hizo ser parte de la ZMG desde hace tiempo); y cada vez más alzan la voz para exigir sus derechos a los servicios de salud, vivienda y educación (en su modalidad intercultural) a lo largo de los tramos formativos. Aquí una breve estadística de la cobertura escolar en la zona norte de Jalisco.

En cuanto a la distribución de la planta docente y alumnado, existen 110 escuelas primarias, 263 maestros y 5.613 alumnos de educación básica, de los cuales 4.335 están en las regiones Este y Sur Wixárika y 1.278 en la Nahua (Vergara y Esparza, 2011). Cabe señalar que aproximadamente el 60% de los docentes wixaritari (125 docentes) carecen del grado de licenciatura por lo que trabajan con interinatos renovables; más adelante se explica uno de los factores causales.

En el municipio de Colotlán (región Norte del Estado) se localizan dos instituciones de educación superior: la Escuela Normal Experimental de Colotlán (ENECO), que ofrece la formación en Educación Preescolar y de

Educación Primaria, y el Centro Universitario del Norte (UdeG) que imparte carreras profesionalizantes; estas dos reciben cada semestre gran número de jóvenes wixaritari provenientes de distintas localidades de los municipios de la zona norte: Bolaños, Colotlán, Chimaltitlán, Huejúcar, Huejuquilla el Alto, Mezquitic, San Martín de Bolaños, Santa María de los Ángeles, Totatiche y Villa Guerrero. En el caso de estudiantes wixaritari de la zona conurbada de Guadalajara, pueden acudir a la Universidad Pedagógica Nacional UPN-145, que cuenta con dos Licenciaturas: en Pedagogía y en Intervención Educativa. Habría que precisar que ninguna trabaja con el programa intercultural y bilingüe, a pesar de las políticas educativas de inclusión y del fomento a las lenguas indígenas que existen desde hace casi dos décadas.

### **La formación en investigación de académicos indígenas: un espacio por construir.**

En el estado del conocimiento del COMIE de principios de este siglo, se hacía mención de manera puntual, de la escasa producción investigativa durante los años noventa sobre las condiciones sociales de los sujetos académicos y sus “atributos” derivados de su rol o posición social, léase laboral:

Según nuestros registros podemos afirmar que en la década de los noventa siguen siendo escasos los trabajos que indagan a los académicos en su condición de ser social, es decir, como portador de un conjunto de propiedades y de atributos que derivan de ocupar una posición social, ser miembro de un grupo familiar y de una generación y, por tanto, de una época (Ducoing, 2003, p. 135).

Tal afirmación resulta por demás interesante pues nos permite advertir que no se incluía aún -ni remotamente- en el imaginario de la investigación educativa, la condición de los docentes y académicos indígenas, siempre segregados como agentes del foco de interés en temas de las ciencias sociales y la educación, pero sí presentes como objetos de investigación en la antropología. Es hasta recientemente que la categoría de la formación docente indígena se cuela como objeto de investigación, al explorar las trayectorias, experiencias y modos de escolarización que han vivido los sujetos estudiantes indígenas.

En esta década encontramos varios estudios que así lo constatan, por ejemplo, los de la Universidad Pedagógica Nacional UPN-A liderados por Czarny Krischkautzky (2012) que explicitaron algunas pautas sobre la actuación y concepción de jóvenes en procesos de formación que conforman un modo de trabajo en la profesión de docente. encontramos, igualmente, el trabajo pionero que desarrollaron Vázquez, Gómez y Heredia-Escorza (2009) sobre estrategias metacognitivas de autorregulación de tutores en la modalidad indígena del CONAFE en San Cristóbal de las Casas, Chiapas; el de López-Santiago y Reyes-Pérez (2017), que aborda el acceso de estudiantes indígenas

a la educación superior en Oaxaca. No obstante, sigue habiendo mucho por investigar sobre el caso de los estudiantes wixaritari y sus procesos de acceso y permanencia en los niveles de posgrado.

