



Antropología de los procesos educativos interculturales

Nueva Antropología

- **Betzabé Márquez Escamilla**, Traducciones y apropiaciones de la política pública: reformas educativas y educación intercultural bilingüe en México (1993-2021)
- **Alma Karina García Torres**, Entre la prescripción normativa y la descripción etnográfica: desafíos para un currículum intercultural
- **Roxili Nairobi Meneses Ramírez**, La evaluación de los aprendizajes en educación intercultural y plurilingüe en México: de la política nacional a las experiencias de proyectos autónomos en gestión educativa
- **Noemí Cabrera Morales**, Reflexiones sobre la conformación de saberes docentes indígenas y su articulación con el aula y la comunidad
- **Soledad Aliata / Ana Carolina Hecht**, Aportes en clave antropológica en torno a la interculturalidad y el bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina
- **Laura Macarena Cortez / Noelia Enriz**, Reflexiones sobre el territorio, la educación y la agencia infantil a partir de las experiencias de investigación y extensión universitaria con infancias indígenas
- **Lucía Romano Shanahan / Mariana García Palacios**, Lo “no documentado” de la sexualidad en el aula: contribuciones de la etnografía para pensar los sentidos de las sexualidades y la niñez en la escuela



CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA



INAH

Nueva **Antropología 97**

*Antropología de los procesos
educativos interculturales*

Directora fundadora
Silvia Gómez-Tagle

Director general
Emanuel Rodríguez

Directora editorial
Ana Peña

Consejo de redacción
Raúl Nieto, Xóchitl Ramírez, María Josefa Santos, Héctor Tejera

Consejo editorial
Alejandra Aguilar, Jorge Alonso, Lourdes Arizpe, Steffan Igor Ayora, Federico Besserer, Carmen Bueno, Edith Calderón, Alicia Castellanos, Rodrigo Díaz, José del Val, Carles Feixa, Carlos Garma, Turid Hagene, Esteban Krotz, Gilberto López y Rivas, Roger Magazine, Vicente Moctezuma, Eduardo Nivón, Marisol Pérez Lizaur, Betzabé Márquez, Patricia Ravelo, María Teresa Romero, Mauricio Sánchez, Sergio Sánchez, Pablo Semán, Gabriela Vargas Cetina, Claudia Ytuarte-Núñez, Claudia Zamorano

Consejeros honorarios
Luis H. Barjau, Erwin Stephan Otto, Adrián García Valadés, José Eduardo García Gómez-Tagle

Asociación Nueva Antropología, A. C., publica *Nueva Antropología*

Instituciones que apoyan Nueva Antropología, A. C.:
Instituto Nacional de Antropología e Historia; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM

Coordinadores del número
Betzabé Márquez / Alicia Civera

Secretaría técnica
Karen Palacios

Producción y cuidado editorial
Subdirección de Publicaciones Periódicas, CND-INAH

Ilustración de portada
Grabado de Francisco Moreno Capdevila

Publicación semestral
Certificado de licitud de título y contenidos números: 2059 y 1291
Reserva de título número: 37286
Los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de los autores

Impresa y hecha en México
Tiro: 500 ejemplares
Talleres gráficos del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Av. Tláhuac 3428,
Col. Los Reyes Culhuacán, C. P. 09800, Ciudad de México

Nueva Antropología

VOL. XXXV, NÚMERO 97

JULIO-DICIEMBRE DE 2022

SUMARIO

Editorial 5

Traducciones y apropiaciones de la política pública: reformas educativas y educación intercultural bilingüe en México (1993-2021)

Betzabé Márquez Escamilla 12

Entre la prescripción normativa y la descripción etnográfica: desafíos para un currículum intercultural

Alma Karina García Torres 30

La evaluación de los aprendizajes en educación intercultural y plurilingüe en México: de la política nacional a las experiencias de proyectos autónomos en gestión educativa

Roxili Nairobi Meneses Ramírez 47

Reflexiones sobre la conformación de saberes docentes indígenas y su articulación con el aula y la comunidad

Noemí Cabrera Morales 65

Aportes en clave antropológica en torno a la interculturalidad y el bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina

Soledad Aliata / Ana Carolina Hecht 84

Reflexiones sobre el territorio, la educación y la agencia infantil a partir de las experiencias de investigación y extensión universitaria con infancias indígenas

Laura Macarena Cortez / Noelia Enriz 93

Lo "no documentado" de la sexualidad en el aula: contribuciones de la etnografía para pensar los sentidos de las sexualidades y la niñez en la escuela

Lucía Romano Shanahan / Mariana García Palacios 108

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Reseña del documental *Flores de la llanura* (dir. Mariana Xochiquétzal Rivera, México, 2021, 19 min)

Glenda Zoé Lizárraga Navarro / Raúl Rojas Alarcón 129

POLÍTICA EDITORIAL 132

Editorial

El estudio del campo educativo desde diversas perspectivas teórico-metodológicas, formó parte del quiebre político que reformuló la práctica antropológica mexicana en los años sesenta del siglo xx, al ser cuestionado el enfoque indigenista que predominaba en la investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los pueblos originarios. Una inmersión en los archivos editoriales de *Nueva Antropología*, evidencia diferentes formas en las que se estudiaron las instituciones y los procesos educativos, indagaciones que ya no sólo se realizaron entre los indígenas, sino también entre obreros, grupos populares y urbanos, mujeres y movimientos sociales. Dicho quiebre promovió temáticas emergentes de estudio en nuestra disciplina relacionadas con la descentralización del sistema educativo, la dinámica magisterial y el entramado de actores que la componía, los procesos de reproducción y la resistencia en la enseñanza-aprendizaje. Algunos trabajos representativos de este nuevo viraje en la antropología de la educación en México y América Latina quedaron plasmados en el nú-

mero 21 de *Nueva Antropología*, publicado en 1983 y que lleva por título “Educación popular en América Latina”.

Otro momento importante en la reflexión antropológica de los procesos educativos en la revista se presentó diez años después, ante la llegada de una reforma educativa en México. La nueva antropología de la educación emanada de la impronta reformista que nacerá en el gobierno de Salinas de Gortari —perdurando hasta nuestros días como una constante del sistema educativo mexicano—, mantuvo su espíritu de integrar reflexiones que reformularon la manera de estudiar los temas clásicos de nuestra disciplina. En consecuencia, el campo educativo fue analizado mediante el enfoque etnográfico por una nueva generación de antropólogas y antropólogos, que con el paso del tiempo se convirtieron en grandes especialistas: Beatriz Calvo, Justa Ezpeleta, Elsie Rockwell, Etelvina Sandoval, Ruth Mercado, Rafael Quiroz y María Bertely, quienes rompieron con la óptica estadocentrista que predominaba en los estudios educativos, para explicar las interacciones de la vida cotidiana entre maestros y estudiantes en las escuelas y los salones de clase. Dichas reflexiones se encuentran en el número 42 titulado “Etnografía de la educación”, publicado en 1992.

El tercer viraje, que coincide con el cambio de siglo, quedó reflejado en el número 62 de *Nueva Antropología*, que se publicó bajo el nombre de “Educación: perspectivas antropológicas” en 2003. Este dossier trazó líneas sobre el futuro desarrollo de los temas educativos en la antropología, con el objetivo de apuntalar las líneas de investigación que se habían establecido en los dos quiebres anteriores. Particularmente, las y los autores atienden aspectos de la descentralización educativa, la educación basada en competencias, la falta de equilibrio entre la oferta y la demanda educativas, las relaciones entre la educación y la industria, así como la importancia de la etnografía en el registro y análisis de lo que acontece en las escuelas. Antes de proseguir, y para hacer justicia a otras y otros colegas que en las páginas de la revista han posicionado el tema educativo desde innovadores enfoques teórico-metodológicos, resulta necesario destacar la existencia de artículos del acervo editorial que, a pesar de no formar parte de un número temático enfocado a lo educativo, apuestan por desarrollar sugerentes reflexiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, el bilingüis-

mo en los entornos escolares e, incluso, las particularidades en la formación de nuevas generaciones de antropólogas y antropólogos.

Veinte años después, en este número temático de *Nueva Antropología*, dedicado a los procesos educativos interculturales y bilingües, queremos reconocer la importancia de las reflexiones que nos preceden, pues marcan momentos medulares no sólo de los contextos sociales e históricos de México y América Latina, sino de los derroteros conceptuales y metodológicos de la disciplina antropológica. Por ello, nuestra intención es presentar el panorama contemporáneo del estudio en torno a la política educativa, el currículo, la evaluación, el trabajo colaborativo y la etnografía en México y Argentina, con el objetivo de mostrar diversas configuraciones de la educación formal destinada a los pueblos originarios, sin dejar de poner atención a las relaciones que éstos tienen con el Estado, los efectos del paradigma basado en lo intercultural y las nuevas maneras de investigar el campo educativo.

El dossier se divide en bloques que atienden los procesos educativos interculturales de dos países latinoamericanos (México y Argentina), que comparten una tradición antropológica importante y problemáticas similares en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje. Como texto de apertura del apartado mexicano se incluye el desarrollado por Betzabé Márquez Escamilla, “Traducciones y apropiaciones de la política pública: reformas educativas y educación intercultural bilingüe en México (1993-2021)”, el cual analiza discursivamente la política educativa destinada a los pueblos originarios en las últimas décadas. La autora disecciona los artículos de la Ley General de Educación, así como de diversos decretos, acuerdos y documentos legales que se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y culturas indígenas en México. Dando continuidad a los aportes del tercer viraje del estudio antropológico de los procesos educativos, dicho trabajo propone identificar las traducciones tanto del corpus jurídico-legislativo en los planes y programas de estudio de educación primaria, como las realizadas por maestras y maestros indígenas en dos escuelas que implementan un proyecto educativo autogestivo que refuerza sus lógicas culturales y lingüísticas.

En el artículo “Entre la prescripción normativa y la descripción etnográfica: desafíos para un curriculum intercultural”, Alma Karina

García Torres cuestiona la lógica etnocéntrica, reguladora, eficientista y altamente prescriptiva del currículo de educación básica en México. Esta crítica sienta las bases para explorar los diversos sentidos que construyen las y los actores sociales, así como las dimensiones que tiene la noción de lo curricular: normativa, política, de facto, entre otras. La autora se pregunta sobre grupos e intereses que disputan el proyecto educativo para definir los contenidos y prácticas de la educación. Hace énfasis en la tensión que surge entre el currículo prescrito y los actores que lo implementan en la cotidianidad escolar de dos escuelas urbanas (docentes, autoridades educativas, padres y madres de familia, organizaciones sociales y líderes locales). Con el objetivo de superar dicha tensión, propone complementar los diseños preestablecidos de los contenidos educativos y las estrategias didácticas marcadas por el Estado, para abrir el espacio a lógicas más democráticas, colectivas, plurales y diversas donde se considere la participación de múltiples actores (niñas, niños, jóvenes, docentes, pueblos, mujeres, etc.) en las escalas local, municipal y regional del país. Para la autora, el anhelo de reconfigurar las visiones unidireccionales en el diseño e implementación de las políticas educativas, tendría como fin la construcción de un currículo intercultural.

Roxili Nairobi Meneses Ramírez nos comparte una reflexión sobre “La evaluación de los aprendizajes en educación intercultural y plurilingüe en México: de la política nacional a las experiencias de proyectos autónomos en gestión educativa”. Este texto hace un recorrido sobre los mecanismos de evaluación de la educación a nivel institucional. La autora reconstruye las funciones de cada sistema, instituto y comisión que ha llevado a cabo la tarea de evaluar. Asimismo, menciona los cambios y continuidades en las valoraciones diagnósticas y formativas impulsadas por la Secretaría de Educación Pública a partir de las últimas reformas educativas, que recuperan lineamientos de organismos transnacionales. Este recorrido le permite señalar los límites de las dinámicas y tendencias internacionales de evaluación estandarizada y comparativa. La crítica se sustenta en los datos de su trabajo de campo derivados de las evaluaciones que realizan los docentes p’urhepechas en el Proyecto autogestivo Tarhexperakua, implementado en dos escuelas del nivel básico en Michoacán, México. En la experiencia

colaborativa que retrata, se aprecia una evaluación dialógica en donde el saber y el hacer construyen conocimientos basados en el consenso y la participación de diversos actores educativos.

A partir del acompañamiento a maestros indígenas del país que llevaron a cabo su práctica docente en contextos de diversidad cultural y lingüística, particularmente quienes impartieron la asignatura de Lengua y cultura indígena (ch'ol) en secundarias del estado de Tabasco, México, Noemí Cabrera Morales nos comparte sus "Reflexiones sobre la conformación de saberes docentes indígenas y su articulación con el aula y la comunidad". La autora presenta tres recortes teóricos para explicar las dificultades y potencialidades de la propuesta de incluir en el currículo la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES). El primer recorte aborda conceptualmente "lo intercultural" como una necesidad ante la naturaleza pluricultural de las sociedades. El segundo recorte conceptualiza a las y los docentes como "sujetos pedagógicos" que interpelan o articulan su realidad y que generan reflexiones acerca de los aprendizajes de su experiencia cotidiana y profesional en su hacer pedagógico. El tercer y último recorte vincula los dos anteriores y aterriza en las experiencias docentes respecto de la implementación de la ALCIES, a partir de conceptualizar la experiencia como proceso relacionado con la emoción y el entendimiento, así como con las relaciones sujeto-objeto de conocimiento que producen saberes existenciales, sociales y pragmáticos.

Las propuestas que integran el apartado al campo educativo argentino comienzan con el texto de Soledad Aliata y Ana Carolina Hecht titulado "Aportes en clave antropológica en torno a la interculturalidad y el bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina". Las autoras presentan algunos debates sobre las nociones de interculturalidad y bilingüismo en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe en aquel país, a partir de sus investigaciones sobre la diversidad, los procesos de identificación y las trayectorias de docentes indígenas *toba/gom* en la provincia de Chaco. Al igual que en el caso mexicano, en Argentina surgió la perspectiva intercultural en respuesta al modelo hegemónico educativo que se caracterizó por la enseñanza obligatoria del español en la educación básica. En su artículo proponen entender la interculturalidad como un enfoque que implica una mira-

da multidimensional de los campos político, epistemológico, cultural y educativo, que parte de propuestas contextualizadas y toma en cuenta los saberes y demandas locales. Aliata y Hecht suscriben la crítica tanto de los posicionamientos universalistas, como de los particularistas, al decantarse por contextualizar los procesos educativos en momentos históricos que reflejan determinadas relaciones de poder, permitiendo con ello recuperar los saberes locales en la práctica educativa en pro de darle contenido a la noción de interculturalidad.

En el siguiente artículo, “Reflexiones sobre el territorio, la educación y la agencia infantil a partir de las experiencias de investigación y extensión universitaria con infancias indígenas”, Laura Macarena Cortez y Noelia Enriz presentan una experiencia de investigación sobre prácticas de socialización en torno al territorio y la identidad llevadas a cabo en una escuela primaria rural en Salta, Argentina. A partir de un proyecto de extensión universitaria de la Universidad Nacional de Salta, un grupo de investigación recuperó, mediante estrategias lúdicas basadas en el arte, los puntos de vista de niñas y niños en torno al territorio y los sentidos que éstos otorgan al espacio. El dibujo posibilitó el acercamiento de los sentidos y sentires del alumnado en torno al contexto geográfico en el que se enclava la escuela, también detalló las múltiples maneras de transitar cotidianamente sus espacios. La experiencia en su conjunto, incluyendo los dibujos producidos por las y los niños, apunta a la necesidad de que lo intercultural sea una política que atienda a las infancias, con el objetivo de fortalecer su agenciamiento en sus comunidades, para romper el sesgo adultocentrista que limita el reconocimiento de sus saberes y perspectivas sobre el mundo.

Como colofón del apartado y cierre del dossier, se presenta el artículo titulado “Lo ‘no documentado’ de la sexualidad en el aula: contribuciones de la etnografía para pensar los sentidos de las sexualidades y la niñez en la escuela”, de Lucía Romano Shanahan y Mariana García Palacios, quienes analizan el vínculo entre sexualidad y la niñez en una escuela primaria rural en la provincia de Buenos Aires, Argentina. Las autoras consideran que las formas de significar la sexualidad en la escuela no están solamente en los contenidos académicos, sino también en el currículo oculto y omitido. Apuntan que la escuela

tradicionalmente ha perpetuado una perspectiva biológica, heteronormativa y restringida de la sexualidad, donde la niñez es asexuada; es decir, se asume que las infancias no tienen curiosidad, conocimiento ni opinión sobre las identidades, fantasías y prácticas sexuales. Esta visión adultocéntrica deja de lado que la sexualidad entre las infancias tiene otras dimensiones que incluyen las emociones, la afectividad y la corporalidad, las relaciones interpersonales, las diversas identidades sexo-genéricas, así como las relaciones de poder que atraviesan a las construcciones generizadas.

Las siete contribuciones del presente número de *Nueva Antropología* contribuyen al estudio de los procesos educativos desde múltiples miradas y latitudes, con el objetivo de señalar que la antropología de la educación sigue siendo una agenda de investigación importante en nuestra disciplina. Asimismo, evidencia que el campo educativo ha sido y seguirá siendo un espacio de disputa sociocultural, que permite la emergencia de nuevos enfoques de investigación teórico-metodológicos, para analizar los complejos entramados de actores y representaciones sociales que surgen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero como lo muestran las contribuciones de las autoras de este dossier, dichos enfoques deben surgir de la imbricación o contradicción entre las categorías analíticas y los datos etnográficos construidos en el marco del trabajo de campo.

BETZABÉ MÁRQUEZ / ALICIA CIVERA
Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav

TRADUCCIONES Y APROPIACIONES DE LA POLÍTICA PÚBLICA: REFORMAS EDUCATIVAS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN MÉXICO (1993-2021)

Betzabé Márquez Escamilla*

Resumen: El artículo analiza desde un enfoque antropológico el diseño de las reformas educativas en México desde 1993 hasta el 2021. Se pone particular interés en los lineamientos que refieren a la educación intercultural bilingüe. En el ámbito legislativo-normativo, las interpretaciones se enfocan en la traducción de dichos lineamientos en los Planes y Programas de Estudio para la educación básica. En el ámbito cotidiano de la acción pública, se atienden los procesos de traducción y apropiación por parte de los destinatarios de las políticas educativas, a través del proyecto de educación intercultural bilingüe T'arhexperakua implementado en dos comunidades p'urhepechas de Michoacán.

Palabras clave: reformas educativas, interculturalidad, educación indígena.

Translations and Appropriations of Public Policy: Educational Reforms and Bilingual Intercultural Education in Mexico (1993-2021)

Abstract: The article analyzes from an anthropological approach the design of educational reforms in Mexico from 1993 to 2021. Emphasis is placed on the guidelines that refer to bilingual intercultural education. In the legislative-normative field, the interpretations focus on the translation of said guidelines in the Study Plans and Programs for basic education. In the daily sphere of public action, the processes of translation and appropriation by the recipients of educational policies are addressed through the T'arhexperakua bilingual intercultural education project implemented in two P'urhepecha communities in Michoacán.

Keywords: educational reforms, interculturality, indigenous education.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente artículo es mostrar los cambios y modificaciones en el diseño de la política educativa que refiere a la educación intercultural bilingüe en México, y las traducciones y apropiaciones de dicha política que llevan a cabo diversos actores del campo educativo. Para lograrlo, identifiqué tres niveles: 1) el legislativo, a partir de

* Investigadora posdoctoral del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Antropóloga social, maestra y doctora en Ciencias Antropológicas por la UAM-Iztapalapa. Correo electrónico: <betzabe.marquez@gmail.com>. Agradezco al Conacyt-México por el apoyo recibido para realizar las presentes reflexiones en el marco de mi estancia de investigación posdoctoral.

la Ley General de Educación (LGE); 2) el normativo, desde los planes de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y 3) el de implementación local, a través de la experiencia de un proyecto colaborativo en educación básica en el estado de Michoacán. Sobre todo, me concentro en aquellos lineamientos que hablan de la relación entre las lenguas indígenas y el español, así como los que mencionan la composición pluri e intercultural de la nación.

El punto de partida documental es la primera LGE, promulgada en 1993, y que fue la base de todas las modificaciones y ajustes de los lineamientos lingüísticos y culturales, hasta el 2019 cuando se publicó una nueva normativa. Mostraré como tales cambios dependieron de otras legislaciones, acuerdos y decretos que reformularon el texto de la ley, modificando también los sentidos que conceptualizan las relaciones entre el Estado y los pueblos originarios en el campo educativo. Asimismo, identifico una traducción estatal en los planes de estudio de la SEP, por medio de los contenidos curriculares que refieren el tratamiento de las lenguas que se hablan en el país y de aquellos que refieren a la diversidad cultural. Finalmente, expongo la experiencia del Proyecto Tarhexperakua,¹ como una forma de advertir un último ni-

vel de traducción y los procesos de apropiación que de estos materiales hacen las y los destinatarios de una política educativa en sus prácticas cotidianas.

REFORMAS EDUCATIVAS E INTERCULTURALIDAD EN MÉXICO (1993-2021)

El estudio socioantropológico de las reformas educativas en México ha considerado una multiplicidad de problemáticas que responden tanto a la configuración de los contextos sociopolíticos donde se diseñan e implementan, como a las tendencias teóricas y modelos culturales que imperaron en uno u otro momento de la historia. No obstante, el reformismo en la política educativa ha sido una constante que reconfigura las prácticas asociadas al uso de lenguajes de poder y a las formas de conocimiento inscritas en la educación oficial; dichas prácticas permiten observar los cambios y continuidades que suceden en los procesos educativos. Así, podemos ubicar que, al menos, desde la reforma de 1993 ha habido una serie de adaptaciones y rupturas en los enfoques pedagógicos y de instrumentación en los entornos escolares indígenas.

El punto de partida del análisis de la reforma educativa es la promulgada en 1993 con el decreto de la nueva Ley General de Educación, la cual se caracterizó por potenciar una política “modernizadora” en el nivel básico (primaria y secunda-

¹ Proyecto autogestivo de educación intercultural bilingüe implementado en dos escuelas primarias p'urhepechas del estado de Michoacán, México.

ria), que coincide con el avance de las políticas neoliberales en el país. Dicha norma es reglamentaria del artículo 3o. constitucional —que garantiza el derecho a la educación de todas y todos los mexicanos—, y en ella existen dos artículos que atañen directamente a la relación entre lenguas, culturas y enseñanza: me refiero al 7 y 38, y dos más, el 32 y 33, asociados a la “equidad en educación” y su implementación en centros escolares, que también hacen referencia a los pueblos originarios o la modalidad de educación indígena. Tales artículos serán retomados a lo largo de este escrito, para dar cuenta de las adaptaciones y modificaciones que ha sufrido la legislación dirigida a la población indígena en lo referente a educación hasta 2021. Asimismo, presentaré diversos acuerdos y decretos de reforma y/o adición a tales artículos, con el objetivo de identificar los tránsitos entre las leyes y otras normatividades documentales que inciden en la redacción y operativización de la legislación.

En la versión de la LGE de 1993, el artículo 7 fracción 4, en su redacción final apuntaba que la educación que imparta el Estado debe: “Promover mediante la enseñanza de la *lengua nacional* —el español—, *un idioma común para todos los mexicanos*, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas”² (DOF, 13/07/1993). Mientras que en el artículo 38 se estipuló que:

La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las *adaptaciones requeridas* para responder a *las características lingüísticas y culturales* de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios” (DOF, 13/07/1993).

De la redacción de estos dos artículos conviene destacar lo siguiente: por un lado, la forma en que se conceptualiza a las lenguas —el español como lengua nacional y común para todos los mexicanos versus las lenguas indígenas—, y las adaptaciones educativas que requiere la innegable diversidad lingüístico-cultural del país. Por el otro, surge la pregunta sobre las maneras en que se operará la promoción y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la respuesta de las necesidades particulares de cada uno de los grupos indígenas en México.

En los gobiernos subsecuentes se presentarán algunas modificaciones, devenidas de esta legislación, en los materiales y programas de estudio, que retomaré en el siguiente apartado, así como desde diversas depen-

ral de Educación de 1973 (vigente antes de la de 1993), en donde se lee que la educación que imparta el Estado tiene como finalidad: “Alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas”. No obstante, en este documento no hay más referencias a la diversidad cultural y lingüística de la nación mexicana. A continuación, utilizaré cursivas en las diversas normativas para resaltar y distinguir elementos discursivos que son importantes en el análisis del contenido de las leyes.

² La redacción de este artículo es muy similar al del artículo 5 fracción 3 de la Ley Fede-

dencias gubernamentales (como la Dirección General de Educación Indígena); sin embargo, será hasta el 2003, con la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI), que se refleje un cambio discursivo en los contenidos del artículo 7, fracción 4, de la LGE, quedando así lo referente a la educación que imparta el Estado:

Promover mediante la enseñanza el conocimiento *de la pluralidad lingüística de la Nación* y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas *tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español* (DOF, 13/03/2003).