Destacamos aquí el diagnóstico de Vergara et al. (2016) el cual, a partir de una encuesta a 825 maestros en activo, indagó la formación de los sujetos docentes wixaritari del norte de Jalisco y sus prácticas pedagógicas. Fue útil para evidenciar el desencanto y frustración de los maestros aquí entrevistados ante un escenario en donde poco pueden hacer para su transformación ya que no son tomados en cuenta como actores sociales por parte de las autoridades educativas y gubernamentales. Este contingente marginado del resto sigue siendo infravalorado cuando se trata de tomar decisiones. Otro hallazgo del estudio que debe ser tomado en cuenta como problemática a atender y prever durante la formación inicial, es que solo el 47% de la muestra estudiada dominó las competencias lingüísticas en castellano, aspecto que tiene evidentemente una repercusión directa en las dificultades de titulación y su consecuente efecto de no poder obtener la base docente.

Al respecto, en su estudio, Sylvia Schmelkes (2013) encontró que el 50 por ciento de los maestros que imparten en las escuelas indígenas no cuentan con el grado de licenciatura sea con enfoque intercultural o sin este, lo cual estaría confirmando lo encontrado por Vergara et al. en cuanto a la barrera lingüística que tienen los docentes indígenas para titularse. Hay que puntualizar aquí que solo existen 23 (el 9%) de Escuelas Normales que cuentan con el programa intercultural bilingüe mientras que 240 (91%) trabaja con los programas regulares (SIBEN, 2017), dato importante al considerar la situación de la enseñanza en el medio indígena.

Otro estudio del CEMABE (2013) nos arroja información sobre las escuelas en el medio rural e indígena en el sentido de que hay un bajo porcentaje de maestros que imparten en las lenguas predominantes de la localidad en donde prestan sus servicios. Por ejemplo, es usual que en la zona norte de Jalisco donde se habla preferentemente wixárika, imparta clases un docente que habla náhuatl y que se movió a esa zona por razones de la vacante de trabajo o bien, por la falta de docentes wixaritari capacitados (Briceño, Chávez y Murillo, 2018).

Como vemos, si bien existen diagnósticos sobre la condición y práctica docente indígena de la región wixárika, son aún insuficientes los estudios que profundizan en lo que ya señalaba antes Ducoing como la “condición social” del sujeto inmerso en su posición social, profesional y circunstancial, pero ahora es la de ese que es de extracción indígena y que se forma como investigador en educación sea en Jalisco o en el resto de los Estados.

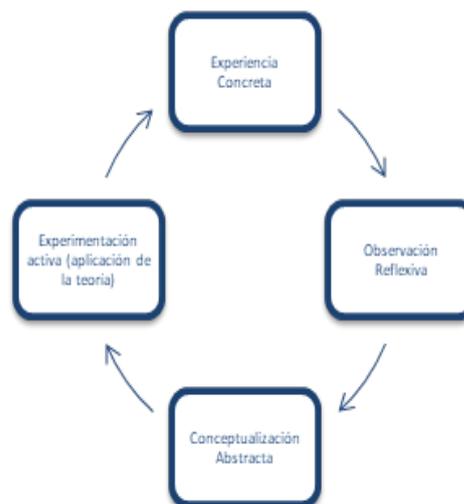
## La formación y el aprendizaje mediado (s) por la experiencia y la reflexión

Comprendemos que la formación docente se refiere a un proceso individual que busca adquirir las capacidades y competencias que demanda un determinado perfil profesional, integrando además las dimensiones de lo humano: el saber pensar, saber hacer, saber ser y saber convivir. Durante este proceso se espera que los estudiantes de posgrado aprendan de manera autónoma y autorregulada, es decir, que sean agentes activos de su propio proceso de aprendizaje y, a la vez, generen autoconciencia de sus fortalezas y debilidades tanto personales como profesionales, dando como resultado nuevas competencias cognitivas, pero también actitudinales.

El marco conceptual que elegimos para analizar estos procesos reflexivos es, por una parte, la teoría sociocultural del aprendizaje constructivista, basado en la premisa de que la cognición individual es el resultado de la génesis social, tesis sustentada por la teoría histórico-cultural de Vygotsky (1978), en la cual cobra sentido el aprendizaje “colaborativo” que se da gracias a la mediación del “signo” -el lenguaje- como herramienta imprescindible para la comunicación y creación de mundos de vida de los individuos a lo largo de la historia humana.

Retomaremos también el Modelo de Aprendizaje Experiencial (Experiential Learning Model) propuesto por David A. Kolb (1976) que parte de la concepción del aprendizaje como un proceso dialéctico o cíclico transformador de experiencias en donde intervienen los siguientes procesos: a) la experiencia concreta, b) la observación reflexiva, c) la conceptualización abstracta, d) la teoría y la experimentación. Kolb remarca la importancia que asume la reflexión sobre las experiencias -naturales o inducidas- para que los aprendizajes tengan lugar.

Diagrama del Modelo de Aprendizaje Experiencial (Kolbe, 1976)



Diversos autores refieren la importancia de la reflexión durante la formación inicial y continua de los docentes, ya que brinda el espacio adecuado para que el sujeto desarrolle competencias metacognitivas de autorreflexión sobre su propia condición y acciones cotidianas a partir de su interrelación con los otros docentes.

Schön (1997) propone un acercamiento cualitativo para estudiar este proceso y lo conecta con la experiencia fenomenológica del sujeto que reflexiona sobre su misma práctica, en una especie de autorreflexión. Esa visión de tipo insight o introspección, que propicia la autocomprensión del aquí y ahora de la condición del sujeto-docente con relación a su práctica y vocación, podría ser lo que para Kolb representa la fase de la conceptualización abstracta de su hacer y ser.

Proponemos, por lo tanto, que la formación docente iría más allá de un modelo centrado en adquisiciones de competencias técnicas que reduce la noción de aprendizaje a su connotación más estricta y básica, sino que por el contrario, representa un proceso fenomenológico complejo y cíclico en el cual la autorreflexión provee andamiajes sociocognitivos específicos o mediaciones (Daniels, 2009), capaces de reorganizar los esquemas afectivos y cognoscitivos de los docente (independientemente de su género y etnia) que trasladados a su práctica, generarían una integración o cierre de conocimientos, como lo muestra el caso estudiado.

Es importante señalar que el enfoque del aprendizaje colaborativo juega un papel relevante en los procesos de creación de andamiajes sociocognitivos, pues facilita una estructura heterogénea de interacción entre los alumnos que permite fijar y modular sus metas en función de los demás. De ahí que las situaciones formativas que utilizan este enfoque ofrecen un mejor resultado que otras estrategias de aprendizaje competitivas, puesto que descartan las metas individuales y fomentan el intercambio de puntos de vista diversos (Johnson, Maruyana, Nelson, Johnson y Skon, 1981). El aprendizaje colaborativo sería, por lo tanto, la estrategia altamente recomendada para una enseñanza inclusiva e intercultural.

Cada espacio de enseñanza-aprendizaje en donde se adquieren los conocimientos, valores y actitudes propios de una profesión constituyen “mundos de vida”, que entran en diálogo con el propio bagaje cultural del estudiante. Por ello, en esa imbricación de planos epistemológicos que conforman, por una parte, las estructuras (lo institucional y las profesiones) y, por otra, lo intersubjetivo o cotidianidad de los individuos, nos es de utilidad la adaptación que hace Jürgen Habermas (2001) del constructo “mundo de vida”, préstamo conceptual que hace del gran fenomenólogo que fue Husserl, y que denota las representaciones cotidianas que surgen de la interacción entre los individuos dentro de un contexto determinado, de una “correlación” con el mundo que los rodea. Habermas desarrolla por lo tanto su teoría de la acción comunicativa en dos grandes ejes con la que intenta abarcar la compleja realidad en las sociedades modernas: a) el Sistema y b) el Mundo de vida. Mientras que con el primero analiza las estructuras sociales modernas, con

el segundo condensa las acciones cotidianas -comunicativas- que tienen que ver con la subjetividad y el entendimiento entre los miembros de la sociedad (Solares, 1996).

Para fines de nuestro análisis del caso utilizaremos, por una parte, el mundo de vida como realidad subjetiva incorporada del docente indígena, es decir, de su propia cultura primigenia y, por otro lado, el sistema educativo en el que se forma, marcado por lo institucional.