Como podemos observar, en esta nueva redacción cambia la forma en que se conceptualiza la relación entre las lenguas: ya no es más la enseñanza de la lengua nacional, el español, sino que el objeto de ésta es ahora el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos. También podemos notar un cambio en el acceso a la educación de la población indígena, que pasó de requerir adaptaciones a una educación bilingüe obligatoria, en su lengua y español.

El siguiente cambio estructural que devino en una nueva reforma, conocida como Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y que modificó la LGE, tuvo lugar hasta 2011. Si bien hubo ajustes al artículo 7, no se realizaron en la fracción que corres-

ponde a la conceptualización y tratamiento de las lenguas que se hablan en el país, sino que el cambio significativo sobre este tema se presentó a través del Acuerdo número 592 por el que se estableció la articulación de la educación básica y que establece en sus consideraciones:

Que la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas establece que las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional y *que las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de dicha Ley y el español son lenguas nacionales*, por lo que las autoridades educativas federales y las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la *educación obligatoria bilingüe e intercultural*, y que los profesores que atiendan la Educación Básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate (DOF 19/08/2011).

En esta nueva redacción, el español y las lenguas indígenas ya tienen el carácter de “lenguas nacionales” y a la educación obligatoria bilingüe se le agregó el adjetivo de “intercultural”. Ambos cambios son producto de legislaciones como la LGDLPI y de lineamientos que se establecieron para la educación intercultural bilingüe desde la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP, como veremos en el siguiente apartado.

En el sexenio 2012-2018 se presentó una nueva reforma educativa que tuvo como base el discurso de la “calidad de la educación” y extendió las directrices internacionales de evaluación a los docentes, afectando sus derechos laborales. También, desde 2015 se tomó el Acuerdo número 11/09/15 en el que se emitieron los lineamientos de operación del Programa de la Reforma Educativa, que tuvo como objetivo proveer apoyo técnico y financiero “con el objetivo de fortalecer las acciones de asesoría y acompañamiento sistemático a las escuelas para el ejercicio de su autonomía de gestión y el logro de las cuatro prioridades educativas nacionales” (SEP, 2015).³ Esto, contribuiría a mejorar “las condiciones para que el servicio educativo en las escuelas públicas de educación básica con *mayor rezago* en sus condiciones físicas, se desarrolle en condiciones de *calidad, inclusión y equidad*” (SEP, 2015). Si bien la implementación de este nuevo Programa de la Reforma Educativa no modificó los artículos que hasta ahora se presentaron, sí situó a los pueblos indígenas como los principales

³ En los lineamientos de operación del Programa de 2015 se mencionan las siguientes cuatro prioridades: mejora del aprendizaje, Normalidad Mínima de Operación Escolar, alto rezago educativo desde la escuela y convivencia escolar. “Estas prioridades ubican a la escuela en el centro de la política nacional para la educación básica y apuntan a garantizar un funcionamiento regular del sistema educativo nacional, como lo establece la reciente Reforma Constitucional y legal en materia educativa” (SEP, 2015: 7).

destinatarios del programa —junto a zonas rurales, migrantes, de alta y muy alta marginación y/o rezago social en comunidades dispersas y de poca población— al representar “mayor rezago”, así como los que más requieren la calidad, inclusión y equidad en educación.

Finalmente, con la llegada a la presidencia de López Obrador y su proyecto de transformación social (2018), se ha promulgado una reforma más que busca desmarcarse de las anteriores, utilizando un discurso orientado a poner “la educación al servicio del pueblo” y que devino en la publicación de la Ley General de Educación el 30 de septiembre de 2019. En esta reciente legislación encontramos cambios, omisiones y agregados referentes a la diversidad cultural y lingüística del país, que se expresan en diversos artículos, así como en la “declaratoria de invalidez de los artículos 56, 57 y 58 del Capítulo VI “De la educación indígena”, dictada mediante una sentencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) en la Acción de Inconstitucionalidad 121/2019. Esta declaratoria de invalidez también aplicó a los artículos 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67 y 68 del Capítulo VIII “De la educación inclusiva” de la LGE del 30 de septiembre de 2019.⁴ De tales cambios son significativos para el pre-

⁴ “Las acciones de inconstitucionalidad tienen por único objetivo plantear la posible contradicción entre una norma general y la Constitución” (Acción de Inconstitucionalidad 121/2019: 25).

sente análisis los que se expresaron en el artículo 7, que sigue refiriendo a la educación que corresponde e imparte el Estado, pero que eliminó todo lo referente a la enseñanza en lenguas indígenas y español, así como lo relacionado con los derechos lingüísticos de los pueblos. En cambio, en la fracción 1 inciso b se menciona que la educación será universal y “Tendrá especial énfasis en el estudio de la realidad y las culturas nacionales”, lo que presenta un nuevo discurso asociado a la diversidad cultural, donde el factor lingüístico no es central, a diferencia de la tendencia que apareció en los documentos legales desde 1993.

En el Capítulo 2 de este nuevo ordenamiento, titulado “La función de la nueva escuela mexicana”, se manifiesta que para cumplir los fines y criterios de la educación se promoverá un Acuerdo Educativo Nacional (AEN), que considerará y promoverá “la participación de pueblos y comunidades indígenas *en la construcción de los modelos educativos* para reconocer la composición *pluricultural* de la Nación” (artículo 14, fracción V), lo que indica que los pueblos y comunidades indígenas del país ya son concebidos como corresponsables de los modelos educativos y que tal acción devendría en el reconocimiento de una nación pluricultural, más no plurilingüística.

Dicha redacción, que apunta a la corresponsabilidad Estado-pueblos en la construcción de modelos educativos, abre el debate sobre cómo se implementará el AEN y si de éste se

podría abrir una brecha al camino de la autonomía de los pueblos en el campo educativo o si se trata de una nueva forma de tutela estatal. También surge la cuestión sobre la eliminación del componente lingüístico que venía apareciendo en la legislación y que es un referente para conceptualizar la educación indígena en el país, pues ésta se identifica, sobre todo, con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas originarias y el español.

En cuanto a la declaratoria de invalidez del Capítulo 6 “De la educación indígena”, así como de los artículos 56, 57 y 58, que lo componen, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) promovió la Acción de Inconstitucionalidad 121/2019 argumentando que se violaban derechos y preceptos constitucionales y convencionales de la legislación nacional e internacional sobre el derecho a la consulta de los pueblos. En respuesta a dicho recurso, en la sentencia de la SCJN se lee:

A efecto de atender esta pretensión, es necesario reiterar la doctrina desarrollada por esta Suprema Corte de Justicia de la Nación en torno a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas y el deber de las autoridades del Estado de garantizar y promover los principios de autodeterminación de dichos pueblos originarios y sus integrantes, *específicamente a través de su derecho a ser consultados en forma previa, informada, culturalmente adecuada a través de sus representantes o*

autoridades tradicionales, informada y de buena fe, cuando las autoridades pretendan emitir una norma general o adoptar una acción o medida susceptible de afectar sus derechos e intereses (DOF 13/03/2023).

La falta de una consulta para pueblos y comunidades indígenas sobre lo dispuesto en el Capítulo 6 de la LGE, invalida la normatividad referente al componente lingüístico que vengo mostrando en el andamiaje jurídico de dicha norma desde 1993, principalmente en el artículo 7. También implica la modificación de este artículo, en la última versión, como mostré en líneas anteriores. En suma, considero que al día de hoy existe un vacío legislativo en cuanto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas que se expresan en la LGE debido a la “Acción de Inconstitucionalidad”, y al mismo tiempo, tal recurso garantiza la participación de los pueblos y comunidades indígenas del país al exigirse dicha consulta, la que podría abrir el camino hacia la autonomía escolar, generar más o nuevas luchas, resistencias y negociaciones entre los actores educativos, o erigirse como una simulación de la participación de los pueblos en el diseño legislativo de sus derechos.

TRADUCCIONES Y APROPIACIONES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

El panorama general de los cambios y adaptaciones del andamiaje legislativo de la educación indígena en México, abre la cuestión sobre las

formas en que el Estado lleva a cabo lo dispuesto en la ley, y las maneras como pueblos y comunidades reciben y aplican tales normativas en sus entornos cotidianos, particularmente en la escuela y el aula. Una propuesta para dar cuenta de la relación Estado-pueblos en la implementación de la LGE considero que se encuentra en el currículo, el cual es único y obligatorio en el nivel básico.⁵ Para los fines del presente artículo, me concentraré en los planes y programas de estudio de la primaria, con el objetivo de mostrar, por un lado, cómo aparecen y se representan las diversas lenguas y culturas del país —si a través de contenidos de asignatura, de enfoques de enseñanza, desde otra subnormativa, etc.—. Por otro, qué hacen con ese material maestros y alumnos indígenas en un caso particular.

PROCESOS DE TRADUCCIÓN: LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 1993-2021

En 1993, junto con la expedición de la LGE, fue publicado el Acuerdo 181, que estableció el plan y programas de estudio para la educación primaria, que determinó los contenidos académicos y la distribución horaria en este nivel educativo, así como su aplicación en todas las escuelas mexicanas. En dicho plan y programas busqué alguna correspondencia

⁵ El nivel básico en México comprende tres años de educación preescolar, seis años de primaria y tres años de secundaria.

con el artículo 7, fracción 4, “Promover mediante la enseñanza de la lengua nacional —el español—, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas”, así como con el artículo 38: “La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a *las características lingüísticas y culturales* de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios”. Si bien en el primer artículo se observa una referencia clara al español como “lengua nacional”, ya que es “un idioma común para todos los mexicanos”, se enuncia que tal enseñanza será sin menoscabo del desarrollo y protección de las lenguas indígenas. No obstante, en el plan sólo se considera la enseñanza de la asignatura “Español”, en donde en 3er grado, en el apartado “reflexión sobre la lengua” se apunta como objetivo:

Que los alumnos adviertan que en el español hablado en México se usan numerosos vocablos pertenecientes a las lenguas indígenas del país. A partir de esta comprobación, los alumnos reconocerán que la existencia plena de diversas lenguas indígenas es parte de la riqueza de la cultura nacional (SEP, 1993: 21)

La “riqueza cultural” que se menciona en el plan, sin embargo, sólo tiene una referencia más en dos contenidos de la asignatura de Educa-

ción cívica, en 5o y 6o grados, con los temas “México, un país pluriétnico y pluricultural” y “México, un país con diversidad” (SEP, 1993b: 136, 140). También, a partir de tercer 3er grado, en la asignatura de Historia, encontramos dos contenidos sobre “Las conquistas españolas en América” y “La Nueva España y las colonias de España en América”, que dan cuenta de la presencia indígena y el proceso de colonización hispánico. Estas sucintas alusiones evidencian una traducción a contenidos escolares que es muy escueta sobre lo dispuesto en la LGE sobre un tema complejo en su alcance en el marco de la política educativa nacional.

Respecto a las “*adaptaciones requeridas* para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país”, plasmadas en el artículo 38 de la LGE de 1993, no encontré materiales o normativas hasta la publicación de los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* (SEP, 1999), en donde se define a la educación intercultural como

[...] aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística [...] Se entenderá la *educación bilingüe* como aquella que *favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra* (SEP, 1999: 11-12).

Además de determinar a qué se refiere la educación intercultural bilingüe (EIB) y las relaciones entre lenguas en el ámbito escolar, los *Lineamientos generales...* definen un conjunto de competencias (para comunicar y expresar, interactuar con el mundo natural y social, y cuantificar), que se articulan con “contenidos escolares esenciales —conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores— que se considera están involucrados en cada competencia” (SEP, 1999: 41). Cada uno de estos contenidos se presentan en el documento a manera de listado, sin una progresión por grado escolar o elementos didácticos que permitan a los docentes su aplicación sistemática en los salones de clase, con niñas y niños indígenas.

Dos años más tarde, en 2001, y sin hacer modificaciones a la LGE, la SEP emitía el *Programa Nacional de Educación (2001-2006)*, en el cual se hace una crítica sobre “el reconocimiento de la *multiculturalidad*”, el cual

[...] se limita a las escuelas bilingües dirigidas a los niños indígenas, cuando debería estar presente en todas las modalidades y tipos. Son sobre todo los no indígenas los que tienen que valorar la diversidad que sustenta nuestra riqueza como nación” (SEP, 2001: 63).

No obstante, en el apartado del subprograma sectorial en educación básica se proponen tres ajustes curriculares sólo para población indígena:

1) la incorporación de *la lengua indígena como asignatura en la EIB*; 2) el diseño “para 2003, de una propuesta de *enseñanza del español como segunda lengua* y de las 10 principales lenguas indígenas como segunda lengua entre poblaciones en que se está perdiendo la lengua materna”, y 3) la incorporación “en 2004, y con base en los aportes de las organizaciones y grupos indígenas, contenidos interculturales a las diversas asignaturas del currículo de educación primaria” (SEP, 2001: 134-136). Esto indica que, aunque discursivamente sea deseable que todas las escuelas mexicanas participen del enfoque intercultural, al final las propuestas se hacen para los pueblos originarios, mientras que “los no indígenas” siguen sin contar con contenidos que muestren una aceptación de la interculturalidad como elemento enriquecedor de la nación o donde la diversidad se valore positivamente.

En continuidad con el Programa Nacional de Educación, en el siguiente sexenio (2007-2012) se elaboró el “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, y en 2011 se publicó la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB),⁶ la cual incluyó un nuevo plan de estudios que contiene un apartado especial dedicado a los “Marcos curriculares para la educa-

⁶ A partir de un conjunto de reformas y adiciones a diversas disposiciones de la LGE, así como en el Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, y que presenté en el apartado “Reformas educativas e interculturalidad en México (1993-2021)” del presente artículo.

ción indígena”, donde se presenta “la concepción de la creación de los marcos curriculares para atender la diversidad”, que ha

[...] implicado romper algunas percepciones tradicionales: 1) que si del currículo nacional se hace uno específico, se estaría creando un currículo paralelo; 2) que para la educación indígena, y la niñez en situación de migración y rezago, se deben hacer adaptaciones curriculares (SEP, 2011b: 60).

Es decir, que si bien se presentan estos parámetros para la población indígena, el plan de estudios es el mismo para toda la nación mexicana y las adaptaciones son típicamente materiales adicionales destinados a grupos específicos.⁷ Tampoco se considera la diversidad cultural y lingüística en los “Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados” de este plan, pues se pondera la necesidad de “eliminar la brecha de los niños mexicanos ubicados debajo del nivel 2” de desempeño del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (conocido como PISA). Dichos niveles se establecen para la comprensión lectora, las matemáticas y las ciencias en educación básica, cada uno determinando estándares curriculares que para el campo de lenguaje y comunicación

sólo consideran al español, la habilidad lectora, y la segunda lengua: inglés (SEP, 2011b: 85-87).

La siguiente reforma educativa, marcada por un cambio de gobierno (2012-2018), se concentró en modificar y reformar diversos artículos y apartados de la LGE, con el objetivo de promover la *equidad y calidad educativa*. También implicó una nueva propuesta curricular: *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. En dicha propuesta se consideran hasta tres asignaturas para las y los hablantes de lenguas indígenas como primera lengua: 1) Lengua materna y literatura: lenguas originarias, 2) Español como segunda lengua y 3) Lengua extranjera (inglés). En ese sentido, en la planificación anual de los tiempos lectivos de dicho currículo para educación primaria se menciona en una nota al pie que, para educación indígena, las horas asignadas a “lengua materna” se deben dividir para la enseñanza tanto de “lengua materna”, como de “segunda lengua” (SEP, 2017: 138-140), mientras que el resto de estudiantes —que tienen al español como primera lengua (L1)—, al sólo cursar dos materias, Lengua materna: español y Lengua extranjera (inglés), disponen de más horas para el estudio de la lengua materna y no cursan ninguna asignatura relacionada con lenguas originarias, lo que reafirma que quienes necesitan ser interculturales son los pueblos indígenas y no la sociedad en su conjunto.

⁷ Programas de lengua náhuatl, *hñähñú*, mazahua y *mephaa*; Programa español segunda lengua; Parámetros curriculares de lengua indígena.

Finalmente, la reforma educativa de 2019 también estableció, a través del acuerdo número 20/11/19, el “Plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral”, donde el Campo de Formación Académica de Lenguaje y Comunicación considera tres asignaturas, al igual que en el plan anterior de 2017, sólo que para el caso de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua indígena se establecieron seis “organizadores curriculares de las prácticas sociales del lenguaje de tradición oral”.⁸ Sumado a lo anterior, en dicho acuerdo también se modificaron los tiempos de la enseñanza de los diversos “espacios curriculares” que abarcan las diversas asignaturas, en donde destaca que se ampliaron las horas destinadas a la enseñanza de lenguas, y se continuaron los ámbitos en el espacio denominado “autonomía curricular”,⁹ lo que permite que cada

escuela pueda determinar los contenidos que deben reforzarse o ampliarse dentro de la jornada escolar (SEP, 2019b).

El componente curricular asociado a la autonomía de las escuelas —que tiene como objetivo introducir y fortalecer conocimientos locales— es una buena pista para seguir en las escuelas primarias interculturales y bilingües, pues en su implementación se puede dar cuenta de las traducciones, así como de procesos de apropiación que las y los actores educativos realicen en el diseño de contenidos propios y en la construcción interactiva que se despliega en los salones de clase entre docentes y estudiantes indígenas al estudiar dichos contenidos.

PROCESOS DE APROPIACIÓN: LOS PLANES DE ESTUDIO EN MANOS DE DOCENTES INDÍGENAS Y EN LOS SALONES DE CLASE

Los procesos de apropiación y traducción entre las fases de un decreto educativo son producto de los acuerdos y divergencias acontecidos entre los actores institucionales y los destinatarios de una política educativa: las comunidades escolares locales (profesores, alumnos, organizaciones de padres de familia, asesores técnico-pedagógicos, supervisores de zona, líderes locales, entre otros). Por ello, resulta necesario realizar etnografía de aula, con el objetivo de profundizar en los procesos de traducción e intermediación sociocultural a nivel local,

⁸ Estos organizadores curriculares para lengua indígena en primaria se presentan en la página electrónica de la sep, recuperada en: <<https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/prim-intro-lenguaje-indigena.html#indigenaap>>. No obstante, sólo se encuentran actualizados los “lineamientos generales” del campo de lenguaje y comunicación; es decir, que hasta diciembre de 2021, no hay una planeación definitiva para la enseñanza y el aprendizaje de dicho campo, y vale decir que únicamente existe un “documento de trabajo preliminar” para todo el plan de estudios de la educación básica.

⁹ Este espacio ya aparecía en el mapa curricular de 2017. En aquella versión se explicaba en una nota al pie que la definición de los contenidos estaría “a cargo de la escuela con base en los lineamientos expedidos por la SEP” (SEP, 2017: 132).

ya que este enfoque sí atiende las interacciones de la vida cotidiana de los múltiples actores relacionados en el campo educativo. El aula sigue siendo el principal espacio donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque obviamente influyen en ellos una serie de factores externos. Es difícil llegar a conclusiones sobre cómo funciona cualquier proceso educativo escolarizado sin explicar la forma en que se traducen y reconfiguran los andamiajes jurídico-institucionales en los salones de clase (Márquez y Rodríguez, 2021).

Los insumos para interpretar la amplia gama de interacciones que acontecen en los espacios educativos locales, son los registros de observación de clases en escuelas indígenas de Michoacán que he hecho en los últimos 10 años en el marco del Proyecto Tarhexperakua/Creciendo juntos/. Esta iniciativa surgió en 1995 por decisión de la planta docente con el objetivo de reducir la deserción escolar y el abandono que atacaba las escuelas primarias de San Isidro y Uringuitiro en aquellos años. La primera explicación que encontraron las y los profesores es que el estudiantado no asistía porque toda la enseñanza se impartía en español, la que no era su lengua materna, y que este hecho dificultaba el aprendizaje de las niñas y los niños. También identifican su organización a partir de la reforma educativa y el cambio de programas de 1993, como se aprecia en el siguiente testimonio de uno de los profesores fundadores:

Y bueno, en el 92-93 viene el cambio de... programas, de la reforma, de la movilización educativa y todo eso pues nos movió el tapete, ¡chin!, siempre cualquier reforma así como que incomoda y como que molesta y como que le buscas, y en ese entonces ahí empezamos a buscar alternativas de trabajo con los compas y ya teníamos el colectivo [...] Entonces empiezo a trabajar y digo: “oye! y ¿por qué no consideramos la lengua?, ¿pus somos maestros indígenas”, era mi fundamento, “maestros indígenas y tenemos que usar la lengua” [...] tonces para los ingresos empezamos a aplicar los exámenes, en dos lenguas, p’urhepecha y español, y entonces era un esfuerzo y hacer todo, todo, la toma de decisiones, intervenir, para que se valorara el cincuenta y cincuenta [...] y luego viene el profe Valente, él trabajaba en la DGEI y tenía mucha experiencia en capacitar gente, hacer materiales y todo eso; entonces llega a la escuela y dice si no nos gustaría trabajar; él fue el primero que nos empezó a hablar de proyecto, como en un plan piloto y nos arrancó, nos despertó; de hecho, ya nosotros ya teníamos pues pensado en algo diferente; bueno, pos aquí está, ¿no? Se conjuntaron las ideas y así iniciamos este proyecto que hasta hoy todavía estamos... pregonando, ¿no? Nunca pensamos que fuera tan complejo y que diera tanta satisfacción (entrevista a profesor de San Isidro, 2015).

La coyuntura entre el anuncio de una nueva reforma, la movilización

magisterial y sindical, las luchas etnopolíticas de los pueblos,¹⁰ la experiencia y trayectorias de la planta docente como alumnos castellanizados y después como profesores indígenas,¹¹ generó que en estas dos escuelas se iniciara un trabajo sistemático para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua p'urhepecha y de contenidos culturalmente pertinentes que se relacionaran con las diversas áreas del currículo nacional. Como consecuencia de ello, hoy en día, el proyecto cuenta con un Programa de Enseñanza de la Lengua P'urhepecha como primera lengua (L1), un Programa de Enseñanza de la Lengua Español como segunda lengua (L2), Unidades Temáticas P'urhepechas (UTP), así como el desarrollo de más de 1 800 conceptos y vocabulario para la enseñanza de la lengua indígena¹², que se articulan con el plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública.

Todo este trabajo colectivo muestra que las y los beneficiarios de una política educativa, en este caso la dirigida a la población indígena del país en los temas asociados a la enseñanza y aprendizaje intercultural y bilingüe, no han seguido a pie jun-

tillas lo establecido en los *lenguajes de poder y formas particulares de conocimiento* (Agudo, 2009) que se encuentran en la legislación y en los planes de estudio de la SEP; asimismo a través de un análisis de los procesos de apropiación en entornos locales se pueden ubicar acciones de resistencia y lucha que develan fisuras en la política educativa; prueba de ello es la narrativa que construye un profesor p'urhepecha:

Adecuamos nosotros el plan del gobierno federal a nuestro ritmo de trabajo [...] buscando, rescatando palabras, cosas y sí, ver a los alumnos que les gusta asistir a la escuela porque es en su lengua [...] pero también no dejamos [...] ya buen tiempo que estamos trabajando en el p'urhepecha y el español; lo hacíamos nada más escrito [...] redactaban bien los niños y ya luego juntamente con ustedes que vienen a hacer la investigación vimos la necesidad, lo que hacía falta y eso que ahorita todavía está en proceso de mejorar [...] por eso no hay una receta de este proyecto porque si hubiera ya un plan hecho, fuéramos siguiendo nada más; estamos abriendo camino, como hacer una autopista con este trabajo (entrevista a profesor de Uringuitiro, 2016).

Aunada a la exploración sobre el diseño colaborativo de materiales curriculares autogestionados del Proyecto escolar Tarhexperakua, realicé una etnografía de aula durante varios ciclos escolares, pues

¹⁰ Cuya máxima expresión por aquellos años fue el levantamiento del EZLN en México.

¹¹ Para un estudio detallado de las biografías lingüísticas de las y los maestros del proyecto, véase a Hamel *et al.* (2018).

¹² Los instrumentos curriculares del proyecto, así como la reconstrucción de los procesos de planificación lingüística se pueden encontrar con detalle en Hamel, Erape y Márquez (2018); Márquez (2019; 2022), y Meneses (2018).

este enfoque permite observar cómo opera una política educativa —intercultural y bilingüe— en los ámbitos cotidianos y desde ahí evaluar su implementación. Entre los hallazgos de las observaciones en los salones de clase y su análisis detallado,¹³ encontramos diversas dinámicas de interacción alrededor de dos grandes temáticas que refieren a la relación entre cultura y lengua: 1) el desarrollo de contenidos curriculares propios de la cultura p'urhepecha y 2) la enseñanza de todos los contenidos curriculares de educación básica (plan de estudios de la SEP) en lengua indígena. En el caso de la primera, me concentré en una unidad didáctica planificada sobre el territorio comunitario, en la cual se trabaja a partir de una cartografía y donde los alumnos identifican 15 comunidades que pertenecen a dicho territorio (incluyendo las de ellos/as), así como las fronteras y las relaciones sociales que acontecen en este espacio: relaciones de vecindad, problemáticas asociadas al bosque y su cuidado, trabajo comunitario, entre otras. En el caso de la segunda temática, analicé un conjunto de clases de matemáticas impartidas en p'urhepecha, en donde se aprovecha la estructura de esta lengua para la enseñanza de números fraccionarios y se demuestra que el trabajo sistemático de planificación lingüística

¹³ Los análisis minuciosos de las interacciones que acontecieron durante el trabajo de campo en las aulas del proyecto escolar se encuentran en Márquez (2019).

promueve los usos del p'urhepecha hacia otros dominios.