Utilizamos para ello, dos tipos de registros: el material autoetnográfico que aportó el docente en su documento de tesis de maestría, que nos permite seguir la reflexión que construye a lo largo del tiempo sobre dos condiciones sustanciales de su identidad wixárika: su cultura y su proceso de formación como investigador; y como segunda fuente, se toman algunos fragmentos de las entrevistas a profundidad (en total cinco) realizadas a lo largo de seis meses. A continuación, algunos extractos de temas clave para su formación posterior como docente e investigador.

### **Mi nombre es 'iritemaí que significa "Rayito de Sol"**

Francisco (en castellano) es oriundo de la ranchería el "Chalate", perteneciente al municipio de Mezquitic, Jalisco. Ahí fue donde creció y asistió por primera vez a una escuela multigrado, ahí aprendió sus primeras letras en español y experimentó por primera vez el desconcierto por no lograr comprender de donde salían esos signos que veía representados de forma diferente y, sobre todo, por qué salían, cuál era su significado. Es interesante aquí observar cómo explica su proceso de lecto-escritura, cómo a pesar de que logró leer mecánicamente el texto, no lo podía resignificar con el equivalente de su lengua ya que le faltaba el contexto y bagaje cultural del "nuevo mundo", el mestizo:

Me iba caminando a dos horas y media de mi casa a la escuela, mi mamá me echaba gorditas, en el recreo me las comía y un bulecito de agua para tomar. Estuve asistiendo con gusto, porque me gustaba aprender muchas cosas en los libros. Una de las etapas más importantes de mi vida fue cuando tuve mi primer contacto con las letras, sentí como abrir una puerta al mundo del conocimiento a lo largo de la educación primaria, ya que aprendí a leer, sí, pero no a comprender lo que leía, lo que decía, y lo que significaba, conocía los signos, y ligaba las palabras u oraciones y quizás daba una fluidez a lo leído, peor finalmente no entendía el contenido del texto [...] De lo que más me acuerdo es cómo inicié a deletrear las sílabas con el método del silabario de San Miguel, formando palabras. Desde entonces me llamó mucho la atención la lectoescritura, descubrí que formando una palabra me hablaba, me significaba y me decía algo (p.60).

Este es un ejemplo de lo que ocurre generalmente, cuando el docente no logra establecer la correlación entre los mundos de vida de sus alumnos, sea porque carece de las herramientas pedagógicas interculturales y bilingües o porque no habla la lengua donde imparte:

Evocando y analizando mi infancia y las experiencias escolares, puedo decir que no recuerdo el lugar donde tuve el primer momento de acercamiento al dominio de la segunda lengua. Al salir de mi comunidad nunca pensé que se hablaba en otra lengua [...] Esta falta de dominio me ocasionó muchos problemas tanto en las escuelas, en la ciudad o simplemente en las asignaturas como lo es la resolución de problemas matemáticos en donde simplemente no llegaba a la solución por no comprender lo planteado. No puedo olvidar hasta ahora aquellas ocasiones en que me obligaban a memorizar fechas y datos que para mí carecían de importancia, a través de la repetición constante de dichas tareas (p.65).

Su deseo por continuar la enseñanza media lo hizo emigrar de su comunidad a la ciudad, solo y sin apenas apoyos de la familia se instala en Guadalajara en donde experimenta la discriminación y nuevamente, las barreras de aprendizaje por enfrentarse a contenidos descontextualizados y monoculturales provenientes de un currículo homogéneo centrado en los valores estándar de la educación oficial:

Estando en la secundaria nocturna (...) sufrí la discriminación en los primeros semestres, por no dominar la segunda lengua muy bien, por falta de participación, por no pronunciar muy bien las palabras, por no comprender el texto leído, por falta del dominio de las exposiciones, por no cumplir con las tareas, por portar mis trajes de wixárika, por traer huaraches, por falta de corte de cabello, me cortaron el pelo que por piojoso, no aprendía muy bien, pero para mí todo era natural como un ser humano que viven en el campo. Me insultaban, me pateaban, me tiraban mis útiles escolares, me decían “indio huarachudo”, el “hijo del Chente” y el director me decía “general sin armas”. (por todo eso) me fui a repetir curso escolar y deserté de la institución (p.66).

De esa experiencia adversa en todos sentidos, logra elaborar su propia identidad en medio de un contexto mestizo donde lo indígena y la manifestación de la propia cultura de origen es negado, pero también denostado, especialmente cuando se exhibe a través del traje típico de la comunidad o bien se habla en la propia lengua. Decide, por lo tanto, formarse como docente asumiendo una posición social e intercultural donde es legitimada su voz y su trabajo, la docencia intercultural y bilingüe, el lugar de poder desde donde puede reintegrar los “cerebros” de mundos y significados diferentes:

El papel del maestro bilingüe es lo más fundamental en la educación intercultural bilingüe, su tarea es aún más complicada porque forma y construye dos cerebros o dos mundos diferentes a la cultura del niño, entonces las actividades diarias del docente son complejas porque contextualiza su enseñanza de acuerdo con las necesidades de los alumnos indígenas, con el objetivo que el niño interiorice su conocimiento, el docente permite realizar lo práctico bajo un objetivo de estudio, no se puede enseñar sin objetivo. Para que el niño pueda comprender algo, se necesita manipular y observar lo que se le está enseñando (p.74).

Francisco sigue hoy en día impartiendo sus clases en una primaria intercultural multigrado que se ubica en Bajío del Tule, Municipio de Mezquitic, Jalisco. Su formación de posgrado que lo capacitó como investigador en educación y le desarrolló las competencias reflexivas y metacognitivas a lo largo de la maestría y doctorado, no las puede aplicar en la educación superior ni tampoco en la academia o en un puesto administrativo. Dijéramos que, en este tramo del profesional egresado de origen étnico, se configuran otro tipo de barreras que son propias del acceso a los campos profesionales y al desempeño de funciones, una suerte de “colegios invisibles” (Crane, 1972) en donde vuelven a estar presentes los estereotipos y la discriminación social o étnica propios de la escuela, pero ahora en el campo científico o académico.

Al preguntarle al final si pudiera imaginarse lo que hubiera elegido ser de haber optado por quedarse en su comunidad del Chalate, Francisco, después de reflexionarlo, admite que le hubiera gustado ser un Marakame: agrega que -con todo el conocimiento acumulado de tantos años entre dos mundos de vida- hoy sería un “sabio” en el sentido de su tradición cultural, alguien que pondría esos conocimientos al servicio de su comunidad.

Cierro este apartado con este comentario crítico: resulta innegable que el proceso que vincula la formación con la contratación profesional de académicos que habitualmente funciona como un engranaje cuasi perfecto (y es el destino esperado de todo aquel que pacientemente se forma contra viento y marea) no tiene las mismas condiciones de equidad y justicia social dependiendo del origen, etnia y clase social del egresado.

Me parece aquí importante evidenciar esa ruptura del engranaje -por llamarlo de alguna manera- sobre todo porque se trata de posgrados de educación respaldados por una institución oficial (en este caso la SEJ) en donde al parecer no se está ofreciendo a los académicos de origen étnico las mismas oportunidades de desarrollo que al resto. Esta cuestión evidencia el incumplimiento de las políticas educativas y laborales de las instituciones públicas, pero también de la propia Constitución que nos rige, por lo que debe ser subsanado con carácter de urgente, so pena de caer en la simulación y en la injusticia social que ha sido ya tradicional para con los pueblos originarios.

### **Concentrado de resultados**

A partir del análisis de todo el corpus de información recabado, tanto de las entrevistas como del material autoetnográfico referido en la tesis de maestría principalmente, se construyeron una serie de categorías que describen aquellos esquemas de reflexión que predominaron en el proceso sociocognitivo del informante o que, al menos, fueron los más recurrentes que empleó al narrar durante sus tramos formativos a lo largo de su vida escolar hasta el posgrado. Este es por supuesto un arco temporal sobre su experiencia formativa que dibujamos de manera teórica y abstracta, ya que sin duda la experiencia no la podemos describir en su totalidad ni expresarla en su connotación original. Se

asientan los quiebres de vida del relato, lo más significativo que es denotado por la inflexión de la propia voz del sujeto, de lo que él mismo rescata de su historia personal, de ahí que lo que aquí se establece trata de significar una versión de la realidad, su realidad.