La experiencia colectiva del Proyecto escolar T'arhexperakua, en particular la asociada a diseño curricular, muestra que las y los beneficiarios de una política educativa —indígena, intercultural y bilingüe— no siguen a pie juntillas las disposiciones oficiales y que en su proceso de implementación se observan múltiples traducciones y apropiaciones que realizan los pueblos y que modifican los sentidos de la legislación y planes de estudio oficiales. Asimismo, comprueba que no sólo los discursos y puntos de vista de las y los actores son significativos para develar las representaciones que se hacen de una política o plan de estudios, sino que a través de sus prácticas (planificación, actividades y tareas académicas, evaluaciones cotidianas, entre otras) pueden reorientar los sentidos estructurales de la política pública.

REFLEXIONES FINALES

El objetivo del artículo fue presentar, a partir del diseño de la política educativa dirigida a los pueblos indígenas del país, las múltiples traducciones y apropiaciones que presenta dicha política en su implementación. Consideré necesario comenzar con la reforma educativa que se promulgó con la Ley General de Educación de 1993, la cual sufrió modificaciones y adaptaciones en diversos artículos, pero fue base de la legislación educativa hasta 2019

que formó parte de una *nueva* normativa, que además fue objeto de una Acción de Inconstitucionalidad en lo referente a educación indígena, invalidando su contenido hasta realizarse una consulta indígena.

Los cambios y adaptaciones que rastree en la LGE en lo referente a la educación que impartirá el Estado para la población indígena del país, muestran que fueron producto de una interdependencia entre legislaciones; por ejemplo, en 1993 se reconocía que no sólo se hablaba la lengua española en el territorio, pero sí se le identificaba como “la lengua nacional”, “un idioma común para todos los mexicanos”, situación que no cambió sino hasta 10 años después, con la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) en 2003, donde se anuncia que todas las lenguas que se reconozcan en dicha norma, y el español, son nacionales.¹⁴ Asimismo, decretos, acuerdos y lineamientos de otras instituciones gubernamentales, como la DGEL, generan ajustes a las normativas estatales. Sin embargo, estas transformaciones discursivas no necesariamente modifican a los demás documentos diseñados para la im-

plementación de una política educativa, como propongo identificar en los planes y programas de estudio; prueba de ello es que si bien se cambió la redacción del artículo 7 fracción 4 de la LGE a partir de la LGDLPI, el plan y programas 93 —que poco consideraba la diversidad lingüística— siguió siendo la base curricular hasta 2011, cuando la SEP presentó el Plan de Estudios de la Reforma Integral de Educación Básica. Al mismo tiempo, esta impronta curricular no alteró el diseño de la Ley General de Educación.

Sumado a las traducciones al interior del aparato estatal, que como propongo se pueden identificar en la relación andamiaje jurídico-planes de estudio para el caso de la educación intercultural bilingüe, se encuentran tanto las representaciones como las prácticas de profesores y estudiantes indígenas, quienes además de ser los beneficiarios de los derechos culturales y lingüísticos para la educación básica, llevan a cabo otros procesos de traducción y apropiación que aparecen cuando nos adentramos en los salones de clase. En consecuencia, la etnografía de aula revela que diversos aspectos culturales facilitan u obstaculizan su aplicación en los distintos entornos escolares locales, también ofrece evidencias respecto a las interacciones entre el estudiantado indígena que dan cuenta de las condiciones reales de la enseñanza y el aprendizaje.

Considerando lo anterior, en este texto se propone un estudio socio-antropológico de los matices que

¹⁴ En el artículo 2 de la LGDLPI se anuncia que se modifica el artículo 7 fracción 4 de la LGE, quedando como sigue: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español”.

presenta la política educativa oficial enfocada a los pueblos indígenas, a partir de la instrumentación cotidiana de una reforma educativa. Particularmente, desde las traducciones e intermediaciones que los actores involucrados realizan, pues éstas modifican los diseños normativos hechos desde el Estado, reconstruyendo en la práctica los elementos formales de la educación escolarizada. Los resultados del presente estudio socio-antropológico de las reformas educativas prevén aportar evidencias que podrían complementar los análisis normativos acotados al diseño e implementación de los cambios en el sistema educativo nacional. Entender el sentido e importancia de las traducciones socio-culturales de la política educativa, constituye un insumo para redefinir los andamiajes jurídico-institucionales de la educación básica, con el objetivo de que las acciones gubernamentales en este campo respeten y promuevan las formas de vida y los derechos de los diversos pueblos indígenas de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUDO Sanchiz, A. (2009), “Conocimiento, lenguaje, poder e intermediación. Perspectivas contemporáneas en la antropología de las políticas públicas”, *Estudios Sociológicos del Colegio de México*, vol. 79, núm. 27.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (1993), “Acuerdo 181 [con fuerza de ley] por el que se establecen el Plan y los Programas de estudio para la Educación Primaria”, *Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, 27 de agosto, recuperado de: <https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4778272&fecha=27/08/1993&cod_diario=205753>.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (1993), “Ley General de Educación”, en *Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, 13 de julio, recuperado de: <https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4759065&fecha=13/07/1993&cod_diario=204978>.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2003), “Decreto [con fuerza de ley] por el que se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y reforma la fracción IV del artículo 7º de la Ley General de Educación”, en *Diario Oficial*, 13 de marzo, recuperado de: <https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=698625&fecha=13/03/2003&cod_diario=28323>.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2011), “Acuerdo número 592 [con fuerza de ley] por el que se establece la articulación de la educación básica”, en *Diario Oficial*, 19 de agosto, recuperado de: <https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5205518&fecha=19/08/2011&cod_diario=239926>.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2015), “Acuerdo número 11/09/15 [con fuerza de ley] por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa”, en *Diario Oficial*, 15 de septiembre, recuperado de: <https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5408422&fecha=15/09/2015&cod_diario=266061>.

- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2019a), “Acción “Acción de inconstitucionalidad 121/2019. Promovente: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Ponente: Alberto Pérez Dayán. Acuerdo del Tribunal Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, correspondiente al día veintinueve de junio de dos mil veintiuno”, recuperado de: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/resolucion/2022-04/Acc_Inc_2019_121_Demanda.pdf>.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2019b), “Decreto [con fuerza de ley] por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa”, *Diario Oficial*, 30 de septiembre, recuperado de: <<https://www.dof.gob.mx/copias.php?acc=ajaxPaginas&paginas=46&seccion=UNICA&edicion=282958&ed=MATUTINO&fecha=30/09/2019>>.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2019c), “Acuerdo 20/11/19 [con fuerza de ley] por el que se modifica el diverso número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral”, en *Diario Oficial*, 8 de noviembre, recuperado de: <https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5578281&fecha=08/11/2019&cod_diario=283678>.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2023), “Sentencia dictada por el Tribunal Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en la Acción de Inconstitucionalidad 121/2019, así como los votos aclaratorios de la Sra. Ministra Ana Margarita Ríos Farjat y concurrentes de los señores ministros José Luis González Alcántara Carrancá y Arturo Saldivar Lelo de Larrea”, en *Diario Oficial*, 13 de marzo de 2023, recuperado de: <https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5682479&fecha=13/03/2023&cod_diario=304601>.
- HAMEL, R.E., A. ERAPE Y B. MÁRQUEZ, (2018) “La construcción de la identidad p’urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia”, *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 57, núm. 3, Brasil, Unicamp.
- HAMEL, R.E. *et al.* (2018). “Uandakurhinskua-biografías lingüísticas de docentes p’urhepechas. De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo alternativo”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 27.
- MÁRQUEZ, Betzabé (2019), “Enseñanza y aprendizaje intercultural y bilingüe en el proyecto T’arhexperakua: trayectos del currículo al aula”, tesis de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Iztapalapa, México.
- MÁRQUEZ, Betzabé (2022). “Enseñar y aprender matemáticas en lengua indígena. La experiencia del proyecto T’arhexperakua en Michoacán, México”, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 15, núm. 1, recuperado de: <<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.912>>.
- MÁRQUEZ, Betzabé y Emanuel RODRÍGUEZ (2021), “Etnografía multiescalar de la política educativa en contextos interculturales: ensamblajes cualitativos globales y locales”, RUNA. *Archivo para las Ciencias del Hombre*, vol. 42, núm. 1, recuperado de: <<https://doi.org/10.34096/runa.v42i1.9955>>.

- MENESES, R. (2018). *La evaluación de los aprendizajes mediante pruebas en escuelas primarias bilingües de Michoacán*, tesis de Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Iztapalapa.
- SEP (1993b), *Plan y programas de estudio 1993*. Educación básica. Primaria, México, recuperado de: <<https://media.oaipdf.com/pdf/3a5bd5dd-b916-4089-b575-e4581dc3e4c1.pdf>>.
- SEP (1999), *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, México, Dirección General de Educación Indígena-Subsecretaría de Educación Básica y Normal-SEP, recuperado de: <<https://es.slideshare.net/armandocauich/lineamientos-generales-para-la-educacion-intercultural-bilingue>>.
- SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos, un enfoque educativo para el siglo XXI*, México, recuperado de: <<http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>>.
- SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, recuperado de: <https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_051112.pdf>.
- SEP (2011b), *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, México, recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf>.
- SEP (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, México, recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf>.

ENTRE LA PRESCRIPCIÓN NORMATIVA Y LA DESCRIPCIÓN ETNOGRÁFICA: DESAFÍOS PARA UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL

Alma Karina García Torres*

Resumen: El presente trabajo sitúa la posibilidad de emplazar el carácter altamente prescriptivo del currículum de la educación básica en México, a partir del acercamiento al sujeto que lo desarrolla y los procesos de resignificación curricular vía la etnografía educativa, dadas sus aportaciones al conocimiento del plano vivido y práctico de estos documentos. Además, se señalan algunas tensiones y articulaciones presentes en la configuración de un currículum intercultural y la necesaria articulación entre los planos prescriptivo y descriptivo para la configuración de proyectos educativos y curriculares flexibles, democratizadores e interculturales.

Palabras clave: currículum intercultural, etnografía, prescripción, sujetos del currículum.

Between Normative Prescription and Ethnographic Description: Challenges for an Intercultural Curriculum

Abstract: This paper presents the possibility of locating the highly prescriptive nature of the curriculum of basic education in Mexico, from the approach to the subject that develops it and the processes of curricular resignification via educational ethnography, given its contributions to the knowledge of the lived plan and curriculum practice. In addition, some tensions and articulations present in the configuration of an intercultural curriculum and the necessary articulation between the prescriptive plane and the descriptive plane for the configuration of flexible, democratizing, and intercultural educational and curricular projects are pointed out.

Keywords: intercultural curriculum, ethnography, prescription, subjects of the curriculum.

INTRODUCCIÓN

En los últimos 30 años, la educación básica y obligatoria en México ha sufrido una serie de reformas educativas y curriculares que, según Gallardo (2018a), siguen una lógica desarrollista, economista y eficientista marcada por los debates políticos, económicos y pedagógicos del momento, y pese a ello, no se ha logrado responder al problema

* Profesora de asignatura en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Estudiante de Doctorado en Pedagogía e investigadora adscrita al Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-México) con sede en la misma entidad. Correo electrónico: almagarcia@filos.unam.mx

de la desigualdad educativa que enfrenta el sistema educativo y la sociedad mexicana.

Hoy en día se impulsa una nueva reforma educativa en el marco de lo que se denomina *La Nueva Escuela Mexicana*, lo que ha implicado, además de la derogación de la reforma del 2013, la modificación del artículo 3º constitucional, de la Ley General de Educación y la elaboración de nuevos planes y programas para la educación básica y la educación normal (destinada a la formación inicial de profesores) que sustituirán a los publicados en 2017. No es menester realizar un análisis minucioso de la política educativa actual, sin embargo, nos parece relevante situar el momento coyuntural que atraviesa la sociedad mexicana, ya que forma parte de la sobredeterminación social (De Alba, 1991) que condiciona el currículum.

El presente trabajo centra la atención en la necesidad de replantear la lógica etnocéntrica, centralista, reguladora, controladora, eficientista y altamente prescriptiva del currículum (Gallardo, 2018a y b; Hermida, 2014; Gimeno, 2007; Gysling, 2007; y Terigi, 1999) de la educación básica. Asimismo, se destaca la relevancia de recurrir a la etnografía educativa, ya que aporta conocimiento en torno al plano vivido, real y práctico de los currícula (Levinson, Sandoval y Bertely, 2007; Rifà, 1994) y se señala su urgente articulación en la construcción de un currículum intercultural para la educación básica en México. Se sitúa la posibilidad de emplazar

el carácter altamente prescriptivo y controlador del currículum, a partir del acercamiento al sujeto del desarrollo curricular (De Alba, 1991) y a su experiencia en los procesos de resignificación.

En el presente trabajo contemplamos cuatro apartados. En el primero abordamos el tema de la prescripción curricular y su relación con la regulación y control de la educación básica; en el segundo señalamos algunas tensiones y articulaciones presentes en la configuración de un currículum intercultural; en el tercero abordamos la necesaria articulación entre los planos prescriptivo y descriptivo para la configuración de proyectos educativos y curriculares flexibles, democratizadores e interculturales y, por último, proponemos una reflexión final en torno a la configuración de un currículum intercultural para la educación básica.

CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: PRESCRIPCIÓN, REGULACIÓN Y CONTROL

El diccionario de la lengua española señala que la palabra *prescribir* proviene del latín *praescribêre*, que significa “preceptuar, ordenar, determinar algo”. El carácter altamente prescriptivo del currículum de la educación básica en México ha sido una de sus principales características; señalar qué, quién, cómo, cuándo, desde qué perspectiva se enseña y se evalúa ha sido un interés central. Tal como afirma Terigi (1999: 42), “mínimamente

se prescribe sobre las finalidades y los contenidos de la enseñanza; pero en general el currículum se extiende sobre otras cuestiones”, que frecuentemente se detallan con un nivel de exhaustividad.

Dicho interés es sobredeterminado por distintos grupos de la sociedad civil, quienes se disputan el control del proyecto educativo. La sobredeterminación curricular se puede entender como

[...] aquellos [procesos] en los cuales, a través de luchas, negociaciones o imposiciones, en un momento de transformación o génesis, se producen rasgos o aspectos sociales que, de acuerdo con una determinada articulación, van a configurar una estructura social relativamente estable y que tiende a definir los límites y las posibilidades de los procesos sociales que en el marco de tal estructura se desarrollen (De Alba, 1991: 89).

En este sentido se puede considerar el currículum como una propuesta político-educativa en tanto representa una síntesis de los proyectos político-sociales de dichos grupos.

Históricamente, se buscó la regulación social de la educación a partir de la formación de las instituciones producto de las transformaciones políticas, económicas, culturales de la modernidad y vinculado a la formación de las subjetividades modernas (Rifà, 1994). De esta manera, el carácter normativo del currículum garantizaría la eficacia del proceso,

sobre todo aunado a la organización, progresividad y estandarización de los contenidos a enseñar.

Según Gimeno (2007), algunas funciones del currículum prescrito son: referir una cultura común, seleccionar y organizar el saber en la escolarización y controlar la práctica de la enseñanza.

En relación con la primera función,

la prescripción [...] supone un proyecto de cultura común para [...] una determinada comunidad, en la medida en que afecta a la escolaridad obligatoria por la que pasan todos los ciudadanos [...] es inherente a un proyecto unificado de educación nacional (Gimeno, 2007: 132).

En sociedades pluriculturales como la mexicana, la determinación del referente cultural curricular tendría que ser consensuada democráticamente, ser producto del consenso social y representar la diversidad que configura dicha sociedad; sin embargo, lejos de esto, históricamente el referente cultural del currículum de la educación básica y obligatoria ha sido un referente monocultural, a decir de Gallardo (2018b) “el nacionalismo mexicano”, cuya base ideológica es el mestizaje, desde el que se niegan, ocultan e invisibilizan otras identidades y conocimientos referidos a la existencia de pueblos y culturas indígenas y afromexicanas.

Se trata de una lógica etnocéntrica que prevalece en el proceso de sobredeterminación curricular, ya

que se identifican y reconocen otras culturas sólo en relación de la propia

[...] que hace las veces de modelo y de instrumento de valoración. En la medida en que las culturas sólo pueden ser comprendidas plenamente desde su interior, el etnocentrismo comporta siempre incomprendiones y sesgos equivocados e implica actitudes de desconfianza hacia otras culturas (Herrada, 2007: 35).

La segunda función del currículum prescrito refiere a la selección y organización del saber dentro de la escolaridad (Gimeno, 2007), ya que se definen los contenidos, su organización, secuencia, progresión, así como la prioridad de algunas disciplinas frente a otras y los tiempos para su aprendizaje.

Por supuesto, al seleccionar y definir los saberes que se incluyen, se definen también los que quedan fuera. Al respecto, Hermida (2014) expresa que hoy en día cuando se habla de currículum, necesariamente se hace referencia a por lo menos tres categorías: currículum explícito, prescrito o escrito; implícito u oculto, y nulo, que alude a “aquello que la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante que aquello que se enseña” (Eisner, 1979: 83, citado en Hermida, 2014: 334). El currículum nulo tiene dos dimensiones:

1) los procesos intelectuales que la escuela deja de lado y 2) los contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito [...] lo

no dicho, lo descartado como contenido, como objetivo de formación, como bibliografía a incorporar, es paradójicamente parte del currículum [...] en tanto afirmamos que detrás de cada ausencia hubo una decisión de selección, de priorizar un contenido por sobre otros (Hermida, 2014: 334-335).

Aunado a lo anterior, Hermida establece una relación entre el currículum nulo y la proscripción, enfatizando con ello su dimensión política. Afirma que la proscripción de ciertos contenidos implica no sólo que no se incluyan en el currículum explícito, sino que se censuren, persigan y castigue su enseñanza, tratándose de una práctica de poder.

Por ejemplo, la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación básica mexicana a lo largo de los últimos cien años, ha transitado por “políticas lingüísticas y educativas [que van] desde la castellanización y la asimilación cultural compulsivas, hasta las culturas políticas de pluralismo cultural de la nación” (Díaz, 2015: 50). En relación con las primeras, se partía del supuesto de que las lenguas indígenas, en el mejor de los casos, serían un vehículo para acceder al español y con ello al desarrollo y progreso nacional. Si bien la política educativa, curricular y lingüística no establecía de forma abierta la proscripción de las lenguas indígenas, las prácticas que se desarrollaron en el aula vinculadas con las formas en las que opera el racismo estructural en la escuela (Gallardo,

2014), derivaron en la prohibición e, incluso, en el castigo corporal de niñas, niños y jóvenes hablantes.

Sólo recientemente se reconoce que las lenguas indígenas no son un medio, sino un fin en sí mismo, y que su enseñanza en la escuela es un derecho de los pueblos indígenas.

Dicha proscripción ocurre de forma compleja y se relaciona con la disputa por un capital específico, el capital científico, objetivo (Bourdieu, 1999, citado en Hermida, 2014) que se define en términos de poder en tanto determina lo que es conocimiento científico y lo que no. En este sentido, la función de la prescripción curricular en relación con la selección de saberes desde una perspectiva hegemónica del conocimiento, la racionalidad científica occidental moderna, establece una frontera infranqueable para que saberes provenientes de otras lógicas racionales como la de los pueblos indígenas, afroamericanos y grupos diversos de la sociedad, sean excluidos tajantemente de la selección de los contenidos, o en el mejor de los casos, articulados a la propuesta curricular nacional como anexo o como un apartado que corresponde sólo a la educación de dichos sujetos, sin afectar al conjunto; tal ha sido la situación de la educación indígena en México.

La última función del currículum prescrito, que interesa destacar, es el control sobre la práctica de enseñanza. En la medida en que la educación básica y obligatoria considera “aprendizajes, objetivos educativos, formas de evaluación que abarcan

todo un proyecto de desarrollo humano en sus vertientes intelectuales, afectivas, sociales y morales” (Gimeno, 2007: 137), se produce un sistema de control y estructura escolar que muchas veces se superpone a la enseñanza. En palabras de Gimeno (2007: 137):

La evolución pedagógica y la ampliación de fines de la escolaridad reflejados en los contenidos curriculares dentro de una tradición administrativa intervencionista y controladora, lleva a pretender gobernar, modificar o mejorar la práctica escolar a través de las prescripciones curriculares.

En este sentido, se asume que la prescripción representa la totalidad del proyecto curricular y que, en ella, se agota, lo que, por un lado, deriva en la imposibilidad de reconocer los procesos curriculares “de aceptación, rechazo, redefinición que operan sobre lo prescrito y contribuyen a transformarlo” (Terigi, 1999), y por otro, se establecen relaciones de dependencia a las regulaciones de la administración, lo que limita la autonomía del docente, además de que se subestima su capacidad para tomar decisiones propias respecto del currículum y la didáctica.

Las funciones mencionadas dan cuenta de la relevancia de la prescripción, en tanto práctica curricular hegemónica, a partir de la que se define la direccionalidad política (Zemelman, 2003) del proyecto curricular, es decir, la dirección posible en el marco de lo que De Alba

(1991) reconoce como la determinación social.

En México, como se dijo, en las últimas tres décadas han tenido lugar distintas reformas educativas y curriculares para la educación básica. En 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en 2004 la reforma del preescolar, en 2006 la reforma del currículum de secundaria, en 2009 el currículum de primaria, en 2011 la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en 2013 la reforma educativa en el marco de lo que se denominó “El Pacto por México”, que en 2017 derivó en la elaboración de un Nuevo Modelo Educativo (Gallardo, 2018a) y, finalmente, en 2019 se decreta la reforma educativa que deroga a la anterior.

Gallardo (2018a) expresa que una línea de continuidad a lo largo de estas reformas, relacionada con los contornos sociales en los que se configuran, refiere a la presencia de

[...] que apunta como central para las finalidades de la educación mexicana [...] la calidad se sitúa como bisagra para la modernización y el desarrollo humano [...] se engarza con la competitividad y, con ello, se establece como finalidad la relación educación-mercado de trabajo (Gallardo, 2018a: 328).

Así, el currículum de la educación básica en México en las últimas tres décadas ha dado continuidad a una visión eficientista, desarrollista

y economicista de la educación, ya que, entre otros aspectos,

[...] los significantes calidad y formación para el mercado de trabajo operan como horizontes de la sociedad para la que forma la educación básica, aludiendo a los cambios de economía globalizada [...] y a la necesidad de alinearse con los estándares internacionales (Gallardo, 2018a: 328).

Bajo esta lógica el currículum prescriptivo y normativo en las últimas reformas educativas tiende a ser extenso y exhaustivo: no se quiere dejar ningún elemento fuera de su influencia y control. Por ejemplo, en el currículum de 2011 se elaboraron marcos y parámetros curriculares para la educación indígena; si bien en dichos documentos se hacía referencia a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, entre ellos el derecho a recibir educación en su lengua materna, su articulación se propuso en términos de la lógica monocultural y etnocéntrica del currículum hegemónico, ya que dichos planteamientos sólo se consideraron para ser implementados en las escuelas de educación indígena y no en la totalidad del nivel educativo; es decir, marcos y parámetros curriculares no incidieron en la transformación del currículum nacional ni en la formación de todas y todos los niñas, niños y jóvenes.

Si analizamos esta relación considerando al conjunto, podemos afirmar que este tipo de dispositivos curriculares —planteados como anexos o complementos— reproducen

una educación segregadora (Torres, 2000), dado que crea fronteras culturales infranqueables dentro del propio sistema, alejándose de la posibilidad de una educación intercultural y bilingüe en un contexto pluricultural y plurilingüe como el que representa México.

Asimismo, la prescripción intenta ser exhaustiva abordando el plano pedagógico y didáctico. En el Modelo Educativo 2017 dicha exhaustividad se ve reflejada en el planteamiento, desglose y progresión de los llamados “aprendizajes esperados”, en los que se consideran también orientaciones didácticas y para la evaluación. Asimismo, se consideró un espacio curricular nombrado “autonomía curricular” que supeditaba dicha facultad a “ámbitos” predefinidos, así como a un proceso de gestión y administración educativa minuciosamente detallado por parte de la Secretaría de Educación Pública.

En este sentido coincidimos con lo que afirma Jacqueline Gysling:

[...] la extensión del núcleo curricular oficial deja poco tiempo para incorporar realísticamente otros objetivos y contenidos que se consideren relevantes a nivel local, restando flexibilidad y por ende posibilidades de adecuación a proyectos educativos y realidades diversas [...] existe una aspiración a que todo lo que se considera relevante de aprender tenga presencia en el currículo nacional, y por ende, sea obligatorio para todos, restringiendo a su vez el espacio de definición local (Gysling, 2007: 338).

La prescripción curricular opera como un mandato sobre los sujetos del currículo, condicionando y subordinando el plano didáctico a su lógica normativa, reguladora y controladora, lógica que al articularse con el dispositivo de la administración escolar termina subordinando lo pedagógico a lo burocrático, mermando con ello la actuación autónoma y transformadora de los sujetos docentes.

Como mencionamos, a partir del 2018 se plantea una reforma educativa en el marco de lo que se denomina *La Nueva Escuela Mexicana*. Un aspecto que interesa destacar es la reaparición del carácter intercultural de la educación en todas sus modalidades y niveles plasmado en la Ley General de Educación (2019). Lo anterior se fortalece con el reconocimiento constitucional del carácter pluricultural de la nación mexicana, que reside en la existencia de los pueblos indígenas y afroamericanos, así como con la meta social que el gobierno actual ha planteado de “no dejar a nadie atrás y no dejar a nadie afuera” (SEP, 2020).

Esto nos permite reconocer un momento coyuntural en el que es posible la transformación del carácter altamente prescriptivo del currículo de la educación básica, en aras de responder no a la relación educación-mercado laboral, sino a un proyecto social basado en la justicia e igualdad educativa (Torres, 2000), considerando que la educación básica representa para países como México la posibilidad de crear

las condiciones para garantizar el derecho a la educación de todas las niñas, niños y jóvenes.

Mientras el currículum conserve el carácter prescriptivo y centralizado asociado a las funciones de establecer una cultura, controlar y regular los conocimientos y la enseñanza, se estarán limitando las posibilidades para construir un proyecto educativo mucho más inclusivo, intercultural y, por supuesto, avanzar hacia el logro de la igualdad educativa y la garantía del derecho a la educación.

TENSIONES Y ARTICULACIONES EN EL CURRÍCULUM INTERCULTURAL

La sobredeterminación curricular implica ciertos grupos e intereses que disputan el proyecto educativo, es decir, que no todos los sujetos sociales son sujetos de la determinación curricular y en ello reside una de las principales tensiones cuando pensamos en el carácter prescriptivo del mismo, ya que conlleva el cuestionamiento sobre ¿quién prescribe?, ¿quién define el currículum?, ¿bajo qué lógica? y ¿con qué finalidad?

Dichos intereses no necesariamente representan a una sociedad plural y democrática, sino sólo los de aquellos grupos que ocupan una posición hegemónica en dicho proceso. En este sentido, las y los docentes hace tiempo que participan marginalmente como sujetos de la determinación curricular y se ubican más como sujetos del desarrollo curricular (De Alba, 1991), es decir, en el plano de la “implementación”.

De acuerdo con De Alba, por currículum

[...] se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía [...] la síntesis implica el carácter de lucha (expresada de muy distintas maneras) que se desarrolla, tanto en la conformación inicial de un currículum como en su desarrollo y evaluación [...] es una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder. Poder en tanto relación de fuerzas que se ejercen (De Alba, 1991: 59, 61).

Asumimos que el currículum, en tanto síntesis cultural, no puede responder a la totalidad social (en realidad es imposible), sin embargo, en la medida en que dicha construcción representa la propuesta político-educativa de una sociedad democrática en el proceso de sobredeterminación, tendrían que participar directamente los distintos sujetos sociales que la conforman.

Por el contrario, tal como señala Gallardo (2018a), lo que ha prevalecido es una tendencia economicista desde la que se articulan los distintos componentes curriculares, produciendo con ello proyectos político-educativos afines a los intereses del

mercado mundial, dejando por fuera o al margen intereses sociales, ambientales, culturales, entre otros.

La prescripción curricular al interrelacionarse con el plano administrativo escolar adquiere una connotación regulatoria, normativa y controladora, con lo que se corre el riesgo de accionar mecanismos y prácticas escolares —a través de la supervisión y evaluación— que busquen a toda costa seguir la prescripción, desconociendo con ello los procesos curriculares (Terigi, 1999), los sujetos que los promueven y negando la posibilidad de la transformación educativa y social.

En este sentido, es necesario reconocer que el currículum representa una construcción histórica y no lineal, por lo que tienen lugar distintos niveles de significación

[...] constitutivas de la síntesis de contenidos culturales que determinan a un currículum, así como de aquellas que se van generando en su devenir histórico-social. Estas significaciones pueden ser implícitas y explícitas, directas, indirectas, manifiestas o latentes (De Alba, 1991: 74).

Dichos niveles de significación configuran una tensión entre el currículum prescrito y la autonomía de las partes, principalmente de los sujetos del desarrollo curricular.

En los últimos años, a partir de las reformas educativas ha tenido lugar una ruptura importante entre los sujetos del currículum. Durante el sexenio 2013-2018, el gobierno en

turno (presidido por Enrique Peña Nieto) llevó a cabo reformas en materia educativa y laboral que incidieron negativamente en la imagen y prestigio del magisterio nacional. Al reformar el artículo 73, fracción XXV de la Constitución mexicana, se dio pie a la creación del Servicio Profesional docente, a partir del cual se estableció la normatividad para el ingreso, la promoción y la permanencia de docentes, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos, entre lo que destacó la incorporación a dicho servicio mediante concursos de oposición cuya finalidad se centró en la “idoneidad” de los conocimientos y las capacidades de los postulantes.

Esta reforma partió del supuesto, secundado por la interpretación de los resultados de las evaluaciones educativas nacionales e internacionales, de que las y los docentes en servicio no tenían el perfil idóneo para hacer realidad la calidad de la educación, por lo que se impuso dicha reforma junto con mecanismos de evaluación externos (en manos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa), antes que de una política educativa y curricular desde dentro que implicara la participación de los sujetos del desarrollo curricular.

Como menciona Gimeno (2007), cuando el ámbito administrativo subordina al técnico-pedagógico se generan las condiciones para el control de la enseñanza, suponiendo con ello su mejora a partir de prescripciones curriculares, pero se trata de una ló-

gica simplista causa-efecto desde la que se desconocen los procesos y sujetos curriculares.

Desde hace ya varias décadas, la sociología de la educación, las perspectivas hermenéutica e interpretativa, la pedagogía crítica radical, así como la pedagogía crítica y la teoría curricular latinoamericana (Furlan, 1997; Díaz, 1997 y 2015; De Alba, 1991, entre otros), han señalado los límites de la prescripción curricular frente a los procesos curriculares complejos que tienen lugar en los espacios escolares a partir de la intervención de los sujetos; asimismo, señalan su carácter político en tanto invención social y resultado de procesos que implican conflictos y luchas en torno a la definición de los conocimientos, su organización, disposición en la escuela, así como la ausencia de ciertas voces en la definición de los contenidos culturales, por ejemplo, las culturas infantiles y juveniles, las naciones, pueblos y culturas minoritarias de los Estados, el mundo femenino (Torres, 2000), por citar algunos.

En este sentido, es importante plantear formas distintas y posibles de la articulación curricular, para avanzar en la construcción de proyectos político-pedagógicos, educativos y curriculares mucho más inclusivos, democráticos, interculturales, abiertos y flexibles. Construcciones que emplacen el carácter prescriptivo, regulador, controlador y centralizado que hasta hoy ha tenido el currículum de la educación básica en México.

Así, pensar en el desarrollo de un currículum intercultural resulta oportuno ya que éste

[...] delinea las formas en que estas síntesis [curricular] conforman articulaciones de conocimiento, saberes y valores de distinto cuño y cómo se disponen para la construcción de aprendizajes para la convivencia. Enuncia [...] las relaciones de poder que mediante la definición de contenidos se disputan determinados saberes y, por tanto, los posicionamientos de los distintos sujetos que contienen en una propuesta educativa (Gallardo, 2013: 21).

Tal como hemos señalado, el carácter prescriptivo del currículum de la educación básica representa un aspecto de su propia configuración, sin embargo, dicha prescripción puede ser desplazada por propuestas indicativas basadas en lógicas más democráticas, participativas, colectivas, plurales y diversas. Así como considerar la participación de actores y espacios geopolíticos diversos, por ejemplo, niños, niñas y jóvenes, docentes, pueblos y comunidades indígenas, afromexicanas, migrantes, grupos de mujeres, así como la organización de dichos actores a nivel local, municipal, regional y sus posibles vínculos.

Aunque la Ley General de Educación de 2019 señala que “La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preesco-

lar, la primaria, la secundaria, la educación normal y demás aplicables para la formación de maestras y maestros de educación básica”, como mencionamos, dicha determinación podría ser producto de una negociación mucho más abierta, participativa y representativa de los intereses de la sociedad mexicana en su conjunto, y no sólo de algunos grupos e intereses hegemónicos.

Sobre ello ahondaremos en el siguiente apartado, reconociendo la relevancia que tienen los sujetos del desarrollo curricular, el conocimiento que construyen a partir de su práctica docente y su sistematización.

LA DESCRIPCIÓN ETNOGRÁFICA: POSIBILIDADES PARA LA CONFIGURACIÓN DE UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL

Como hemos señalado, los procesos que tienen lugar a partir de la intervención de los sujetos del desarrollo curricular implican la reinterpretación de la prescripción. Se trata del plano procesal-práctico del currículum que refiere al tipo de significaciones que se van generando en su devenir histórico-social (De Alba, 1991).

[...] de acuerdo a nuestra noción de currículum, son los sujetos del desarrollo curricular los que retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última ins-

tancia, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales (De Alba, 1991: 93).

Lo que sucede en las aulas, en la escuela y la configuración del sujeto pedagógico, evidencia formas múltiples y diversas de construir, re-significar, usar y difundir el conocimiento, formas que desde el plano prescriptivo no se consideran, alienan o potencian; por el contrario, se invisibilizan, construyendo así una frontera —que luego se fortalece con la articulación de los sistemas de evaluación y las pruebas estandarizadas— que excluye a los sujetos, sus experiencias y que al mismo tiempo los incluye como base de la construcción de una masa homogénea.

Sin embargo, tal es la fuerza dislocadora del currículum vivido (Furlan, 1996) que resulta urgente reconocerla y, a partir de ello, crear las condiciones para la construcción de articulaciones curriculares mucho más flexibles, abiertas y representativas. Es aquí en donde la etnografía educativa juega un papel crucial, en tanto que

[...] la etnografía es siempre una negociación constructiva que involucra por lo menos a dos, habitualmente a más sujetos conscientes y políticamente significantes. En este contexto, emergen las estrategias de producción de narrativas etnográficas en las formas de la autoridad discursiva, que se preocupan por las cuestiones

de representación del conocimiento y que reconocen que los contextos de la investigación [educativa] están atravesados subjetiva y políticamente [...] la etnografía desde el paradigma discursivo crítico reconoce la mediación de las relaciones de poder en la investigación, en la que los sujetos están autorizados de forma distinta a participar. En el marco de este paradigma discursivo se desarrollan la etnografía dialógica y la etnografía como polifonía (Rifà, 1994: 227).

Dichas perspectivas etnográficas inscriben lógicas de construcción de conocimiento complejas, participativas e intersubjetivas. Lógicas que contradicen la prescripción curricular. En este sentido, la articulación entre el carácter prescriptivo-normativo del currículum y las posibilidades cualitativas, subjetivas, interpretativas de lo descriptivo es fundamental, ya que representa la posibilidad de redireccionar el proyecto político-educativo del currículum de la educación básica hacia un horizonte plural, participativo y democratizador, en tanto se consideran las múltiples voces de los sujetos y no sólo la voz hegemónica que lo ha sobredeterminado, por lo menos en los últimos 30 años.

Las y los docentes tienen un conocimiento directo de lo que acontece en el aula y en la escuela; son ellos quienes al reflexionar sus propias vivencias, y al articularlas con su práctica, construyen proyectos educativos que de una manera u otra reconfiguran el vínculo pedagógico.

La investigación educativa ha encontrado en la etnografía un apoyo importante en la construcción de conocimiento sobre el campo. Hoy en día, los giros teórico-metodológicos que ha enfrentado la etnografía permiten reconocer formas de autoridad etnográfica que van más allá de la experiencia y la interpretación del investigador; nos referimos a la autoridad dialógica y la polifónica que consideran que “el conocimiento construido y la diversidad cultural favorecer el intercambio entre diferentes modelos de subjetividad en el trabajo etnográfico” (Rifà, 1994: 224).

En las etnografías dialógicas se negocia de forma compartida la construcción de la narrativa etnográfica en torno a la realidad educativa, aspecto que adquiere relevancia ya que permite un mayor conocimiento y comprensión en torno a la participación de los sujetos del currículum. “Desde esta perspectiva. La etnografía puede ser vista como un espacio textual que puede dar cabida a la complejidad discursiva y a la interacción dialógica de voces” (Rifà, 1994: 228).

La etnografía ha mostrado ser una herramienta investigativa relevante cuando el interés se centra en la comprensión de los sentidos y significados culturales que construyen determinados sujetos en torno a cierto fenómeno, que en el caso de la etnografía educativa se refiere a la cultura escolar, en un sentido estricto, y a la cultura de los sujetos en procesos educativos y pedagógicos, en un sentido más amplio.

En México, la etnografía educativa (Rockwell, 2009; Corenstein, 2005; Bertely, 2000) ha aportado conocimiento relevante en torno a la escuela, los procesos y las relaciones de poder que ahí tienen lugar, lo que abona a la comprensión de lo que sucede en contextos específicos con los conocimientos, prácticas, rituales, organización, entre otros referentes “que permite reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones del entramado real educativo” (Levinson, Sandoval y Bertely, 2007: 827). De hecho, a través de las distintas investigaciones acerca de la escuela y lo que sucede en ella es posible el acercamiento al currículum vivido, al currículum real.

Si bien la etnografía educativa es realizada por investigadores con intereses en la comprensión de lo que ocurre en la escuela, es importante reconocer que en este campo la incorporación de docentes frente a grupo, haciendo investigación etnográfica con la intención de comprender e incidir en problemáticas educativas relevantes en su contexto, se ha vuelto una constante, sobre todo en aquellos espacios en los que el colectivo magisterial asume crítica y reflexivamente su labor educativa y pedagógica. En este sentido, interesa destacar que dichas aportaciones tienen implicaciones importantes en términos metodológicos ya que

[...] se generan métodos, técnicas e instrumentos alternativos y fundados en el interaprendizaje, la co-participación y estilos creativos de

intervención; y se usan nuevos géneros narrativos que aluden a las autorías, entre otras, infantil, docente e indígena, buscando develar el carácter significativo de los aprendizajes escolares, democratizar las prácticas de enseñanza y resolver los retos del multilingüismo, la interculturalidad y la diversidad sociocultural y lingüística en las escuelas (Levinson, Sandoval y Bertely, 2007: 828).

Dichas aportaciones representan referentes importantes para pensar la articulación entre el plano prescriptivo y el plano descriptivo-práctico del currículum, y avanzar en el desplazamiento del primero frente a la introducción de una lógica mucho más indicativa vinculada con los contenidos básicos a enseñar en tanto propuesta común (articulada desde la diversidad), que como identificamos, constituye una tensión permanente en la teoría curricular.

Los hallazgos derivados de una multiplicidad de investigaciones educativas en el campo pedagógico y curricular desde la perspectiva etnográfica, permiten afirmar que el currículum vivido transgrede y resignifica el vínculo pedagógico que desde la prescripción se intenta determinar. La práctica docente resignifica aquello que la prescripción señala en relación con los conocimientos, saberes, formas de enseñar y evaluar, incluso, las formas de relacionarse con las y los educandos.

Si bien el currículum actúa construyendo y reconstruyendo las subjetividades e identidades docentes,

también es un mediador de las subjetividades e identidades del estudiantado. Según Giroux (1990), el papel del docente como intelectual transformativo relaciona las posibilidades emancipatorias y la crítica para repensar y reestructurar el rol de los trabajadores del currículum, es decir, no sólo como sujetos que lo desarrollan pasivamente, sino como sujetos que lo sobredeterminan.

Algunos hallazgos derivados de investigaciones que se han realizado desde la perspectiva etnográfica, dan cuenta de lo mencionado.

[...] los docentes a través de su práctica pedagógica cotidiana contribuyen a la construcción de la educación intercultural dentro de la Escuela Primaria “Luis de la Brena” [ello implica] reconocer en el docente a un sujeto crítico, creativo, complejo, que parte de sus propios horizontes interpretativos, perspectivas pedagógicas y teorías de la práctica como elementos constitutivos para tomar decisiones de carácter curricular y didáctico dentro del aula [...] implica reconocer que a pesar de que los docentes de escuelas primarias públicas regulares urbanas no han sido formados en y para la diversidad, éstos han tenido que actuar a partir de sus propias teorías de la práctica para enfrentar y dar respuesta a las demandas de la población culturalmente diversa [...] El docente [...] “ha tenido que sacudirse todo lo de antes” para poder adoptar una postura flexible y abierta que le permita transitar hacia la interculturalidad.

Para ello ha tenido que reconocer su historia y la historia de la escuela y la comunidad en la que se inserta (García, 2011: 136).

En otra investigación etnográfica relacionada con la enseñanza de las artes en el nivel secundaria, algunos de los testimonios recuperados a partir de entrevistas realizadas por la investigadora en torno a los planes y programas de la educación básica, destacan los procesos curriculares que atraviesan a las y los docentes, por ejemplo, cuando una profesora menciona:

“Cuando llego aquí a la ESANS me doy cuenta de que aquí sí hay un programa de Música (1976 de Bellas Artes). Entonces, en base a ese programa hacíamos nuestra programación anual y nuestra dosificación, pero antes se hacía todo al inicio del curso y ya ibas adaptando tu dosificación de acuerdo con tu grupo. Pero el chiste era que tú debías hacer ese trabajo durante todo ese ciclo escolar [...] así se trabajaba” (Erika, 24 de febrero de 2014). No obstante, continúa el relato la maestra de Música:

“[...] el programa del 2003 ya era un programa oficial, entonces tuvimos que hacer ajustes. Al principio me costó mucho trabajo; yo tuve mucha renuencia a ese programa, muchísimo porque toda la riqueza para mí que tenía el programa del 76 [1976] lo quitaron. Toda la historia, la historia de la música desapareció. La flauta se veía solamente en uno o dos bimestres. Era muy

enfocado a lo cotidiano de los chicos, a que entendieran más su entorno, desde la parte cultural y lo que ellos escuchaban diario. Entonces a mí se me hizo un programa muy pobre. Muy, muy pobre, porque la riqueza de que conozcan por lo menos a Felipe Villanueva o Carlos Chávez o estos compositores mexicanos. Entonces yo tuve mucha renuencia a ese programa, pero finalmente lo llevamos a cabo [...] para el programa del 2006, la única ventaja que yo le vi es que sí se respaldaron en un Kodály (pedagogo de la Música), como que por lo menos lo mencionaron. Entonces sí, se mejoró con estos pedagogos. Después de todo, lo que ellos nos pedían lo pudimos incluir al programa” (Erika, 24 de febrero de 2014) (Lechuga, 2016: 63).

En ambos registros podemos identificar las tensiones en la relación currículum prescrito-práctica docente, así como el posicionamiento y acciones por parte de las y los docentes.

Si bien la etnografía educativa da cuenta en un nivel micro de la realidad educativa en las aulas y en las escuelas que difícilmente podría generalizarse para el conjunto, es importante reconocer que sus aportaciones radican en la posibilidad de establecer “articulaciones epistemológicas entre las situaciones particulares que documenta el etnógrafo y los procesos sociales más amplios en que dichas situaciones se insertan [y] sacar a la luz el sentido político de las inscripciones e interpretaciones” (Bertely, 2000: 36). De ahí la

relevancia de la etnografía educativa en la comprensión de lo que sucede en la escuela, pues se trata de contribuir a la “creación de nuevos consensos políticos que modifiquen las versiones hegemónicas” (Bertely, 2000: 36) acerca del currículum prescrito, la escuela y la cultura escolar.

REFLEXIONES FINALES

Como mencionamos a lo largo del texto, el carácter prescriptivo del currículum ha sido hegemónico en tanto se concreta en la normativa y regulación escolar, produciendo en conjunto un dispositivo de control que incide directamente en los contenidos que se incluyen y excluyen, en el papel que se le asigna (explícita o implícitamente) al docente, así como en el proceso de enseñanza y evaluación.

Sin embargo, consideramos que la prescripción podría ser desplazada por una propuesta de carácter indicativo, abierta e inacabada, basada en una lógica democrática, plural, participativa e intercultural, antes que la lógica etnocéntrica, eficientista y economicista característica de las últimas reformas educativas. Para ello recurrimos a los aportes de la etnografía educativa en cuanto a la cultura escolar, los procesos de negociación, disputa y resignificación curricular por parte de los sujetos del currículum.

Lo anterior implica un giro importante en relación con: 1) el reconocimiento de diversos sujetos de la sobredeterminación, la formulación

formal y el desarrollo curricular, sujetos que hasta ahora han permanecido al margen e —incluso excluidos abiertamente en ciertos periodos—, tales como los pueblos indígenas, afroamericanos, los grupos migrantes entre otros; 2) la urgente necesidad de un currículum intercultural en tanto vía para avanzar hacia la igualdad y justicia educativa, y 3) la centralidad de la etnografía educativa y el conocimiento producido por ésta en torno a los sujetos y el currículum vivido, para reorientar la articulación entre el carácter prescriptivo-normativo del currículum y las posibilidades cualitativas, subjetivas, interpretativas de lo descriptivo.

En conjunto, lo anterior representa la posibilidad de redireccionar el proyecto político-educativo de la educación básica hacia un horizonte plural, participativo y democratizador, en tanto se consideran las múltiples voces de los sujetos del currículum y no sólo la voz hegemónica que hasta ahora lo ha sobredeterminado, produciendo con ello exclusión, invisibilización, menoscabo de otras voces igual o más importantes que las primeras, sobre todo cuando hablamos de la educación básica y su propósito social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERTELY Busquets, María (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- BOURDIEU, Pierre (1999), *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. *Curso del Collège de France 2000-2001*, Barcelona, Anagrama.
- CORENSTEIN Zaslav, Martha (2005), “Un repaso de la etnografía educativa en México hoy”, *Educación Física y Ciencia*, núm. 5, pp. 55-67.
- DE ALBA, Alicia (1991), *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*, Buenos Aires, Niño y Dávila Editores.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1997), *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas. (2015), *Curriculum: entre utopía y realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- EISNER, Elliot W. (1979), *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Nueva York, Macmillan.
- FURLÁN, Alfredo (1996), *Curriculum e institución*, 1ª ed., México, CIEEN-Morevallado, pp. 89-136. (1997), “Algunas notas en torno a nuestra identidad de pedagogos”, *Innovación Educativa*, vol. 7, pp. 233-245.
- GALLARDO Gutiérrez, Ana Laura (coord.) (2013), *Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de Lengua y cultura para secundaria*, México, CGEIB-SEP. (2018a), “Notas en torno a los fundamentos del currículo de la educación básica nacional”, en PATRICIA DUCOING WATTY (coord.), *Educación básica y reforma educativa*, México, IISUE-UNAM, pp. 317- 342. (2018b), “El referente identitario del currículum de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular”, *Educação Unisinos*, vol. 22, núm. 1, pp. 74-82.
- GARCÍA TORRES, Alma Karina (2011), “El docente como constructor de la educación intercultural dentro del aula”,

- tesina, Licenciatura de Pedagogía, UNAM, México.
- GIMENO Sacristán, José (2007), *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*, Barcelona, Ediciones Morata.
- GIROUX, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós/MEC.
- GYSLING CASELLI, Jacqueline (2007), “Currículum nacional: desafíos múltiples”, *Revista Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 40, núm. 1, pp. 335-350.
- HERMIDA, María Eugenia (2014), “El currículum que prescribe y que proscribire. Por una didáctica de las ausencias en Trabajo Social”, *Revista de Educación*, núm. 7, pp. 327-346.
- HERRADA VALVERDE, Rosario Isabel (2007), “Estudio etnográfico de un proceso de formación inicial del profesorado en el ámbito de la diversidad cultural”, tesis de doctorado, Universidad de Almería, España.
- LECHUGA RODRÍGUEZ, Aurora (2016), “La práctica docente en la educación musical: una aproximación etnográfica”, tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM, México.
- LEVINSON, BRADLEY, Etelvina SANDOVAL FLORES y María BERTELY BUSQUETS (2007), “Etnografía de la educación. Tendencias actuales”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, pp. 825-840.
- RIFÀ VALLS, Montserrat (1994), “Discurso, poder y subjetividad en el currículum. Una etnografía crítica en el aula de Educació Visual i Plàstica de la ESO”, tesis de doctorado, Universitat de Barcelona, España.
- ROCKWELL, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- TERIGI, Flavia (1999), *Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2000), *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata.
- SEP (2019), “Decreto [con fuerza de ley] por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa”, *Diario Oficial*, 30 de septiembre, recuperado de: <<https://www.dof.gob.mx/copias.php?acc=ajaxPaginas&paginas=46&seccion=UNICA&edicion=282958&ed=MATUTINO&fecha=30/09/2019>>. (2020), “Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024”, *Diario Oficial*, 6 de julio de 2020, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf>, consultada en noviembre de 2021.
- ZEMELMAN, Hugo (2003), *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. I. Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*, Barcelona, Anthropos.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN
INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE EN MÉXICO:
DE LA POLÍTICA NACIONAL
A LAS EXPERIENCIAS DE PROYECTOS AUTÓNOMOS
EN GESTIÓN EDUCATIVA

Roxili Nairobi Meneses Ramírez*

Resumen: En este artículo se exponen las políticas de evaluación educativa para evaluar los aprendizajes de los alumnos en educación básica y la discusión sobre el paradigma cuantitativo, mediante pruebas estandarizadas y el enfoque intercultural en contextos culturales diversos y plurilingües de México. Se analizan las implicaciones y consecuencias de esas evaluaciones dirigidas a una población mayoritariamente hispanohablante en comunidades indígenas. Asimismo, se muestra la experiencia de un programa de evaluación, por medio de pruebas bilingües, de un proyecto autónomo en gestión educativa basado en el enfoque comunicativo y en las dimensiones de la evaluación dialógica como alternativa a la evaluación tradicional.