En la siguiente tabla se resumen los hallazgos de manera esquemática. En la columna de “Categoría” (hacer y ser) se agruparon las cinco categorías que emergieron de los datos en su conjunto (tanto del texto como de las entrevistas), en la columna de “Proceso sociocognitivo” se caracterizó la operación mental utilizada por el sujeto para lograr su “hacer y ser”, y en la última columna “Tipo de mediación” se especifica el nivel sociocognitivo en el cual un “hacer y ser” opera en combinación con el proceso correspondiente.

**Cuadro 1.** Descripción y tipos de categorías de acuerdo con los procesos y medicaciones

<b>Categoría (hacer y ser)</b>	<b>Proceso sociocognitivo</b>	<b>Tipo de mediación</b>
<b>La autorreflexión del ser docente</b>	Diálogo interno constante	Intrasubjetiva (asimilación y acomodación cognitiva)
	Traducción de lenguajes	
<b>Visión y cosmovisión acorde con su comunidad de origen</b>	Interrelación dialógica- cognitiva	Intersubjetivo (pares, profesores, comunidad originaria, familia)
	Diversidad de mundos de vida	
<b>La voluntad y carácter de ser y conocer</b>	Autorregulación del propio aprendizaje	Intrasubjetiva (motivación, logro, desarrollo)
		Competencias y saberes docentes
<b>La integración de saberes y valores de dos culturas: la nueva identidad</b>	Construcción de una identidad transcultural	Ejecutiva de los procesos del pensamiento y sociocognitivos (lengua, tradiciones, creencias).
<b>La oscilación entre dos mundos</b>	Identificación con modelos de la cultura hegemónica sin perder los propios dependiendo del lugar, lengua y contexto donde se encuentra.	Internalización de objetos de la cultura hegemónica (tecnológicos, digitales, lingüísticos).

Ampliando esta información del cuadro, la categoría “La autorreflexión” surgió como uno de los hallazgos más significativos que se da a lo largo del material recabado, la cual, desde nuestro punto de vista, se relaciona a nivel de operación mental con el proceso sociocognitivo de “diálogo interno”, que no es otra cosa más que una mediación intrasubjetiva por medio de la cual “traduce” (así lo dice el mismo informante) los referentes propios de su cultura de origen en los nuevos códigos de la cultura dominante. Habría que seguir investigando si este proceso dialógico lo encontramos en otros académicos de posgrado indígenas o bien, en otros niveles formativos iniciales.

Consideramos que tal proceso de mediación intrasubjetivo de “diálogo interno” dirigió e internalizó los procesos sociocognitivos que facilitaron la asimilación y acomodación de mundos de vida contrastantes -como lo son la cultura wixárika y la hegemónica del Estado-nación- a lo largo de todo su proceso formativo de la maestría y doctorado.

En ese sentido, la autorreflexión le permitió al informante cuestionarse a sí mismo para plantear y analizar argumentos que le servirán para asentar, comprobar sus tesis o generar (el) nuevo conocimiento, y es justamente, en ese ciclo de actividad cognitiva reflexiva del sujeto donde se puede identificar el proceso que sugiere Kolb en su modelo de aprendizaje experiencial; proceso del que emergen los mecanismos intersubjetivos del aprendizaje autorregulado que favorecen el desarrollo de competencias para la investigación.

### **Conclusiones preliminares**

El caso presentado nos lleva a concluir que el docente indígena en ambientes propicios de formación para la investigación echa a andar procesos autorreflexivos con los cuales es capaz de crear y sintetizar nuevos conocimientos que a su vez van formando nuevas estructuras de organización metacognitiva que colaboran en su integración identitaria en su nuevo rol como investigador en educación.

En especial se destacó que el enfoque del aprendizaje colaborativo utilizado en el posgrado promovió procesos inter e intrasubjetivos que permitieron orientar al estudiante al logro de las metas en común más que otros enfoques individualistas.