Palabras clave: enfoque intercultural, evaluación de aprendizajes bilingües, enfoque comunicativo, evaluación dialógica.

The Evalutaton of Learning in Intercultural and Plurilingual Education in Mexico: From National Politics to the Experiences of Autonomous Projects in Educational Management

Abstract: This article shows the educational evaluation policies to evaluate the learning of students in basic education and the discussion about the quantitative paradigm through standardized tests and the intercultural approach in diverse and multilingual cultural contexts in Mexico. The implications and consequences of standardized assessments aimed at a majority Spanish-speaking population in indigenous communities are analyzed. In addition, the experience of an evaluation program through bilingual tests of an autonomous project in educational management based on the communicative approach and on the dimensions of dialogic evaluation as an alternative to traditional evaluation is shown.

Keywords: intercultural approach, evaluation of bilingual learning, communicative approach, dialogic evaluation.

* Doctora en Ciencias Antropológicas por la UAM-Iztapalapa y maestra en Ciencias Antropológicas y licenciada en Antropología Social por la misma casa de estudios. Correo electrónico: etno.invest@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas que más ha causado debate en torno a la educación en México es el de la evaluación, por todas las implicaciones sociales y políticas que conlleva su aplicación en los muy diversos contextos, y por las confrontaciones entre el Estado y los diferentes actores de la educación como consecuencia de la politización de su implementación y los cambios suscitados con las reformas educativas más recientes. La institución responsable de llevar a cabo los procesos de evaluación del Sistema Educativo Nacional (SNE), fue el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), desde su creación en el año 2002 hasta su desintegración en 2019. Dicho organismo se encargaba de evaluar los componentes, los procesos y resultados, el rendimiento académico de los estudiantes, el desempeño de los docentes y directores, la calidad de la oferta educativa —incluida la evaluación de escuelas e instituciones educativas—, así como la eficacia de los programas educativos y la pertinencia de las políticas educativas.

Con la controvertida reforma educativa del 2013, el INEE se convirtió en la autoridad máxima de la evaluación educativa: estableció los objetivos centrales y los criterios de la evaluación, tales como el logro académico, los docentes y los programas. También se encargó de diseñar y aplicar las pruebas estandarizadas para evaluar los aprendizajes de los

alumnos de educación básica, como la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) del año 2006 a 2013, y utilizó sus resultados para elaborar directrices que informaran de las políticas educativas y así mejorar la calidad y la equidad de la educación (Flamand *et al.*, 2020: 746).

Finalmente, se derogó dicha reforma y el INEE fue suprimido en 2019 con la entrada del nuevo gobierno, consecuencia de los reclamos del magisterio por los efectos punitivos de la evaluación hacia los docentes, por el alegato de que las políticas educativas amenazaban la educación pública y, además, porque no atendían las necesidades de los estudiantes en regiones rurales e indígenas. En consecuencia, se estableció la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y se diseñó el Acuerdo Educativo Nacional para derogar la Reforma Educativa implementada en 2013, el cual también se ve reflejado en la Ley General de Educación y en la Ley General del Sistema para la Carrera Docente.

De esta manera se establece que la NEM es la institución que tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y cuyo objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación (SEP, 2019). Tiene un enfoque de derechos humanos, una visión en la que la educación es clave para el conocimiento, el ejercicio y la defensa de otros derechos; se fundamenta

en el humanismo social y uno de sus principios es la promoción de la interculturalidad, a través de la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo (SEP, 2019; Mejoredu, 2020).

Adicionalmente, en 2019 se decretó regular el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE) a través de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) y el Sistema Integral de Formación, Actualización y Capacitación, los cuales absorbieron gran parte de las responsabilidades que tenía a su cargo el INEE, entre ellas la de emitir programas de formación y desarrollo profesional para docentes. Asimismo, se determinó que el primer eje de actuación del Mejoredu sería la evaluación con tres propósitos: el primero, monitorear las dimensiones y subdimensiones del horizonte de mejora de la educación para que pueda informar del progreso integral de los actores, las instituciones y de los sistemas en función; el segundo y tercero, centrados en las evaluaciones de los alumnos.

A partir de esta reestructuración se señala que dichas evaluaciones serán diagnósticas y formativas. Por un lado, la evaluación diagnóstica se empleará con la finalidad de recopilar información para implementar acciones de mejora, cuyas características consideran los contextos socioculturales —locales y regionales—

desde el planteamiento de los propósitos y aspectos que serán evaluados, y por el otro examinar los procesos y problemas en las implementaciones de la evaluación; mientras que la evaluación formativa estará orientada a valorar el desarrollo del elemento o dimensión que será evaluado y tiene como propósito brindar retroalimentación para realizar ajustes que contribuyan a su mejora (Mejoredu, 2020: 71-73).

A pesar de estos cambios y con la extinción del INEE, un hecho relevante en este campo ya se había dado años atrás, cuando se eliminó la prueba ENLACE por los sesgos en su diseño y por el reclamo de los docentes indígenas, ya que la prueba se aplicaba sólo en español y sus resultados tenían consecuencias punitivas para ellos. Al respecto, se diseñó la prueba Planea (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) para evaluar los “aprendizajes clave” que todos los alumnos deberían tener y así evitar sesgos culturales, pero la prueba no contempla la diversidad lingüística porque se sigue aplicando sólo en español, a pesar de que el Subsistema de Educación Indígena Básica cuenta con 1 052 620 alumnos hablantes de una lengua originaria de los 68 grupos lingüísticos existentes, y un total de 366 541 alumnos en secundaria, que no forman parte del Sistema de Educación Indígena pero están distribuidos en telesecundarias y escuelas multigrado (INEE, 2019).

Pese a esta realidad, se siguen utilizando pruebas estandarizadas

solamente en español para evaluar los aprendizajes como si la población de alumnas y alumnos fuese homogénea, ignorando a quienes hablan una lengua indígena y se encuentran en condiciones de marginación social y con bajo aprovechamiento escolar, pues más de 80% de estos alumnos en educación primaria reportan un nivel de logro académico insuficiente en áreas como Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas (INEE, 2017a). Sumado a esto, en la Nueva Escuela Mexicana se declara que la interculturalidad en educación no se debe entender como un programa bilingüe, sino más bien como una perspectiva que permee la forma de pensamiento y cosmovisión propias de cada lengua originaria para entender las asignaturas, al mismo tiempo que se pretende alcanzar lo inclusivo y lo integral. Lo anterior resulta complejo por la amplitud de enfoques que se pretenden abarcar y puede resultar difícil la comprensión de diversas orientaciones (Tiburcio y Jiménez, 2020: 91), además de que, en décadas pasadas, ya presentaban problemas para llevarlos a la práctica.

Ante esta problemática, evaluar un sistema educativo que contemple todas esas especificidades representa un gran desafío para reformular las lógicas de evaluación, que tengan en cuenta las diferentes realidades de nuestro país, sumado a la falta de diversidad de programas educativos para los grupos sociales que han sido excluidos o que no forman parte de la cultura dominante a la que se di-

rige, en mayor medida, el sistema de educación básica nacional. En particular, el tema central que aborda este artículo es el de la evaluación educativa y el enfoque intercultural y plurilingüe, incorporando la discusión de cómo evaluar en escuelas indígenas, donde se presenta diversidad cultural y lingüística en educación básica.

Por ello expondré el caso del Proyecto autónomo de gestión educativa de larga data “Tarhexperakua-Creciendo Juntos” y el Programa Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe (CIEIB) de las escuelas primarias indígenas bilingües y su experiencia con la evaluación de aprendizajes a través de pruebas de habilidades lingüísticas, conocimientos y diversos contenidos en dos lenguas. En contraposición a la visión de la política nacional, la propuesta de evaluación de este proyecto colectivo está centrada en las necesidades específicas de las escuelas, en un currículo propio intercultural bilingüe y en la enseñanza fincada en la cultura y las lenguas de los alumnos, cuyos ejes principales son la metodología de la evaluación de los idiomas, el enfoque comunicativo y cualitativo, además de una perspectiva dialógica de la evaluación.

Para ello, en el primer apartado discutiré las orientaciones de la evaluación que se han adoptado en México institucionalmente para evaluar el Sistema de Educación Básica, la estandarización de pruebas como instrumentos para medir y comparar el logro académico de los alum-

nos, y las problemáticas e implicaciones que surgen de retomar estas orientaciones en contextos diversos y multilingües, cuyos principios se rigen por los paradigmas cuantitativos basados en la medición y en la comparación, omitiendo los factores asociados a las variables culturales y las discusiones sobre los métodos y las perspectivas de evaluación contextualizadas para valorar las diferencias lingüísticas y culturales.

En la segunda parte mostraré la experiencia de evaluación de los aprendizajes bilingües del proyecto autónomo, así como la descripción de sus principales premisas y componentes mediante la investigación colaborativa. Describiré el enfoque, los objetivos y los principales hallazgos de la evaluación a través de un corpus de pruebas experimentales de forma bilingüe, cuyos componentes se inclinan por elementos de evaluación cualitativa y formativa, y retomaré la discusión sobre las perspectivas dialógicas de la evaluación en contextos de diversidad. Por último, las reflexiones finales apuntan al balance de las políticas nacionales de evaluación sumativas y estandarizadas a nivel macro, y las propuestas alternativas que surgen por iniciativa de las comunidades indígenas, que se formulan desde proyectos educativos autónomos hacia una evaluación contextualizada en el ámbito local, con pertinencia cultural y con perspectiva dialógica.

LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA NACIONAL Y LOS CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

Los programas de evaluación que empezaron aplicarse con más énfasis a partir de la década de los noventa del siglo pasado en nuestro país mediante instrumentos estandarizados, no han logrado proporcionar información que pueda mostrar decisiones o consideraciones que hayan contribuido a mejorar la calidad del Sistema de Educación Básica y, mucho menos, en las aulas. Por el contrario, el sistema a través de la estandarización ha favorecido prácticas que apuntan en sentido opuesto a la mejora de la educación, estandarización que ha sido impulsada por organismos financieros internacionales que abordan la educación como un proceso mecánico que no contempla el sentido formativo de la evaluación; más bien, lo ve como un mecanismo para medir y comparar en los términos de esos organismos (Vázquez, 2016: 111).

Más aún, la evaluación educativa en contextos donde se presenta diversidad cultural y lingüística siempre es compleja, como ocurre en diversos países de América Latina, donde existe una gran variedad de lenguas y grupos étnicos. En México no existe un enfoque claro, desde las instituciones educativas formales, sobre cómo evaluar los aprendizajes contemplando el plurilingüismo, la pertinencia cultural y las diferencias

socioeconómicas. Los métodos de evaluación a nivel nacional se han enfocado en el paradigma cuantitativo aplicando pruebas estandarizadas que miden los conocimientos y las competencias por igual, omitiendo las diferencias de los estudiantes y los problemas estructurales del país (Treviño, 2006; Blanco, 2017).

Este paradigma, basado en la medición y el predominio de las ideologías neoliberales, y la dificultad de la generación de cambios en las instituciones educativas y sus procesos de evaluación, producen consecuencias para los alumnos indígenas. Bajo esta ideología se desarrolla una visión de la evaluación de forma instrumental, que actúa desde lo orgánico y normativo, facilitando con ello la apropiación de conocimientos y patrones culturales en los alumnos, que legitiman la sociedad moderna dominante y los apartan de sus propias formas culturales de generar conocimiento. Así, la evaluación funciona como un instrumento de coerción que (re)produce la asimilación de la cultura mayoritaria (Guerrero y Benavent, 2002; Friz, Carrera y Sanhueza, 2009, citados en Vargas, 2019).

Ante esta problemática causada por la evaluación estandarizada, junto a los reclamos legítimos de los principales actores de la educación indígena, entre otras consecuencias, el extinto INEE puso en marcha un conjunto de acciones para atender la evaluación con enfoque intercultural. Asentó que este tipo de evaluación debía reconocer, comprender y

atender la diversidad cultural y lingüística para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, estableció una serie de principios para realizar una evaluación, con enfoque intercultural, en el marco de referencia del derecho a la educación, para disminuir las brechas de desigualdad reflejadas en los indicadores educativos que desfavorecen a los alumnos que hablan una lengua indígena, o a grupos minorizados o excluidos que no forman parte de la cultura dominante (Schmelkes, 2018: 193-194): 1) La evaluación es para mejorar, 2) la evaluación persigue la equidad, 3) la evaluación valora la diversidad y la atiende, 4) la evaluación es justa porque debe ser válida y confiable y 5) las evaluaciones se definen con la participación de la sociedad y de manera especial con la de aquellos que se ven implicados en el proceso de evaluación.

Aunado a los principios para una evaluación intercultural, también se reemplazó la prueba ENLACE por la prueba Planea, para evaluar los “aprendizajes clave” y se eliminaron las consecuencias de sus resultados para definir incentivos económicos a los docentes. Igualmente, se aplicó un nuevo protocolo de validez cultural para controlar el sesgo cultural en el proceso de la construcción de las pruebas, esto con la finalidad de proporcionar información para comparar lo que puede compararse. A pesar de estas acciones y cambios, la evaluación se mantiene bajo un esquema estandarizado que no aborda la evaluación en las diferentes len-

guas que hay en nuestro país, ni las dificultades que los alumnos podrían enfrentar al contestar la prueba si su primera lengua no es el español (Schmelkes, 2018: 196-197).

Estos hechos contradicen los lineamientos para una evaluación con enfoque intercultural, porque no hacen una evaluación justa si no se contempla el tipo de diversidad lingüística. Las pruebas de evaluación estandarizadas que se hacen en un solo idioma en contextos multilingües podrían confundir el conocimiento de los contenidos o asignaturas con la competencia lingüística. Como bien señalan Lasagabaster y García (2014), si se quieren combatir las desventajas o inequidades se debe atacar la visión monoglósica del bilingüismo —entendida como una sola voz o perspectiva en el discurso ideológico— que prevalece en la mayoría de las instituciones educativas, puesto que el idioma oficial no es la lengua más fuerte de los bilingües emergentes o que están en proceso de formación, como es el caso de los alumnos bilingües indígenas que tienen al español como segunda lengua y, por tanto, su lengua más débil.

De esta forma se determinó que la evaluación estandarizada centrada en la medición del Sistema Nacional Educativo con objetivos de rendición de cuentas, sumativa y comparativa, no se puede aplicar con un enfoque intercultural, si se tiene en cuenta el multilingüismo y la diversidad cultural. Pese a ello, Schmelkes plantea que la evaluación formativa es la que sí se puede *interculturalizar*, pues

es la que se realiza en las aulas de forma continua y con la participación de las comunidades y los actores educativos, con el propósito de mejorar la práctica docente y contextualizar mejor la enseñanza a las diferentes realidades y a las culturas comunitarias (Schmelkes, 2018: 202).

Sin embargo, si se aplican pruebas estandarizadas a nivel macro para medir los aprendizajes de forma generalizada, con el propósito de obtener indicadores y mejorar la calidad de la educación, se debe tener en cuenta los sesgos y prever los resultados con pertinencia cultural y lingüística de las diferentes regiones y escuelas del país. Se debe realizar una cuidadosa evaluación de los recursos y la administración de los subsistemas de educación, puesto que el sistema general está dirigido mayoritariamente a la población mestiza e hispanohablante, que excluye a los grupos minorizados históricamente (Blanco, 2017).

Por ejemplo, Emilio Blanco aduce que existen diversos campos donde operan los mecanismos de discriminación; uno de ellos tiene lugar a través de la discriminación institucionalizada que han mostrado tres grandes patrones con respecto a la asociación de las oportunidades educativas y los grupos, ya sea por motivos de lengua, cultura y fenotipo (Velasco, 2016; Santibáñez, 2016; INEE, 2017b, citados en Blanco, 2020: 147-148):

a) un proyecto educativo occidentalizante, destinado al mestizaje de la

población indígena, que afecta tanto la motivación como la capacidad para continuar estudiando de las personas indígenas; *b*) un déficit en la oferta de educación accesible para gran parte de la población indígena, debido a su segregación espacial, que afecta las oportunidades objetivas de asistir a la escuela, y *c*) menores recursos escolares para las comunidades indígenas, además de una insuficiente adecuación curricular que afecta negativamente las oportunidades de aprendizaje y las decisiones educativas de estos grupos.

Estos factores analizados por Blanco señalan muy bien las desventajas con respecto a los resultados del aprovechamiento escolar en determinados grupos de alumnos; las tendencias muestran una desventaja sistemática por motivos de lengua, cultura y fenotipo asociados al color de piel —también se integran los grupos afrodescendientes en los sectores de población socialmente excluidos y minorizados históricamente— y la asociación con el origen socioeconómico (Blanco, 2020). Por estos motivos, también es fundamental diseñar una evaluación que prevea la disponibilidad de recursos escolares en comunidades desfavorecidas económicamente y que no atienda sólo a las recomendaciones de las organizaciones internacionales, las cuales basan su percepción en realidades opuestas a la de la mayoría de los países latinoamericanos, incluido México.

De esta forma queda el reto pendiente de diseñar evaluaciones que se disocien de las dinámicas y tendencias internacionales de evaluación estandarizada y comparativa, porque está en duda si en verdad sirven para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en nuestro país. Basta con revisar los resultados generales de la prueba Planea de los últimos años, los cuales muestran que no hay diferencias significativas de avance en el logro académico en la mayoría de las entidades, comparando los resultados de las aplicaciones de 2015 y 2017 (INEE, 2017b). Por ello, el actual Mejoredu enfrenta el desafío de efectuar evaluaciones diagnósticas y formativas con nuevas metodologías y perspectivas diferentes a las que han dominado por décadas, sobre todo, si sus objetivos son mejorar la calidad de la educación con equidad para las comunidades más vulnerables y atender una evaluación con enfoque intercultural.

Ante estas realidades, hay perspectivas que van en consonancia con el desarrollo de un paradigma transformador de la evaluación educativa, que tiene como centro de atención los derechos humanos y la justicia social, específicamente dirigido a los grupos minoritarios, grupos étnicos, de género, de niños e inmigrantes, en el que evaluar es prestar atención a la diversidad en un trabajo evaluativo en conjunto con las personas y comunidades (Mertens, 2010). Este paradigma surge de la necesidad educativa de las propias comunidades indígenas, donde el concepto *con-*

texto situado cobra relevancia en el sentido de que resignifica la evaluación con una perspectiva de realidad para las personas, y no sólo como un mecanismo regulador de la racionalidad occidental (Del Pino *et al.*, 2019: 103).

El enfoque de evaluación basado en los derechos humanos y la justicia social encaja con las ideologías críticas en contextos multiculturales que formulan evaluaciones formativas, participativas y comunitarias, que conllevan a la valoración y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística (Schmelkes, 2015). Las ideologías críticas provienen de diferentes campos de las ciencias sociales y de la educación, como la antropología, la pedagogía y la sociología; se vinculan con la perspectiva dialógica de la evaluación porque persiguen los mismos fines emancipatorios y se fundamentan en un paradigma transformador y de igualdad educativa (Del Pino, 2014).

Las perspectivas críticas proponen ejes específicos para delimitar un modelo dialógico de la evaluación, los cuales conforman la base para construir el conocimiento, tales como el *consenso*, la *participación*, las *altas expectativas*, la *intersubjetividad* y la *colaboración* que, a su vez, deben ser coherentes con las dimensiones axiológica, ontológica, epistemológica y metodológica, para que puedan tener relación con la cosmovisión y racionalidad donde se conciben diferentes formas de construir conocimiento y, por ende, otras formas de evaluar (Del Pino, 2014).

Estas dimensiones —axiológicas asociadas a la ética, ontológicas vinculadas a la percepción de la realidad, epistemológicas relacionadas a la construcción de conocimiento y metodológicas que incorporan acciones evaluativas— podrían contribuir a desencadenar un proceso de significación y valorización de otras formas de construir el conocimiento, la cultura y el lenguaje, como el caso de las comunidades indígenas en Latinoamérica frente a los sistemas de evaluación formal y universal que resultan desiguales e inequitativos (Vargas, 2019: 204).

Dado lo anterior, es necesario discutir un modelo de evaluación que integre las particularidades y dimensiones antes señaladas, que puedan conducir a la autodeterminación educativa, el respeto recíproco y la *co-construcción* del conocimiento de las comunidades indígenas y también de otros grupos excluidos y marginados. Una dimensión sumamente importante es la metodológica, porque es en la que puede observarse la construcción del conocimiento, en sintonía con los ejes del modelo dialógico de evaluación, a saber, del consenso, la participación y la colaboración.

Un ejemplo de esto puede hallarse en los proyectos autónomos de gestión educativa de las mismas comunidades indígenas, que involucran a los docentes, los alumnos y sus familias, e investigadores interesados en el ámbito de la educación. El Proyecto autónomo “T’arhexperakua-Creciendo Juntos” de los do-

centes p'urhepechas de Michoacán y el Programa de investigación Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe, del cual formo parte como investigadora y colaboradora externa, ha sido pionero en el campo de la educación intercultural bilingüe, al poner en marcha un currículo propio y una evaluación de los aprendizajes sustentada en el trabajo colaborativo, que puede ubicarse en la perspectiva dialógica, puesto que busca conservar y desarrollar la lengua y cultura p'urhepechas. En el siguiente apartado describiré la experiencia del proyecto, la perspectiva de su evaluación y la propuesta metodológica a través del corpus de pruebas bilingües.

LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES BILINGÜES EN EL PROYECTO T'ARHEXPERAKUA

El Proyecto colectivo "T'arhexperakua-Creciendo Juntos" es una iniciativa de gestión escolar autónoma de los docentes p'urhepechas de dos escuelas primarias bilingües de las comunidades de San Isidro y Uringuitiro en el estado de Michoacán, México. Este proyecto comenzó en 1995 con el propósito de alfabetizar en la lengua p'urhepecha de las comunidades y en reacción al programa tradicional de "castellanización", el cual había mostrado pésimos resultados de aprovechamiento escolar en la región. En 1999, el equipo de investigadores

e investigadoras del Centro Integral de Educación Inicial y Básica (CIEIB) de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se unieron a los docentes para colaborar en su proyecto y así desarrollar un currículo intercultural bilingüe y una evaluación diagnóstica previa al diseño del currículo, para analizar el desarrollo de las lenguas, integrando en años posteriores a diversos investigadores y colaboradores.

Un aspecto importante es que, en el currículo, las lenguas tienen dos entradas al proceso formativo: una basada en la reflexión sobre la lengua y los textos, y una segunda que las enseña a través de los contenidos de asignatura. Esta última se constituye desde el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL); es decir, que la mayor parte de las competencias lingüísticas y comunicativas se desarrollan al trabajar los contenidos de las distintas materias. Por ello, se cuenta con dos materiales adicionales que organizan los aprendizajes de las lenguas: el Programa de Enseñanza de P'urhepecha como primera lengua (L1) y el Programa de Enseñanza de Español como segunda lengua (L2) (Hamel, 2010; Márquez, 2019).

Para poder aplicar estos programas, la investigación etnográfica y el enfoque de enseñanza requirieron de una evaluación del proceso, diseñándose por tal motivo una batería de pruebas experimentales de eva-

luación de competencias lingüísticas para las escuelas, priorizando la valorización del aprendizaje a través de las lenguas, el entorno sociocultural y los dominios sociolingüísticos, para que los docentes tuvieran indicadores o parámetros sobre el progreso de sus alumnos a partir de la puesta en marcha de su proyecto escolar y de todo el trabajo hecho de manera colectiva.

Esta batería de pruebas pasó por varios testeos para utilizarse como instrumentos confiables y de esta forma evaluar las competencias lingüísticas y los conocimientos. En la primera etapa del programa (2001) se diseñaron ocho diferentes tipos de pruebas para evaluar las cuatro habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura). Sin embargo, con varias aplicaciones y rediseños, en la segunda etapa del proyecto (2004-2005) resultaron tener dos tipos de pruebas de una alta confiabilidad estadística y una validez cualitativa para poder utilizarse en las escuelas (Hamel, 2010; Meneses, 2018). De esta forma, los integrantes del proyecto las consideraron adecuadas al contexto sociocultural y sociolingüístico de los alumnos de las comunidades en las que se gesta el proyecto escolar.

Con la evaluación diagnóstica se comprobó que el p'urhepecha como primera lengua (L1) de los alumnos lleva la principal carga en el desarrollo de la proficiencia cognitivo-académica del lenguaje (Cummins, 2000; Francis, 2012), puesto que los resultados presentaban pun-

tajes más altos que en español como segunda lengua (L2). En otras palabras, se logró una consolidación básica de la lecto-escritura en L1, misma que se considera una habilidad cognitivamente exigente y descontextualizada que podría conducir a una transferencia exitosa de la L1 a la L2 y viceversa (Hamel y Francis, 2006). Otro hecho relevante se reflejó en los procesos de la evaluación formativa llevada a cabo en el aula; la experiencia sirvió como referente para fijar criterios y estándares para evaluar y valorar la escritura en las dos lenguas, sobre todo en p'urhepecha, ante la falta de normalización del sistema de la lengua (Meneses, 2018).

EL ENFOQUE DE EVALUACIÓN Y LAS PRUEBAS DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

La metodología del programa de evaluación del proyecto colectivo está sustentada en el enfoque comunicativo del uso de las lenguas, es decir, en la evaluación de las competencias comunicativas de la lengua en el escenario en el que se producen los hechos comunicativos, contemplando los actos verbales y socioculturales que están involucrados (Hymes, 1962). Por otra parte, también se sopesan las características de los alumnos en relación con los marcos de conocimiento y las habilidades lingüísticas, pero siempre considerando que no todas las habilidades se pueden evaluar, dado los contextos de uso, las in-

teracciones y los factores contextuales.

Las pruebas que se implementaron buscan evaluar la Expresión Escrita (EE) y los Conocimientos y Competencias en Lenguas (CCL), ambas se aplican por igual de 1° a 6° grados de forma bilingüe, con el propósito de corroborar el desarrollo gradual y los estándares alcanzados en la lecto-escritura y otros conocimientos para cada grado escolar. Actualmente se cuenta con una base sistematizada con más de 10 000 pruebas que se aplicaron en diferentes etapas y años de desarrollo (2001, 2004-2005, 2013-2014). Como característica principal, en estas pruebas predominan los componentes de calificación cualitativa sobre los de calificación cuantitativa (opción múltiple), lo que se refleja en las escalas amplias y en diferentes criterios de evaluación para cada ítem.

En cuanto a la pertinencia de los textos utilizados para la evaluación de la lecto-escritura, se empleó un enfoque basado en los tipos de texto y géneros textuales para integrar al proceso de evaluación los contenidos del Programa L2 y del Programa L1 del proyecto colectivo, además de la incorporación de algunos contenidos básicos del Plan de Estudios de la SEP (versión 2011), que coinciden con los del proyecto, sobre todo los que se han podido adaptar al conocimiento local y a los repertorios de los géneros textuales propios del p'urhepecha que los docentes usan en sus planeaciones y en el proceso de instrucción, puesto que los consideran

importantes para la reproducción de la identidad étnica y para la enseñanza fincada en la cultura propia (Hamel *et al.*, 2018).

Adicionalmente, se han recopilado fichas sociolingüísticas porque los alumnos poseen diferentes dominios lingüísticos; la mayoría dominan en mayor medida el p'urhepecha porque es la que más se usa en las interacciones sociales en las comunidades donde se encuentran las escuelas y un porcentaje menor domina más el español, ya que las comunidades han experimentado cambios sociolingüísticos con la llegada de nuevos habitantes, por las constantes migraciones y las actividades económicas en las comunidades. Además, también se incluyen los datos sobre el rendimiento escolar en el aula y la situación socioeconómica de las familias de los alumnos con el objetivo de obtener datos censales.

Los datos recopilados son relevantes porque, como proyecto colectivo, también hemos pensado y reflexionado en los factores, tanto internos como externos, que influyen en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, como las motivaciones y las actitudes de los alumnos hacia las lenguas, las diferentes condiciones socioeconómicas, los fenómenos migratorios y los cambios en las dinámicas socioculturales en las comunidades, a efecto de diseñar evaluaciones que tomen en cuenta dichos factores para que sean apropiadas para la comunidad escolar y así poder llegar a interpretaciones más completas sobre los resultados.

Finalmente, el proceso de la construcción, diseño y trabajo de evaluación colectiva mediante pruebas que, al mismo tiempo ha constituido una autoevaluación de las escuelas, ha resultado satisfactorio para los docentes porque ha sido la forma en la que han podido constatar los avances y fijar criterios de calificación para la escritura en ambas lenguas, con el objetivo de establecer los estándares que se desean alcanzar para cada grado. Esta experiencia ha llevado a que los docentes se interesen en la importancia del medio escrito en su propia lengua, lo cual puede conducir a la reproducción cultural de su propia identidad y la de su grupo, a través de la lecto-escritura y de sus repertorios culturales, como parte del proceso de la enseñanza y el aprendizaje (Van Dijk *et al.*, 2000), en el que la práctica de la evaluación ha sido parte fundamental.

Esta propuesta alternativa de evaluación en escuelas indígenas bilingües ha sido resultado de la participación y colaboración de los docentes, los investigadores y las comunidades. Esto marca una diferencia con los programas de evaluación nacional de las instituciones educativas formales que han funcionado bajo el paradigma cuantitativo con fines comparativos y muchas de las veces sin la participación y el consenso de las comunidades educativas y, como lo fue con la reforma de 2013, con consecuencias punitivas para los maestros. De la misma forma, del INEE hasta la actual Mejoredu, no hay una propuesta de evaluación

para las escuelas que pertenecen al Subsistema de Educación Intercultural Bilingüe, que usan su lengua propia como lengua de instrucción y otras más que no aplican el currículo nacional, porque muchos de sus contenidos no se adaptan a las realidades y contextos socioculturales de los alumnos.

Ante este panorama, se requieren alternativas de evaluación que superen estas visiones y enfoques comparativos y cuantitativos, que respondan a las demandas y necesidades de las escuelas y las comunidades de origen para que exista validez y pertinencia cultural en la evaluación; que atiendan las diferentes necesidades pedagógicas y, en el caso del Subsistema de Educación Intercultural Bilingüe, que consideren las situaciones sociolingüísticas, los diversos tipos de bilingüismo, la pertinencia de los programas educativos y los procesos y propuestas que ya se están gestando desde las aulas por iniciativa de los docentes y las comunidades.

La propuesta aquí presentada encaja con las posiciones de la evaluación dialógica fundamentada en la antropología, la pedagogía y la sociología críticas, que plantean cómo debería ser la evaluación en contextos indígenas; es decir, deberían dar cabida a acciones alternativas que surjan desde lo ideológico y que, al mismo tiempo, comprendan las necesidades y características de todas y todos los alumnos, valorando el componente intersubjetivo de la construcción del conocimiento y el com-

ponente cultural, además de las actitudes del saber (epistemológico) y la comprensión de las características culturales externas, junto con aquellas que regulan el hacer (metodológico), las cuales permiten construir y evaluar los conocimientos con base en las visiones y percepciones propias de una cultura determinada (Etxeberría, Karrera y Murua, 2010; Vargas, 2019).

Esta visión plantea el diálogo y la emancipación de las formas hegemónicas y generalizadas de evaluación y de educación institucionalizadas, que buscan comparar y cuantificar los sistemas educativos que no son equiparables, los cuales han implantado una cultura del *teaching by tests*, que ha conducido a los docentes a que se centren más en las notas numéricas que en su quehacer como docentes, tal como lo asentó Philippe Meirieu en su conferencia magistral en el marco del Congreso Mexicano de Investigación Educativa 2021, que tuvo lugar en nuestro país.

El programa de evaluación del proyecto colectivo busca disociarse de esas visiones mediante la aplicación de instrumentos que se han tratado de adaptar a las necesidades pedagógicas y al contexto sociocultural y bilingüe de las escuelas. Toma en cuenta el enfoque comunicativo del uso de las lenguas y se centra más en la valoración de las diferentes dimensiones de las competencias comunicativas, que en los resultados cuantitativos y comparativos. La evaluación en el enfoque comunicativo es vista como un medio eficaz de

mejora para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, en la medida en que permite tomar decisiones que afectan a este último. De igual forma, el programa del proyecto se basa en una perspectiva dialógica de la evaluación, porque valora la construcción del conocimiento de las comunidades locales que busca significar los géneros y los repertorios p'urhepechas de la tradición oral, para llevarlos al medio escrito.

Asimismo, el trabajo colaborativo de los docentes e investigadores para la construcción del programa de evaluación ha sido fundamental, sin el cual no tendría validez el planteamiento y, por tanto, el consenso. De esta forma se ha constituido bajo la perspectiva de algunos de los ejes de la evaluación dialógica —consenso, participación y colaboración—, que han permitido construir y evaluar los conocimientos desde la cultura y lengua propias, valorando los repertorios culturales, pero también integrando elementos externos que provienen de los programas oficiales y las metodologías que se pueden adaptar para llevarlo a cabo.

REFLEXIONES FINALES

A través de este recorrido por las políticas de evaluación educativa en el contexto nacional, he mostrado los cambios en las implementaciones de las políticas de la evaluación del sistema nacional, en las que ha prevalecido una orientación estandarizada dirigida hacia la medición y comparación de los apren-

dizajes de los alumnos en educación básica mayoritariamente de hispanohablantes, omitiendo las diferencias culturales y plurilingües. Asimismo, se han privilegiado los estándares de educación que dictan los organismos internacionales, los cuales no empatan con los del país, puesto que no son comparables en muchos aspectos, sobre todo si se piensa en la pertinencia de los programas educativos, en los recursos que los gobiernos destinan a la educación y en los problemas estructurales que afrontan.

Aunque los cambios de la nueva política de evaluación de la NEM y de Mejoredu dictan que las evaluaciones serán diagnósticas y formativas para recopilar información e implementar acciones de mejora, no existe una propuesta sobre cómo evaluar con enfoque intercultural si se aplican pruebas estandarizadas para implementar una evaluación sumativa y de rendición de cuentas, considerando que la única forma en que se puede interculturalizar es a través de la evaluación formativa para la mejora de la educación, sumado al hecho de que existe un currículo único nacional que se aplica por igual y que no existe diversidad de propuestas, metodologías y programas de enseñanza de lenguas que provengan de las instituciones formales de educación.

Además, la falta de programas educativos pertinentes culturalmente no posibilita comparar la adquisición de los “aprendizajes clave” por los alumnos de forma equitativa, ya

que, como señalé anteriormente, existen diferentes tipos de bilingüismo en nuestro país y esto podría confundir el dominio lingüístico en la lengua oficial, con la adquisición de los conocimientos o contenidos escolares. Se necesitan programas y estrategias que atiendan de forma particular esas características, para así combatir la visión monoglósica del bilingüismo, en tanto que existe una lengua oficial y lenguas minoritarias que se encuentran en desventaja.

En oposición a la política nacional, las propuestas de evaluación realizadas desde las comunidades y los principales actores educativos, dan cuenta del trabajo colaborativo de programas de evaluación sustentados en el cambio ideológico de la construcción del conocimiento, así como de las alternativas a las lógicas estandarizadas y universales orientadas hacia lo cuantitativo y a la comparación. En este marco, la experiencia que presenté en este artículo sobre los integrantes del Proyecto escolar “Tarhexperakua-Creciendo Juntos” y el CIEIB, ha mostrado el trabajo colaborativo bajo la perspectiva de la evaluación dialógica, que pone énfasis en el saber (epistemológico) y el hacer (metodológico) para la construcción del conocimiento, basados en el consenso, la participación y la colaboración.

Considero que la evaluación educativa no debe estar orientada sólo en los enfoques cuantitativos y de medición, puesto que es difícil hacer comparaciones en un sistema educa-

tivo tan desigual como es el de México, contemplando las desventajas que existen en cuanto a la disponibilidad de recursos escolares y los factores socioeconómicos y estructurales, sobre todo en las comunidades indígenas. No obstante, un paso importante en esta materia es el de efectuar una evaluación formativa encaminada hacia la mejora de la educación desde las instituciones encargadas de estos procesos, pero falta implementar metodologías e instrumentos diferentes, así como impulsar la formación de los docentes en este campo, puesto que son los que llevan a cabo las acciones en el aula, con el objetivo de complementar los procesos enseñanza y su evaluación. Además, también es necesario promover una ideología de la evaluación cualitativa y dialógica, que se haga desde las comunidades educativas y que cambie las orientaciones dominantes a favor de otras formas de construir conocimiento y, por tanto, otras formas de hacer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCO, Emilio (2017), "Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México. Evidencia para el nivel primario", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 26, pp. 751-781.
- _____ (2019), "Análisis de la brecha de aprendizaje entre indígenas y no indígenas en la enseñanza primaria en México", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 21, e-pub. 15, pp. 1-15.
- _____ (2020), "Discriminación étnico-racial y oportunidades educativas en México", *Sociológica*, año 35, núm.101, septiembre-diciembre, pp. 139-180.
- CUMMINS, Jim (2000), *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DEL PINO, Miguel (2014), "Caracterización teórica del modelo de evaluación comunicativa", *Revista de Evaluación Educativa*, vol. 3, núm. 1.
- _____, Froilán CUBILLOS y Diego PINTO (2019), "Evaluación en contexto Mapuce Bafkehce: las voces del profesorado en la Araucanía", *Estudios Pedagógicos*, vol. 45, núm. 2, pp. 101-119.
- DIETZ, Gunther (2017), "Interculturalidad. Una aproximación antropológica", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 156-207.
- ETXEBERRÍA, Félix, Iñaki KARRERA y Hilario MURUA (2010), "Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 4, pp. 79-94.
- FLAMAND, Laura, Rafael ARRIAGA y Claudia SANTIZO (2020), "Reforma educativa y políticas de evaluación en México. ¿Instrumentos para abatir el rezago escolar y promover la igualdad de oportunidades?", *Foro Internacional*, vol. 60, núm. 2, abril-junio, pp. 717-753.
- FRANCIS, Norbert (2012), *Bilingual Competence and Bilingual Proficiency in Child Development*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- GARCÍA, Ofelia y Ángel LIN (2016), "Extending Understandings of Bilingual

- and Multilingual Education”, en Ofelia GARCÍA, Ángel LIN y Stephen MAY (eds.), *Bilingual and Multilingual Education*, Springer (Encyclopedia of Language and Education), pp. 1-20. Springer.
- FRIZ CARRILLO, Miguel, Clemencia CARRERA ARAYA y Susan SANHUEZA HENRÍQUEZ (2009), “Enfoques y concepciones curriculares en la educación parvularia”, *Revista de Pedagogía*, vol. 30, núm. 86, enero-junio, pp. 47-70, recuperado de: <<https://www.redalyc.org/pdf/659/65911663003.pdf>>.
- GUERRERO RUIZ, Pedro y Gabriela BENAVENT DORING (2002), “El modelo dialógico en la enseñanza-aprendizaje de una LE: hacia una pedagogía de la interculturalidad”, en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, octubre, Murcia, España.
- HAMEL, Rainer Enrique (2010), “Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p’urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores”, en *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, Buenos Aires, Ministerio de Educación/UNICEF, pp. 113-135.
- _____, Ana ERAPE y Betzabé MÁRQUEZ (2018), “La construcción de la identidad p’urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia”, *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 57, núm. 3, pp. 1377-1412.
- _____, y Norbert FRANCIS (2006), “The Teaching of Spanish as a Second Language in an Indigenous Bilingual Intercultural Curriculum”, *Language, Culture and Curriculum*, vol. 19, núm. 2, pp. 171-188.
- HYMES, Dell (1962), “The Ethnography of Speaking”, en T. GLADWIN y W.C. STURTEVANT (eds.), *Anthropology and Human Behavior*, Washington, D.C., Anthropology Society of Washington, pp. 15-53.
- INEE (2017a), *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*, México, INEE-UNICEF.
- _____, (2017b), *Planea. Resultados nacionales*, México, SEP/INEE.
- _____, (2019), “Población indígena y hablantes de lengua indígena por municipio y escuela”, en *Bases de datos INEE*, recuperado de: <<https://www.inee.edu.mx/bases-de-datos-inee-2019/>>, consultada el 30 de septiembre del 2020.
- LASAGABASTER, David y Ofelia GARCÍA (2014), “Translanguaging: Towards a Dynamic Model of Bilingualism at School”, *Cultura y Educación*, vol. 26, núm. 3, pp. 557-572.
- MÁRQUEZ, Betzabé (2019), “Enseñanza y aprendizaje intercultural y bilingüe en el Proyecto Tarhexperakua-Creciendo Juntos: Trayectos del currículo al aula”, tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas, UAM-I, México.
- MEJOREDU (2020), *La mejora continua de la educación*. Principios, marcos de referencia y ejes de actuación, México, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- MENESES, Roxili (2018), “La evaluación de los aprendizajes bilingües mediante pruebas”, tesis de Maestría en Ciencias Antropológicas, UAM-I, México.
- MERTENS, Donna (2010), “Social transformation and evaluation”, *Evaluation*

- Journal of Australasia*, vol. 10, núm. 2, pp. 3-10.
- PASTOR, Susana (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, España, Universidad de Alicante.
- SANTIBÁÑEZ, Lucrecia (2016), "The Indigenous Achievement Gap In Mexico: The Role of Teacher Policy under Intercultural Bilingual Education", *International Journal of Educational Development*, vol. 47, pp. 63-75.
- SEP (2004), *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, vol. 1, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP.
- _____ (2011), *Plan de Estudios. Educación Básica*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- _____ (2019), *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, México, Subsecretaría de Educación Media y Superior-SEP.
- SCHMELKES, Sylvia (2015), "Experiencia en México. Hacia una evaluación con enfoque intercultural", en *Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas*, recuperado de: <https://tarea.org.pe/wpcontent/uploads/2015/12/Tarea89_60_Sylvia_Schmelkes.pdf>.
- _____ (2018), "Hacia una evaluación con enfoque intercultural. Avances, dilemas y retos. Una mirada desde el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México", en María DE IBARROLA NICOLÍN (coord.), *Temas clave de la evaluación de la educación básica*, México, FCE/INEE.
- TIBURCIO, Celestina y Violeta JIMÉNEZ (2020), "Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana", *EntreRíos. Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia*, vol. 3, núm. 1, pp. 84-99.
- TREVIÑO, Ernesto (2006), "Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes indígenas en América Latina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 18, pp. 225-268.
- VAN DIJK, Teun A., Stella TING-TOOMEY, Geneva SMITHERMAN y Denise TROUTMAN (2000), "Discurso, filiación étnica cultura y racismo", en T.A. VAN DIJK (comp.), *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, vol. 2, Barcelona, Gedisa, pp. 213-262.
- VARGAS, Yeny (2019), "Evaluación en contextos indígenas: el papel de las ideologías en la pertinencia cultural del proceso", *Estudios Pedagógicos*, vol. 45, núm. 2, pp. 197-208.
- VÁZQUEZ, Gabriela (2016), "Problemas y limitaciones del uso de pruebas estandarizadas para la evaluación educativa en México", *Temas de Educación*, vol. 22, núm. 1, pp. 97-114.
- VELASCO CRUZ, Saúl (2016), "Racismo y educación en México", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas*, vol. 61, núm. 2226, pp. 379-407.

REFLEXIONES SOBRE LA CONFORMACIÓN DE SABERES DOCENTES INDÍGENAS Y SU ARTICULACIÓN CON EL AULA Y LA COMUNIDAD

Noemí Cabrera Morales*

Resumen: En este artículo se hace una reflexión de lo que implica *ser* docente en un contexto de diversidad cultural, y cuáles son los conocimientos, saberes, habilidades y competencias que tienen que poner en juego en el ámbito educativo. También se recupera la experiencia docente como un eje articulador de estos elementos, que le permiten reconocer su papel como profesional de lo educativo, así como la posibilidad de asumir la responsabilidad e involucramiento que la práctica docente requiere especialmente en contextos de diversidad cultural y lingüística.

Palabras clave: formación docente, saberes docentes, experiencia, contextos de diversidad.

Reflections on the Conformation of Indigenous Teachers' Knowledge and its Articulation with the Classroom and the Community

Abstract: This paper reflects upon what it means to be a teacher in a cultural diversity context. It also explores the required knowledge, skills, and abilities that must be put into play in the educational field. Likewise, the teaching experience is also recovered as an articulating axis of these elements that allow teachers to recognize their role as educational professionals, as well as the possibility of assuming the responsibility and involvement that the teaching practice requires, especially in contexts of cultural and linguistic diversity.

Keywords: teacher training, teacher knowledge, experience, contexts of diversity.

INTRODUCCIÓN

Ser docente en un contexto de diversidad cultural requiere contar con conocimientos, saberes, habilidades y competencias que ponen en juego lo aprendido en distintos ámbitos de socialización. Sin embargo, esta situación pocas veces se reconoce en el ámbito de la formación o profesionalización de docentes, lo que los coloca en una situación compleja al momento de reconocer su papel como profesional de lo educativo, así

* Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural en la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe, Subsecretaría de Educación Básica, SEP. Socióloga, maestra y doctoranda en Pedagogía por la UNAM. Correo electrónico: noemicabrera277@gmail.com

como en el momento de asumir la responsabilidad e involucramiento que la práctica requiere especialmente en contextos de diversidad cultural y lingüística.

Como punto de partida para la reflexión que convoca este artículo, ubicamos a los docentes que se encuentran en contextos de diversidad cultural y lingüística, los cuales realizan un arduo quehacer en la forma en que plantean su estar en el aula, la escuela, la comunidad y su vida cotidiana. Dichos docentes se ubican como uno de los referentes principales en la movilidad y legitimación, o no, de los saberes culturales o comunitarios en contextos sociolingüísticos diversos. Lo anterior se debe al papel o función que históricamente tienen como generadores de opiniones y formador de conciencias, lo cual, sin lugar a duda, ha permitido que se logren avances en cuanto al tema del respeto a la diversidad cultural y lingüística del país.

Sin embargo, en otras ocasiones —no pocas— su función ha logrado trastocar de manera importante el sentir respecto a las lenguas y las culturas indígenas; es decir, ha sido promotor de la homogeneización castellanizadora, pues así fue formado. Estos profesores, ante los cambios y reformas al sistema educativo, se ven forzados a implementar nuevos enfoques, otras perspectivas, en los que su papel se reestructura poniendo en tensión su experiencia, los saberes y la intención de la construcción cotidiana de su práctica escolar. Dicha situación es la que dio pie a la

reflexión que haremos, pues las articulaciones o tensiones que se manifiestan son el motivo principal de este ejercicio.

En particular retomamos la experiencia de los docentes que impartieron la asignatura de Lengua y cultura indígena en la secundaria, experiencia educativa innovadora que tuvo lugar en el periodo de 2005 al 2017 en distintas regiones indígenas de nuestro país, que permitió que las y los jóvenes que cursaban ese nivel fortalecieran su identidad étnica y lingüística, así como su sentido de pertenencia a una comunidad o a una región con referentes culturales comunes en contextos indígenas. De igual forma, dicha materia contribuyó a que se pudiera conocer, reconocer y valorar su participación en las distintas prácticas culturales, así como en el uso y desarrollo de la cultura oral y escrita de una lengua originaria.

Específicamente, este estudio se enfoca a recuperar las experiencias de los docentes que impartieron la asignatura de Lengua y cultura ch'ol para la educación secundaria durante los ciclos escolares 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013, y con ello, indagar sobre la forma en que su saber docente se configura para abordar lo intercultural en la práctica escolar y, así constituir saberes con pertenencia a la cultura ch'ol del estado de Tabasco.

Para comprender de mejor manera las situaciones en las que se encontraron los profesores a los que referimos en este artículo, proponemos

tres recortes teóricos: 1) campo de lo intercultural (posicionamientos/tensiones), 2) los docentes (emergencia del sujeto pedagógico), 3) los saberes docentes y su articulación con el aula y la comunidad (experiencia). Dichos recortes tienen la intención de mostrar los elementos que guían las reflexiones que enmarcan este escrito y, sobre todo, a las formas en que los docentes conforman los saberes construidos cotidianamente en las aulas.

CAMPO DE LO INTERCULTURAL: POSICIONAMIENTOS Y TENSIONES

La interculturalidad es un campo de producción de conocimiento que surge a finales del siglo XX como una expresión de cambio en el conjunto de acciones que señalan aspectos de las relaciones entre las culturas. Es un espacio desde el cual se plantea la igualdad, la equidad, el respeto a la diferencia y a la diversidad de culturas que existen en el mundo, las cuales han sido reconocidas a partir de los múltiples movimientos sociales, políticos y económicos que sucedieron en el cambio de siglo, como una propuesta histórica de reconocimiento y respeto a la diferencia.