Con este resultado provisional del caso en cuestión, se puede confirmar que los procesos sociocognitivos surgidos de las situaciones formativas colaborativas para la investigación con docentes indígenas son favorables para la creación de andamiajes o mediaciones interculturales, ya que vincularon sus saberes y los valores de su cultura original con la dominante, creando así un conocimiento integrador del rol docente-investigador.

Consideramos necesario profundizar en esta línea de investigación y poder así abonar al acervo de la temática con datos e información de primera mano que detonen el interés por “hacer explícitas algunas de las pautas que orientan la actuación y las concepciones en los jóvenes [de origen étnico], que van conformando un modo de trabajo para su futura profesión, en este caso, como licenciados en Educación Indígena” (Mateos, 2011, p.16) o bien beneficiar los diseños curriculares para espacios y contextos interculturales e integrar las propuestas con enfoque intercultural de manera transversal en los planes de estudio, que recogieran los requerimientos y demandas de estudiantes wixaritari. Así mismo, se pretende que esta investigación-acción lleve implícito un proceso de autorreflexión del grupo, sobre su posición como sujetos de la diferencia (asimetrías y desigualdad), que pueda ser capaz de empoderarlos como actores sociales en contextos interculturales amplios.

## Bibliografía

- Aceves, J. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. En *Proposiciones 29, Historias y Relatos de vida: investigación y práctica en las ciencias sociales*, Santiago de Chile: Ediciones Sur, 45-51.
- Benítez, F. (2012). Políticas de educación intercultural en la cultura wixárika de jalisco (1960-2010) (Tesis de Maestría). Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM)/Secretaría de Educación Jalisco: México.
- Briceño, G.; Chávez, A. y Murillo, M. P. (2018). Un día de clase en un aula intercultural wixárika del norte de Jalisco. *Sinéctica*, México. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/790>
- Crane, D. (1972). *Invisible Colleges. Diffusion of knowledge in scientific communities*. The Chicago University Press.
- Czarny Krischkautzky, G. V. (coord.). (2012). Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. *Relatos escolares desde la educación superior*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Daniels, H. (2009). *Vygotsky y la pedagogía*, México: Paidós.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretative Biographie*. Newbury Park, California: Sage.
- Dietz, G.; Mateos L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2016). Presentación. En G. Briceño y T. Salzmán (coord.) *Multiculturalismo y Educación Intercultural en México: Realidades y desafíos*. México: DAAD, SEJ y CIPS.
- Ducoin, P. (coord.) (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: Consejo Mexicano para la investigación educativa, A.C.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la Acción Comunicativa* (2 tomos). Madrid: Taurus.
- Johnson, D.W., Maruyama, G., Johnson, R.T., Nelson, O y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement. *A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, (89), 47-62.

- Kolb, D. A. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. McBer & Co, Boston, MA.
- López-Santiago, N., & Reyes-Pérez, O. (2017). Access to Higher Education: The Case of Young Indigenous People of Oaxaca and Guerrero. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.18>
- Mateos Cortés, D. (2014). Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. *Relatos escolares desde la educación superior*. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 0(18), 182-186. doi://<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i18.762>
- Schön, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Temas de educación, Barcelona: Paidós.
- Schmelkes, S. (2006). *El enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- \_\_\_\_\_ (enero-junio, 2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40. [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_educacion\\_para\\_un\\_mexico\\_intercultural](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural)
- Solares, B. (1996). La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas. Tres complejos temáticos. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, Vol. 41, N°. 163, México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. México. <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- \_\_\_\_\_ (2013). *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE)*. Atlas educativo. Secretaría de Educación Pública.
- Vázquez, N. J.; Gómez, M. y Heredia-Escorza, Y. (2009). Una estrategia educativa para el desarrollo de una competencia metacognitiva de autorregulación en los capacitadores tutores de la modalidad indígena del CONAFE en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Revista EGE*. 18-26.
- Vergara, M. (coord.) (2016). *Formación docente y problemática en la práctica de los profesores de las comunidades indígenas. El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato*. México: CONACYT, UdeG.
- Vergara, M. y Esparza, I. (2011). Situación de la formación de docentes indígenas en Jalisco. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de

Investigación Educativa COMIE. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_12/2074.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/2074.pdf)

Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.