En el caso particular de América Latina, la interculturalidad se ve como una necesidad irrevocable ante la naturaleza pluricultural de sus sociedades. A partir del reconocimiento de esta diversidad es que se propone un cambio en las relaciones de poder y de desigualdad sosteni-

das desde hace muchos años en las sociedades latinoamericanas.

En el campo de la interculturalidad se definen discursos y conceptos que hablan de una propuesta de reconocimiento a la diferencia, de una puesta en común en cuanto al trato a lo diferente, del reconocimiento a los conflictos y prácticas culturales, de equidad, de justicia social, de identificación de las relaciones entre las culturas, y el poder que se manifiesta en estas relaciones. Asimismo, se identifican diferentes propuestas sobre cómo abordar cada una de estas ideas, situaciones o dimensiones, las cuales pueden ser políticas, sociales, históricas, educativas, económicas, ambientales, culturales o críticas. Dichas dimensiones entretienen el campo de la interculturalidad y lo delimitan desde su particularidad, es decir, la política o la educación intercultural definen su propio *habitus*¹ dentro de este campo.

Así, lo educativo, visto como un *habitus* del campo de lo intercultural, es un escenario en donde se han delineado propuestas de cómo entender y vivir (experiencia) lo intercultural. Lo anterior arroja una

¹ “Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etc. [...] Un *habitus* de filólogo es a la vez un ‘oficio’, un cúmulo de técnicas, de referencias, un conjunto de creencias, como la propensión a conceder tanta importancia a las notas al pie como al texto [...] y que son a la vez condición para que funcione el campo y el producto de dicho funcionamiento” (Bourdieu, 1990: 136).

multiplicidad de discursos e ideas que se traducen en posicionamientos éticos, políticos y epistemológicos que generan tensiones. Esta discusión es precisamente la que permite que se conforme el campo de la interculturalidad como algo relativo, histórico, y contingentemente constituido.

Esta conformación del campo y sus distintos enfoques, de acuerdo con Diez (2004), surgen a partir de miradas distintas acerca de los conflictos culturales. En ellos se concibe de manera diferente a la cultura —y a la diversidad cultural— porque responden a intereses y posicionamientos político-ideológicos divergentes.

En el momento actual, las propuestas de educación intercultural —independientemente del lugar de donde pertenezcan— plantean desarrollar acciones que buscan el reconocimiento de la diversidad. Esta última, con frecuencia, ha sido invisibilizada o tratada de manera superficial o incluso folclorizada en los distintos ámbitos de la sociedad. De manera más particular, la diversidad, en el medio educativo, por mucho tiempo ha sido relegada para definir un proyecto de educación nacional homogéneo, en donde la diversidad se aborda como parte del discurso político, pero no como objeto de reflexión y pocas veces se toma en cuenta para el desarrollo de contenidos. Desde esta perspectiva, es muy importante la investigación sobre una propuesta educativa específica que ponga la diversidad como punto de partida y anclaje de los conoci-

mientos que se quieren obtener. Dicha propuesta se toma como ejemplo de las formas en que lo intercultural permea el saber y el hacer de los docentes, más allá de su naturaleza política, como una forma de retomar la diversidad que existe en México, en el ámbito educativo. Desde esta perspectiva, se explora la Asignatura Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES), que busca incorporar el tema de la lengua y la cultura indígena en el último tramo de la educación básica.

LOS DOCENTES: EMERGENCIA DEL SUJETO PEDAGÓGICO

Uno más de los conceptos que se ponen en juego son los docentes como sujetos pedagógicos (Puiggrós, 1990), es decir, la conformación del profesor como sujeto que interpela o articula su realidad y que generan reflexiones acerca de los aprendizajes de su experiencia cotidiana y profesional en su hacer pedagógico. A decir de Ingrid Jung y Luis Enrique López:

Los maestros interpretan, cada día nuevo, los currículos y la política educativa, enfatizan ciertos contenidos y en otros no utilizan determinados enfoques pedagógicos. Contribuyen a la equidad del sistema pues se preocupan por los alumnos que provienen de contextos desfavorecidos y por aquéllos pertenecientes a colectivos étnica y culturalmente diferenciados [...] el reto es doble para aquellos que laboran en contextos

multiculturales y multiétnicos y en programas de educación intercultural y bilingüe. Ellos tienen que establecer el vínculo con la comunidad y dar significación a la relación entre ésta, la escuela y la sociedad en su conjunto; deben interpretar los deseos y expectativas de los mayores, pero también de los jóvenes y de los estudiantes a los que enseñan; tiene que mediar entre expectativas individuales y colectivas que pueden ser distintas de aquéllas formuladas por los ministerios de educación (Jung y López, en Cuenca *et al.*, 2007:15).

Esta situación, que expresa y condensa la compleja conformación del docente, ha definido, en no pocas ocasiones, el papel o peso que se le ha dado a los profesores en las diferentes propuestas educativas que han surgido a lo largo de la historia, tomando en consideración el tiempo y el espacio en el que éste se desarrolla. En ese sentido, los docentes reformulan su papel y el sentido de su quehacer, de acuerdo con su contexto, su historia, su formación, su identidad y su experiencia; es decir, se conforman, tal como lo plantea Foucault (1979) a partir de *discursos* y *enunciaciones* que se traducen en el hacer. Es ahí donde se ubica la emergencia del docente como sujeto pedagógico, pues de acuerdo con Gómez Sollano, Hamui y Corenstein:

[...] es pertinente relacionar la cuestión del sujeto con las condiciones de posibilidad en la que se expresa con toda su singularidad y en la histo-

ricidad de los procesos donde se articula de manera compleja: lo micro, lo macro, lo subjetivo del sujeto con lo objetivo de la sociedad, lo institucional y lo cultural, lo cotidiano y los grandes proyectos sociales, lo tradicional y lo cambiante [...] Particularmente en el campo pedagógico, la noción *sujeto* cobra relevancia, en tanto que condensa expectativas y experiencias y es capaz de vislumbrar proyectos en contextos en los que se producen, circulan, transmiten y legitiman saberes (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013: 47).

Tomando como referente lo que anuncia la cita anterior, los docentes a los que se refiere esta investigación emergen como sujetos pedagógicos a partir de la relación que encuentran con su experiencia cotidiana y el hacer que plantea, frente a sí, la asignatura Lengua y cultura indígena, puesto que su realidad es sumamente compleja, ya que integra lo personal, laboral y las condiciones externas que han ido conformando su identidad como docentes de una materia estatal, que no siempre es bien recibida en las escuelas. Por lo tanto, también hay que considerar estas características para que se logre ver la realidad de los docentes que la imparten.

En el transcurso de la investigación se fue identificado el escenario complejo que enmarca la labor docente de estos profesores, pensados como sujetos pedagógicos. Lo anterior permitió identificar de manera más efectiva el modo en que se

asumía el *ser* docente de la asignatura Lengua y cultura indígena. De igual manera, fue posible visualizar o identificar las condiciones de posibilidad de estos docentes, en donde se ubican situaciones de aprecio o rechazo a la diversidad, de encontrarle o no sentido a lo que realizaban en su práctica escolar, así como a las acciones o propuestas que los hacían, a nuestro entender, promotores de alternativas pedagógicas que no necesariamente llegaban a concluirse, pero que muestran una intención y una posibilidad de producir algo nuevo o distinto a las prácticas tradicionales y homogéneas. No obstante, la importancia que tiene comprender a estos docentes, desde su condición de sujetos pedagógicos, proporciona elementos útiles para observar la manera en que las propuestas de esta naturaleza (interculturales) se tensionan o articulan con el hacer docente.

LOS SABERES DOCENTES Y SU ARTICULACIÓN CON EL AULA Y LA COMUNIDAD

Este apartado es nodal para la comprensión del artículo, ya que implica la puesta en juego de los elementos propuestos con anterioridad, para acercarnos a la comprensión de las experiencias docentes respecto a la implementación de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria.

En primera instancia, retomo el término de experiencia. De acuerdo con Martínez (2015), resulta comple-

jo de definir en un solo enunciado o contar con una sola mirada de definición. Dicho autor retoma a Lacapra (2006), quien hace las siguientes definiciones de lo que en sí constituiría una experiencia desde el mismo hecho que la constituye como tal, por ejemplo:

- La experiencia como observación real de hechos o acontecimientos que se convierte en fuente de conocimiento. Esto implica no sólo considerarla como procesamiento de información (tal como lo haría un *software* en la computadora), sino como un proceso humano relacionado con la emoción y el entendimiento. En esta acepción juega de manera importante un componente epistémico (Lacapra, 2006, en Martínez, 2015: 37).
- La experiencia como algo que le pasa a un sujeto consciente de un estado o una condición, o a un sujeto conscientemente afectado por un acontecimiento (dejando de lado los procesos inconscientes de la experiencia). En esta acepción, la experiencia se vincula con la conciencia, el sujeto y la subjetividad —y presenta una tensión con la experiencia como observación de hechos o acontecimientos reales—. Como esta acepción se relaciona con los binomios subjetividad-objetividad y sujeto-objeto de conocimiento, también hace referencia a un componente epistémico (Lacapra, 2006, en Martínez, 2015: 38).

Al respecto, Puiggrós y Gómez Sollano (2009) ven en la experiencia una posibilidad productora; a decir de las autoras:

[...] la experiencia misma puede ser considerada como una frontera en la cual hay la posibilidad de la producción de algo diferente, por ello no es simplemente un lugar por el cual se pasa, sino que es un lugar en el cual se produce (Puiggrós y Gómez, 2009: 27).

Uno de los aspectos que se retoman en este apartado es la idea de saberes de la experiencia, ya que:

De la experiencia siempre emanan ciertos saberes que hasta cierto punto la constituyen. Estos saberes se caracterizan por ser construidos a lo largo de la vida —es decir, se enriquecen cada vez que hacemos una experiencia— y por estar siempre incorporados a la práctica. En el caso de la docencia se refieren a aquellos saberes que le confieren inteligibilidad y sentido a nuestra labor educativa, le ofrecen significaciones, puntos de referencia y orientaciones. Dicho de otra manera, su función práctica es ofrecer razones para actuar (Martínez, 2015: 47).

De acuerdo con Maurice Tardif, los saberes según el lugar desde el que se miren y la manera de conceptualizarlos, pueden adquirir diferentes connotaciones; por ejemplo, como saberes del docente, entendidos como el conjunto de conocimientos, de sa-

ber hacer, de actitudes y de intenciones —cuya coherencia no es tanto teórica como pragmática y biográfica—; asimismo, como representaciones sobre la naturaleza de la práctica docente que sirven para definirla, estructurarla y orientarla en situaciones de acción, cual si fueran una cultura docente en acción (Tardif, 2004, en Martínez, 2015: 47).

Una característica adicional de este saber del docente es que es heterogéneo y plural, en el sentido que se ha formado gracias a las vivencias y experiencias registradas tanto en las instituciones educativas como en la práctica cotidiana y en la práctica profesional. Es así que —de acuerdo con Tardif (2004)— los saberes de los docentes se pueden identificar y clasificar según su fuente de procedencia en:

- 1) Saberes personales: adquiridos en la familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato; se integran por la historia de vida y la socialización primaria.
- 2) Saberes procedentes de la formación escolar anterior: se adquieren en la escuela básica y en la preparatoria, en los estudios profesionales no especializados. Se integran por la formación y socialización pre-profesional.
- 3) Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia: se adquieren durante la formación para la docencia. Se integran por la socialización profesional en las instituciones formadoras de docentes.

- 4) Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo: adquiridos por la utilización de herramientas de los docentes: programas de estudio, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, etc. Se integran por el uso de las herramientas de trabajo y su adaptación a las tareas.
- 5) Saberes procedentes de la propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela: se adquieren en la práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc. Se integran por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Así, se puede concluir que los saberes del docente son existenciales, sociales y pragmáticos (Tardif, 2004):

- 1) *Existenciales*, en el sentido de que los docentes no piensan sólo con la cabeza, sino con lo que han sido, con lo que han vivido, con lo que han aprendido según sus experiencias de vida; es decir, se piensa a partir de su historia de vida, no sólo intelectual sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal.
- 2) *Sociales*, porque esos saberes provienen de fuentes como la familia, la escuela, los grupos de amigos, etc., y se adquieren en tiempos sociales diferentes, como la infancia, la edad escolar, la formación profesional; también porque, en ciertos casos, los producen y legitiman explícitamente grupos sociales.

- 3) *Pragmáticos*, porque se trata de saberes prácticos u operativos y normativos, y su utilización depende de su adecuación a las funciones, problemas y situaciones del trabajo (Tardif, 2004, en Martínez, 2015: 48).

Asimismo, Clifford Geertz considera que la cultura y el contexto social en los que hemos crecido y en los que nos desarrollamos constituyen el nicho que proporciona las condiciones de posibilidad de todo lo que somos y hacemos, de nuestras formas de actuar y de pensar, de nuestra experiencia y nuestro saber. Un pensar que no consiste en sucesos que ocurren en la cabeza, sino en un “tráfico” de símbolos significativos —palabras, gestos, ademanes, sonidos, aparatos mecánicos, objetos materiales— que usamos para imponer significado a la experiencia (Geertz, 1973, en Martínez, 2015: 49).

De acuerdo con lo anterior, se puede suponer que visualizar la experiencia de los docentes en cuanto a la diversidad, nos remite a la historia personal y profesional de cada individuo, donde se van conformando las opiniones respecto a lo que constituye dicha diversidad, a partir de la convivencia con otras culturas, e incluso el aprecio o no por su propia cultura. Cabe señalar que a pesar de que no se cuenta con las opiniones de todos los profesores respecto a la ALCIES, es posible delinear un panorama general de las mismas, a partir de las entrevistas que se hicieron a docentes que imparten la

asignatura de Lengua y cultura ch'ol en el estado de Tabasco, las cuales se muestran más adelante. Sobre los comentarios que los profesores vieran cuando se les pregunta qué es la diversidad cultural y lingüística, y si están de acuerdo o no en que se implemente la asignatura en su salón de clases, algunos nos comparten su propia experiencia y la manera en que piensan en torno al término "interculturalidad".

Ruth Mercado abona lo siguiente a esta discusión sobre los saberes docentes:

Los *saberes* adquiridos a través de la experiencia profesional constituyen los fundamentos de su competencia. Es a partir de ellos que los profesores juzgan su formación anterior, o su formación a lo largo de la carrera. Es igualmente a partir de ellos que los profesores juzgan la pertinencia o el realismo de las reformas introducidas en los programas o métodos. En suma, es todavía a partir de los saberes de la experiencia que los profesores conciben los modelos de excelencia profesional en el interior de su profesión (Tardif en Mercado, 2002: 87).

En este momento la idea de Mercado (2002) tiene relevancia pues se relaciona con el vínculo que existe entre saberes y experiencia. Si la experiencia se conforma por múltiples momentos y vivencias cotidianas y profesionales, la construcción que se hace se transforma justo en aquellos saberes que en el transcurso de la investigación fueron el centro de

la reflexión que se planteó en distintas entrevistas hechas a profesores que imparten la asignatura Lengua y cultura ch'ol en secundaria y en la observación de clases, lo que también permitió mirar su experiencia y la relación que existe en ésta y la configuración de saberes. Es decir, identificar la relación permitió una mejor comprensión de los saberes que estos docentes han adquirido a través de su experiencia como profesores de la ALCIES en el estado de Tabasco, así como identificar el impacto en la práctica escolar y en su vida cotidiana de esta experiencia.

En este sentido, las entrevistas realizadas se plantearon para indagar acerca del saber docente que han conformado los profesores encargados de impartir la asignatura Lengua y cultura ch'ol para educación secundaria en estado de Tabasco. De igual forma, la investigación se desarrolló a partir del acompañamiento que se otorgó a la implementación de dicha materia, seguimiento que se llevó a cabo a través de la impartición de talleres para la formación de docentes con enfoque intercultural. Éstos se llevaron a cabo en comunidades ubicadas en el municipio de Tacotalpa, en las escuelas telesecundarias, donde se imparte la asignatura. Tal escenario se articuló con la inquietud de identificar la conformación de los saberes docentes en este grupo de profesores que estaban transitando por un proceso formativo.

Sumado a lo anterior, también fue relevante ubicar el contexto de

las comunidades y, sobre todo, la condición heterogénea de las aulas, conformadas por hablantes de ch'ol —alumnos cuya lengua materna es la indígena— y otros cuya lengua materna ya es el español. Debe agregarse, además, que los jóvenes tienen diferente dominio de las habilidades lingüísticas de los idiomas indígena y español. Además, la atención también se centró en la relación que los alumnos que asisten a estas escuelas tienen con su identidad cultural y lingüística, la cual se ha ido deteriorando debido al constante mensaje que reciben por los propios docentes o padres de familia, pues se sigue identificando a lo indígena como una dificultad que deben superar para lograr un mejor estilo de vida.

De igual forma, se buscaba identificar la forma en que estos docentes comprenden el concepto de *educación intercultural* (EI), pues es el fundamento pedagógico por el cual se crea la asignatura. Asimismo, se examina indagar la manera en que los docentes llevan a la práctica lo intercultural en su salón de clases y cómo se visualizan ellos mismos y a sus alumnos como parte de esta diversidad. Las entrevistas también se enfocaron a identificar el tipo de estrategias didácticas que utilizan los docentes para abordar los contenidos de la asignatura y cómo se involucra a la propia comunidad en este proceso. Dichas entrevistas se practicaron a 10 profesores con estudios profesionales, que viven en la región ch'ol (municipio de Ta-

cotalpa) de Tabasco. Todos ellos son choles, personas hablantes que escriben la lengua ch'ol y el español, aunque con diferentes fortalezas en lo que concierne al dominio de la lengua indígena; como ya se señaló anteriormente, son docentes que se contrataron exclusivamente para impartir la asignatura Lengua y cultura ch'ol en la entidad.

Los resultados del trabajo se retoman en el siguiente apartado, tomándose en consideración la información recabada durante distintos periodos de observación. De igual forma, se abordan los resultados del análisis de todo este proceso formativo en su sentido más amplio, pues no sólo consistió en un proceso mutuo de aprendizaje, sino que se crearon lazos de retroalimentación que conformaron un equipo de trabajo sólido, que trató de que esta asignatura tuviera mayor reconocimiento y consolidación, por lo menos en las localidades donde se implementó, es decir, en el espacio del saber/hacer.

LA CONFORMACIÓN DE SABERES DOCENTES

A partir de las anotaciones conceptuales que se abordaron en el primer apartado, surgen algunas líneas de reflexión sobre la forma en que estos docentes constituyen su experiencia en contextos indígenas, sobre todo en el nivel de secundaria, en donde no existían, hasta hace unos años, espacios curriculares que permitieran la reflexión acerca de la diversidad cultural y

lingüística que es parte de su quehacer cotidiano en el aula.

Estas líneas consisten, cada una, en temas que pueden aportar a la discusión sobre la relevancia del papel de los docentes en los contextos de diversidad cultural y la complejidad a la que se encuentran expuestos cotidianamente, así como en delinear algunas formas que pueden considerarse como alternativas para un apropiado desarrollo de propuestas interculturales.

La importancia del papel del docente en contextos de diversidad cultural y lingüística nos invita a reflexionar acerca de la conformación de los saberes por estos profesores y, que, a su vez, se transmiten y se vuelven una experiencia colectiva que aporta o no a la pertinencia cultural y lingüística de la educación en dichos contextos. Al respecto, Elsie Rockwell señala que:

Este conocimiento local se construye en el proceso del trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir. Se expresa y existe en las condiciones reales de dicho trabajo, es decir, dentro de condiciones distintas de las que permite la expresión del saber pedagógico. Algunos de los elementos de ese saber son más antiguos que la escuela o que la especialización de la función docente. Por ejemplo, los maestros incorporan a su práctica el saber social de cómo interactuar con los niños, el conocimiento cultural de la lengua y de la

relación con la escritura, junto con saberes cotidianos y científicos diseminados por diversos medios. Estos conocimientos sostienen el desempeño diario del docente [...] Los conocimientos integrados a la práctica docente no son exclusivos de la escuela, aun cuando la escolarización progresiva de las sociedades ha contribuido a ello. Estos saberes, marcados por la pequeña historia de cada escuela, son utilizados por los maestros en su práctica diaria y adquieren sentido dentro del contexto de cada aula. Constituyen, además, una matriz que reelabora los conocimientos pedagógicos transmitidos durante la formación inicial y continua de los maestros y las disposiciones oficiales que llegan a las escuelas (Rockwell, 2009: 28).

Para acercarnos a la comprensión de la conformación de las experiencias docentes sobre la implementación de la ALCIES, se han mencionado varios referentes conceptuales como: experiencia, experiencias docentes, saberes, saberes docentes, etc. Desde el punto de vista de los profesores entrevistados, dicha experiencia se ha logrado visualizar a partir de tres elementos: 1) su historia personal, 2) su formación profesional y 3) la comprensión de la interculturalidad. Estos elementos pueden servir para el desarrollo de un análisis más profundo en torno a las maneras en las que los docentes se identifican o no como parte de un proceso educativo que tiene relevancia única en el contexto en donde se desarrolla su prác-

tica; es decir, intervienen en el *decir* y el *hacer*. Estos tres elementos de análisis tienen sus respectivas aristas y definiciones, y pueden ejemplificarse conforme al esquema 1.

Tal representación se puede entender si ubicamos los tres elementos en los que se articula la experiencia de la conformación de saberes docentes, como *categorías in-*

Esquema 1. Elementos de la experiencia docente



Fuente: elaboración propia

termedias;² es decir, la historia personal, la formación profesional y la comprensión de la interculturalidad son ejes que articulan la generalidad de la conformación de la experiencia, a la particularidad de los docentes que imparten la asignatura Lengua y cultura ch'ol en Tabasco.

Respecto de lo anterior, podemos señalar que la experiencia para la conformación de saberes docentes y sus ejes de articulación, constituyen un aporte de esta investigación a la discusión sobre la conformación de la experiencia y la construcción de saberes docentes, articulación que se describe de la siguiente manera.

La conformación de saberes docentes pasa en primer lugar por la *historia personal*, la cual, en este caso, es de suma importancia, puesto que como se señala en el esquema 1, constituye la dimensión personal individual de los docentes, la cual permite el auto-reconocimiento, el aprecio o rechazo por la cultura de su contexto, el conocimiento o desconocimiento de la cultura y el uso o no de la lengua indígena. Cada una de

estas situaciones se identificaron en las entrevistas realizadas a los profesores que imparten Lengua y cultura ch'ol en Tabasco; mismas que se consideran determinantes para la conformación de saberes acerca del trato a la diversidad, tanto de manera positiva como negativa.

En segundo lugar, se identificó la *formación profesional* como un elemento que aporta a la conformación de saberes, la que constituye una dimensión personal colectiva, puesto que no sólo conforma a un docente en particular, sino que refleja el *ethos* por el que los docentes conforman su identidad profesional y su postura institucional hacia la diversidad; es decir, que a partir de la formación de los docentes se generan actitudes de reconocimiento o negación de la diversidad cultural y lingüística; se define una postura ética y epistemológica positiva o negativa ante la diversidad; se está sensibilizado de manera suficiente sobre el trato a la diversidad, y se accede, o no, a la posibilidad de flexibilizar contenidos. En esta dimensión se identifica la conformación de saberes, pero también se posibilita el decir (discurso) como elemento que se consolida a través de los aprendizajes obtenidos en su proceso formativo.

En tercer lugar, se encuentra la *comprensión de la interculturalidad*, elemento que conforma una dimensión personal ética, puesto que la postura de los docentes sobre la interculturalidad, constituye una decisión que conforma el discernimiento hacia la propuesta. Esto permite que

² Las categorías intermedias permiten ordenar y analizar aspectos precisos en experiencias situadas, en la memoria e imaginación de los sujetos o en momentos históricos concretos, en los que se producen y se transmiten las narrativas que se condensan en saberes. Las categorías intermedias buscan hacer inteligible el discurso en su contexto al actuar como construcciones entre una forma general y su actualización en una trama sociohistórica específica. De esta manera, la interpretación se vuelve una práctica articuladora, donde lo particular y lo general se vinculan para dar cuenta de la complejidad de los procesos (Gómez, Hammui, Corenstein, 2013: 53).

se concreten acciones de conocimiento o desconocimiento del concepto; reflexión acerca de cómo ponerlo en práctica o simplemente no llevarlo a la práctica; evitar la folclorización o realizar prácticas de folclorización; tratamiento de prácticas culturales en el aula y su reflexión, o no, al abordar prácticas culturales en el aula; identificarse como aprendices y mediadores. Esta dimensión nos remite *al hacer* en el sentido de llevar a la práctica la idea de una educación intercultural, desde la asignatura Lengua y cultura ch'ol.

Como se puede apreciar en el esquema 1, las dimensiones anteriores conforman el saber, decir y hacer de los docentes, las cuales se reflejan en su quehacer cotidiano, que no es fijo, puesto que como ya se enunció, los saberes se conforman a partir de la experiencia, misma que se enriquece y modifica constantemente.

LAS TENSIONES Y ARTICULACIONES

La reflexión a la que nos referimos en este momento es a la forma en que se han definido las tensiones y las posibles articulaciones que los docentes llevan a cabo ante las propuestas de atención a la diversidad; es decir, cómo se identifican las tensiones por parte de los docentes y cuáles han sido las posibilidades de articulación a partir de su hacer cotidiano. Lo anterior proporciona una idea significativa de la forma en que estos profesores llevan a la práctica la intercultural-

idad a través de la ALCIES; sin embargo, dicha identificación no sólo se puede aplicar a estos docentes específicamente, sino a todos los que se encuentran trabajando con poblaciones diversas (indígenas, migrantes, migrantes binacionales, agrícolas migrantes, etc.). En este sentido, para los fines de esta investigación retomo a Laclau y Mouffe (2004), quienes mencionan la noción de *tensión* como una categoría que permite identificar los momentos en los que se articulan elementos diversos que posibilitan o limitan el cambio en torno a la relación del Estado con los pueblos indígenas.

Es a partir del decir/hacer, señalado en párrafos anteriores, que se puede llegar a la identificación de las tensiones y las posibles articulaciones que los profesores han modificado o reafirmado en su práctica, como consecuencia del contexto en el que están inmersos; es decir, un contexto de diversidad en donde imparten la asignatura Lengua y cultura ch'ol. A mi parecer, la generación de saberes docentes permite una articulación positiva ante la tensión inicial que produce la educación en contextos diversos; es decir, se ha modificado la manera en la que ellos se apropian y re-significan las ideas acerca de la importancia de la lengua y la cultura para los jóvenes.

De igual forma, los datos y su análisis dan muestra de la forma en que ellos, como docentes, pueden impactar en el conocimiento, reconocimiento y valoración de la lengua y la cultura en un contexto adverso.

Asimismo, han modificado su papel como docentes, al ubicarse como aprendices de los saberes que reconocen en sus alumnos, lo cual a su vez puede ser un factor generador de alternativas pedagógicas. Sin embargo, esta experiencia educativa como profesores de esta asignatura también puede articularse de manera negativa, lo cual tiende a preservar lo establecido y seguir considerando la diversidad como algo negativo. Esta línea contribuye a considerar los cambios éticos y epistemológicos que los docentes deben de realizar para poder impactar de manera significativa en los alumnos, compañeros y directivos, sobre la propuesta educativa que parte de la educación intercultural. Ejemplo de la forma en que los docentes definieron el trabajo con esta asignatura, es lo siguiente:

Es compartir el conocimiento [...] no sólo yo sería el maestro o la maestra, sino tú también como alumno tienes muchos conocimientos que a mí me pueden servir. Y entonces es ahí la educación intercultural o sea nos educaríamos los dos.³

[...] los alumnos, ellos viven una época muy diferente a ahorita en la actualidad a como nuestros abuelos pudieron vivir; entonces hablar de dar una educación intercultural es hablar de también de lo que ellos, de lo que nosotros sabemos, de lo que nuestros abuelos nos enseñaron y que ellos también de alguna u otra

forma vayan aprendiendo de todas esas cuestiones, hablamos de costumbres, hablamos de tradiciones, de las lenguas y todo lo que nuestra cultura encierra.⁴

Es crear el sentido del aprecio cultural [...] introducirlo como parte del proceso educativo del niño, aprender a apreciar otras cuestiones culturales de otros pueblos, otras experiencias, otros conocimientos [...] para ser una persona muy tolerante ante la diversidad [...] eso abre la posibilidad de entender.⁵

Dicho aprendizaje o resignificación de saberes implica un cambio ético y epistemológico para poder impactar de manera significativa en los alumnos, pares y directivos, respecto de esta propuesta educativa. Retomando los testimonios anteriores, se puede considerar que estas articulaciones surgen porque los profesores se enfrentan a una situación que no es común, que es diferente a otras experiencias, tanto a nivel profesional pero también personal. El esquema 2 intenta explicar de manera gráfica las tensiones y articulaciones a las que aquí se hace referencia.

En ese esquema se muestra la forma en que el saber, decir y hacer conforman estas tensiones y articulaciones que a su vez posibilitan la configuración de alternativas pedagógicas. En el centro se ubica al docente como mediador entre los saberes que posee y, a un lado, las tensio-

³ Entrevista a docente sistematizada en repositorio personal.

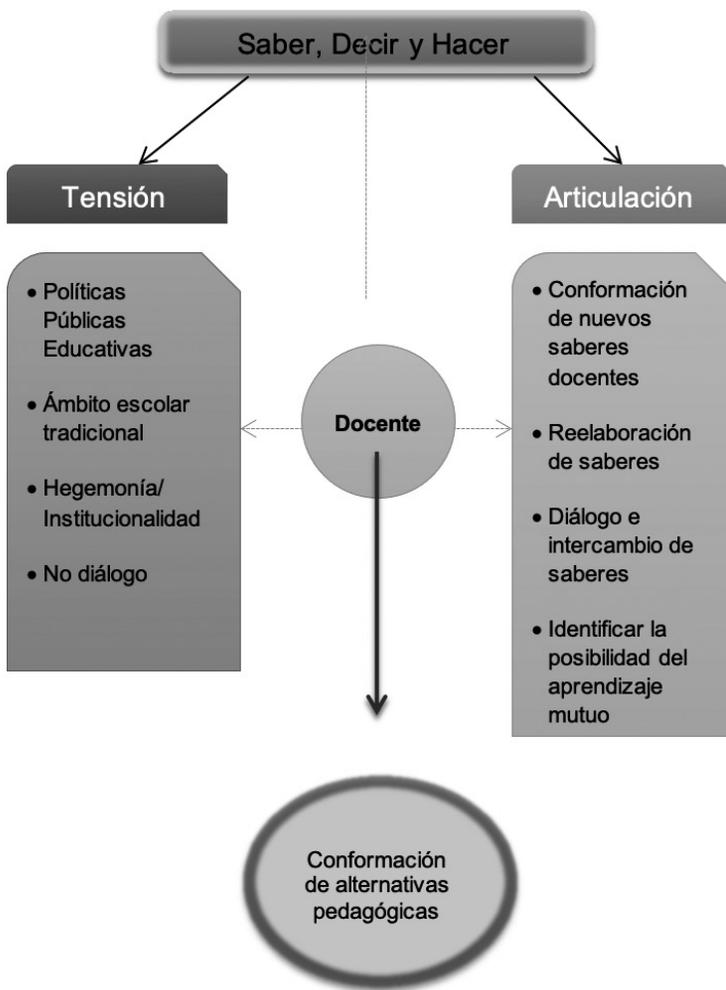
⁴ *Idem.*

⁵ *Idem.*

nes que pueden generarse a partir de los siguientes elementos: *políticas públicas educativas, ámbito escolar tradicional, hegemonía institucional,*

lizada y no diálogo. Por otro lado, se encuentran las articulaciones que el propio docente puede generar a través de: *conformación de nuevos*

Esquema 2. Experiencias de aprendizaje docente



saberes docentes, reelaboración de saberes, diálogo e intercambio de saberes e identificar la posibilidad del aprendizaje mutuo. Tanto los elementos que identifican tensiones como los que promueven una articulación se encuentran presentes en el escenario cotidiano del docente, quien toma decisiones que se basan en su saber, decir y hacer, mismas que pueden constituir la pauta para la conformación de alternativas pedagógicas, las cuales pueden surgir de la misma tensión o de las múltiples formas de buscar un vínculo entre lo que se debe hacer y lo que realmente sucede en las aulas.

Como punto final del presente artículo quisiera referirme a las condiciones de posibilidad que, a mi parecer, constituyen el punto de partida que va conformando la propia experiencia de los docentes y, que como línea de reflexión, constituye uno de los principales ámbitos de investigación en cuanto al inicio, desarrollo y concreción de cualquier alternativa pedagógica. Asimismo, estas condiciones de posibilidad conjugan tanto la experiencia como el contexto cultural en donde surja la propuesta de alternativa pedagógica; es decir, si no existe una verdadera condición de acción de los docentes o apertura hacia expectativas distintas de las que los programas y planes de estudio plantean, será difícil encontrar dichas posibilidades que permitan ver la educación desde un punto de vista diferente, desde el cual puedan conjugar sus saberes docentes, su experiencia y sus saberes cotidianos,

para así contribuir a una educación con mejor sentido y significatividad para él mismo (el docente) y sus alumnos.

Esta situación la hemos identificado con algunos docentes que imparten la asignatura y abordan los temas con un sesgo folclorizante, como si lo relacionado con la diversidad y la interculturalidad tuviera que ver sólo con una cuestión de lo pasado, que no tiene nada que ver con los jóvenes; pero también con los mismos profesores, al no identificarse como parte de esa cultura, entonces ellos lo ven como algo externo, como algo que debe de estudiarse, pero no se ven a sí mismos dentro de estas prácticas. Otra situación es que los docentes tienen que hacer un cambio porque en esta asignatura muchas veces los alumnos saben más que el profesor, lo cual entra en conflicto con la figura del docente que lo sabe todo, a veces esto se ha tomado como una oportunidad de aprender de manera colectiva, pero otras veces no.⁶

Lo señalado nos muestra la forma cómo estos saberes se ponen en juego, cómo se apropian y resignifican, cómo el docente tiene en sus manos la decisión de acción o no, de acuerdo con su propia experiencia y vivencia en torno no sólo de la asignatura, sino de su historia, sus saberes, sus

⁶ Entrevista realizada al profesor Marco Antonio Euan, responsable de asignatura estatal, en Tabasco (junio de 2011).

momentos claves en cuanto a su personalidad y su formación.

Tras esta reflexión puede decirse, entonces, que estas condiciones de posibilidad son las que permiten la articulación de los docentes ante la tensión que emerge de las propuestas educativas con enfoque intercultural. Se trata, como se dice en los inicios de este informe, de la experiencia como posibilidad productora (Puiggrós y Gómez, 2009: 27). Los docentes, desde esta perspectiva, han conformado y reconfigurado su experiencia como profesores de esta asignatura, enmarcada en un contexto indígena, siempre bajo condiciones adversas. Este hecho, la transformación o configuración de su experiencia, constituye sus propias condiciones de posibilidad, desde las cuales fue posible impartir la ALCIES, a pesar de las circunstancias no siempre favorables para su desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre (1990), *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- DIEZ, María Laura (2004), “Reflexiones en torno a la interculturalidad”, *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19, Buenos Aires, FFYL-UBA, pp. 191-213.
- FOUCAULT, Michel (1979), *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.
- GEERTZ, Clifford (1973), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- GÓMEZ SOLLANO, Marcela y Liz HAMUI (coords.) (2009), *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*, México, UNAM.
- _____, Liz HAMUI SUTTON y Martha CORENSTEIN ZASLAV (2013), “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en Marcela GÓMEZ SOLLANO y Martha CORENSTEIN (coords.) *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, UNAM.
- LACAPRA, Dominick (2006), *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*, México, FCE.
- LACLAU, Ernesto y Chantal MOUFFE (2004 [1985]), *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*, México, FCE.
- JUNG, Ingrid y Luis Enrique LÓPEZ (2007), “Educación, culturas y lenguas en América Latina”, en Ricardo CUENCA *et al.* (comp.) (2007), *Nuevos maestros para América Latina*, JUNG y LÓPEZ (directores de la colección), Madrid/Cochabamba/Bonn, Morata/GTZ/Inwent.
- MARTÍNEZ, Manuel (2015), “La construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente”, tesis de Doctorado en Pedagogía, UNAM, México.
- MERCADO, Ruth (2002), *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, México, FCE.
- PUIGGRÓS, Adriana (1990), *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1990, 372 pp.
- _____, y Marcela GÓMEZ SOLLANO (2009), “Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio”, en Marcela GÓMEZ SOLLANO (coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribución al debate*, México, FE-DGP- UNAM.

ROCKWELL, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.

TARDIF, Maurice (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

APORTES EN CLAVE ANTROPOLÓGICA EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD Y EL BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ARGENTINA

Soledad Aliata*
Ana Carolina Hecht**

Resumen: En este artículo presentamos algunas reflexiones en torno al alcance de las nociones de bilingüismo e interculturalidad en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. El escrito surge a partir de las investigaciones que venimos realizando hace décadas en el campo de la antropología de la educación, particularmente en contextos indígenas junto al pueblo toba/qom de la provincia del Chaco, al noreste de Argentina.

Palabras clave: interculturalidad, bilingüismo, educación, indígenas.

Anthropological Key Contributions about Interculturality and Bilingualism in Bilingual Intercultural Education in Argentina

Abstract: In this article we will present some reflections on the scope of the notions of bilingualism and interculturality within the framework of Bilingual Intercultural Education in Argentina. This writing arises from the investigations that we have been carrying out for decades in the field of Educational Anthropology, particularly in indigenous contexts together with the Toba/Qom people of the Chaco province, northeast of Argentina.

Keywords: interculturality, bilingualism, education, indigenous.

INTRODUCCIÓN

Este artículo busca presentar algunas discusiones teóricas centrales, desde la perspectiva antropológica, para pensar los contextos de diversidad y desigualdad socioeducativa y sociolingüística contemporáneos. Nos referimos, puntualmente, a los debates en torno a las nociones de interculturalidad y bilingüismo en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante) en Argentina. El aporte surge a partir de las investigaciones etnográficas que venimos realizando desde hace

* Becaria posdoctoral e investigadora del Conicet; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: <soledadaliata@gmail.com> ORCID ID: 0000-0001-8998-2693.

** Investigadora del Conicet; Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: <anacarolinahecht@yahoo.com.ar> ORCID ID: 0000-0001-8132-7897.

décadas en el área de la antropología y la educación, y uno de los ejes de análisis principales de nuestra labor se ancla en el estudio de las problemáticas en torno a la diversidad, los procesos de identificación y las trayectorias socioeducativas y sociolingüísticas de docentes indígenas toba/qom de la provincia del Chaco, al noreste de Argentina.

En nuestras investigaciones partimos de una aproximación metodológica que se basa en la perspectiva etnográfica, y que implica una dimensión temporal a largo plazo basada en interacciones en el campo que van desde entrevistas en profundidad y observaciones participantes, hasta charlas informales con diferentes agentes sociales. También recurrimos al recurso de relatos autobiográficos que nos ha permitido un acercamiento más detallado de las trayectorias de vida de las personas. Desde esta metodología, nuestras investigaciones intentan “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009: 21), y registrar “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente”, como, por ejemplo, revelar prácticas escolares cotidianas de docentes indígenas, así como los sentidos que construyen en torno a su formación profesional, experiencias socioeducativas durante la niñez y juventud, usos de las lenguas en contacto en el aula, entre otras (cf. Aliata, 2020 y Hecht, 2019).

En ese sentido, la experiencia etnográfica es más significativa si logramos hacer un proceso reflexivo que nos posibilite transformar nues-

tra propia visión de la realidad social, proceso que muestra parte de la potencialidad de este enfoque, que nos parece sumamente importante para repensar las prácticas educativas cotidianas. Por lo tanto, las reflexiones teóricas que presentaremos en este artículo están en diálogo con nuestras investigaciones, y pueden coadyuvar para trabajar en contextos de diversidad y desigualdad sociocultural y sociolingüística.

En Argentina, la EIB no logra atender la enorme diversidad étnica de nuestro territorio, en el cual, al menos, el 2% de la población se declara indígena o descendiente de algún pueblo originario (Indec, 2010). A pesar de que el Estado argentino logró regular numerosas normativas y legislaciones destinadas a los pueblos indígenas desde los años ochenta —como la Ley N° 23302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes, de 1985; la Reforma de la Constitución Nacional de 1994, y en el presente, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 del 2006—, aún se dificulta su implementación por múltiples causas (cf. Hecht, 2020). Esto puede visualizarse en distintas experiencias educativas y, puntualmente, en las recurrentes situaciones de discriminación y estigmatización producto de la falta de información y capacitación con perspectiva intercultural del personal escolar. Así como también en el escaso presupuesto destinado a este campo, lo que dificulta avances certeros, así como mejoras en los índices escolares de la matrícula

indígena en las instituciones de diferentes niveles educativos.

Este somero artículo se propone compartir algunas reflexiones teóricas a la luz de nuestras investigaciones etnográficas y para ello se organiza en dos apartados. En el primero revisamos, en clave antropológica, los alcances conceptuales de la interculturalidad y el bilingüismo en el marco de la EIB. Para luego, en las conclusiones, articular estas cuestiones pensando en las posibles contribuciones para revisar los conceptos de diversidad implícitos en nuestra sociedad y que debieran ser revisados.

DISCUSIONES TEÓRICAS EN CLAVE ANTROPOLÓGICA

Interculturalidad crítica y educación

La perspectiva intercultural en el campo de la educación en Argentina surge como respuesta al modelo escolar hegemónico del siglo xx, que se caracterizó por su tendencia homogeneizadora, impidiendo o interrumpiendo la continuidad de múltiples saberes locales y socavando la visibilidad y valorización de la diversidad sociocultural y lingüística. El ejemplo más significativo es el proceso de castellanización que vino de la mano con la expansión de la escolaridad obligatoria; es decir, se impuso el uso y la enseñanza obligatoria del español en las escuelas primarias argentinas, anulando el uso de las distintas lenguas indígenas y de migración. En ese contexto, comienzan a surgir en las últimas

décadas del siglo xx, discusiones e interpelaciones respecto a la presencia de la diversidad sociocultural en la escolaridad, dejando de ser considerada ésta como una problemática para pasar a ser vista como un recurso. En la actualidad, junto al reconocimiento de la presencia de poblaciones indígenas y migrantes en los contextos urbanos y rurales del país, la *interculturalidad* se ha posicionado como concepto clave de las discusiones e intervenciones de especialistas y gestores de las políticas educativas (Hecht *et al.*, 2015).

Si bien existen numerosas discusiones conceptuales en torno al término interculturalidad, en muchas ocasiones se lo aborda de manera acrítica o desde una mirada romántica de diálogo e intercambio, sin considerar las relaciones de poder y desigualdad (Hecht *et al.*, 2015). Desde una perspectiva analítica, para nuestra investigación recuperamos los aportes del campo de la antropología y la educación en torno a esta idea, para

[...] atender a las particularidades que en cada contexto regional definen las relaciones —sean armoniosas o conflictivas— entre conjuntos, agrupamientos o comunidades. Es decir que el análisis de las relaciones de poder y desigualdad deviene fundamental para pensar de qué modos se configuran las relaciones entre los grupos (Hecht *et al.*, 2015: 58).

A partir de los aportes de Diez (2004) pueden reconocerse distintas

líneas teóricas en el abordaje de la diversidad cultural, como son el multiculturalismo y la interculturalidad. El *multiculturalismo* es un concepto surgido en América del Norte que busca describir contextos en los que conviven distintas culturas. Apunta a la idea de la tolerancia y el respeto hacia la otredad, partiendo del supuesto de que entre las culturas se establecen relaciones igualitarias y simétricas. En otras palabras, se matiza el conflicto, se naturalizan las relaciones sociales y se desdibuja la desigualdad. En ese sentido, funciona más bien como una categoría descriptiva.

En cambio, siguiendo a Diez (2004), la perspectiva intercultural recupera discusiones del multiculturalismo, pero busca desplegar un sentido crítico de los procesos culturales, considerando marcos históricos más amplios y, en particular, los del contexto latinoamericano. No es un concepto que se proponga describir situaciones, sino que es un enfoque, un procedimiento. Algunas de las ideas más importantes en torno a este concepto son, por un lado, que se trata de una construcción social producida a partir de procesos y prácticas situadas. Es decir, implica una mirada multidimensional que contempla el campo político, epistemológico, cultural y educativo. En vez de partir de un modelo universal, parte de propuestas contextualizadas, teniendo en cuenta los saberes y demandas locales. De esta manera promueve más flexibilidad en la presentación de contenidos es-

colares, distanciándose de modelos más rígidos e inmutables. Por otro lado, entiende que las diferencias socioculturales no son naturales ni esenciales, por lo cual las relaciones sociales desiguales pueden modificarse. En otras palabras, no se trata de un discurso de la tolerancia que pueda ser funcional a la estructura vigente, sino que intenta cuestionar las estructuras profundas de desigualdad/colonialidad. Asimismo, desde esta perspectiva, la interculturalidad es pensada como posibilidad de cambio desde los movimientos sociales y sectores críticos, ya que implica una mirada desde abajo hacia arriba (Diez, 2004).

Específicamente, en lo relativo al ámbito escolar, la noción de *interculturalidad* ha sido trabajada como indicativa de situaciones donde las personas que asisten a las escuelas se alejan de los parámetros y estándares tradicionalmente considerados como patrón hegemónico de medida. De hecho, generalmente, desde las políticas educativas ese concepto termina reducido sólo para las escuelas con población indígena o con población migrante “pobre” (Novaro, 2006). De modo tal que las políticas educativas interculturales tienen como destinatarias a las “minorías étnicas”, las que no sólo se encuentran interpeladas por su diversidad lingüístico-cultural, sino que además subsisten en entornos de extrema desigualdad y pobreza.

Sin embargo, nos parece importante aclarar que los análisis vinculados a contextos interculturales

no deberían quedarse en un plano escolarizado que interrogue simplemente las formas y las modalidades de aplicación de la política, sino avanzar en el para qué y desde dónde se piensan las escuelas en tales contextos (Díaz y Alonso, 2004). La interculturalidad en el ámbito educativo es un problema social y político que debe considerarse a partir de un discurso intercultural politizado (Díaz y Alonso, 2004). Es decir, se debe abordar la problemática de la colonización y la necesidad de repensar ciertas relaciones en las cuales se establecen vínculos asimétricos que, en lo discursivo, pueden ser recuperados de manera acrítica y/o invisibilizados a favor del respeto a la diversidad y tolerancia. Estas formas, que van acompañadas de estrategias de negación, asimilación e incorporación de la alteridad, deben ser pensadas más allá de las categorías sociales, si se pretende apuntar a un análisis de la interculturalidad como herramienta crítica y emancipadora (Estermann, 2009).

En Argentina, la interculturalidad se concibe como destinada sólo a los portadores de marcas étnicas de otredad, desdibujándose la dimensión relacional de la interculturalidad y asociándola centralmente a un atributo de los "otros". Por lo tanto, sigue siendo fundamental poner en agenda la importancia de que el discurso de la interculturalidad no se constriña de ese modo y pueda colaborar a revertir las condiciones de subalternidad de quienes no se ajustan a los moldes hegemónicos.

Bilingüismo, diversidad y desigualdad sociolingüística

La EIB propone acciones para incluir a las lenguas indígenas en los procesos de escolarización de quienes se reconocen como pertenecientes a los distintos pueblos originarios. Pero nos enfrentamos a algunos dilemas acerca de qué lenguas se incluyen a la escuela y cómo. Para explicar estas cuestiones revisaremos, por un lado, la definición misma de bilingüismo y, por otro lado, la relación entre la planificación lingüística y la escolar. A continuación, ampliaremos ambas dimensiones.

Por una parte, el mismo concepto de *bilingüismo* es estrecho para abarcar la diversidad lingüística. Esta imprecisión en la definición resulta sorprendente porque Argentina se caracteriza por una enorme diversidad sociolingüística, donde tendríamos que acudir más bien a la idea de plurilingüismo. En la actualidad se habla un total de 14 lenguas indígenas y la situación de cada una de ellas es muy diferente; se trata de un abanico con una multiplicidad de opciones y matices: lenguas que se hablan habitualmente en la vida cotidiana, lenguas que se hablan comúnmente y toman prestados términos de otras, lenguas que conviven tras distintos tipos de bilingüismos o multilingüismos, lenguas que lentamente dejan de hablarse y son reemplazadas por otras.

Sin embargo, más allá de esta pluralidad, la EIB, más por omisión que por explicitación, parece dise-

ñada sobre un único ideal: alumnos/as de comunidades indígenas rurales hablantes de una lengua indígena. No obstante, esa propuesta se contrapone con la realidad sociolingüística actual, donde la mayoría de las lenguas indígenas se encuentra interpelada en su vitalidad. Justamente, cabe citar que, según los únicos datos disponibles al presente —provenientes de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (Indec, 2004 y 2005)—, el 73% de los indígenas de Argentina afirma no hablar ni entender ninguna lengua indígena frente a un 20% que si domina esas competencias y un 7% que no habla, pero entiende alguna lengua indígena. En ese sentido, comprendemos la situación dilemática que se plantea en cuanto a una educación que ciñe su definición de bilingüismo, frente a una diversidad lingüística que excede todo análisis dual; así como paralelamente esa diversidad de lenguas está amenazada porque se pierden hablantes día tras día. Por lo tanto, es prioritario enlazar esto con el segundo eje propuesto, referido a la relación entre la planificación lingüística y la escolar.

Entonces, retomando dicho eje, cabe decir que siguiendo la propuesta de Luis Enrique López (1988), entendemos que la política lingüística está en íntima asociación con la planificación educativa, ya que a través de ésta se expresan los supuestos sobre cómo parece factible modificar, prescribir y jerarquizar las relaciones asimétricas entre las lenguas que coexisten en un Estado. En los

lineamientos oficiales respecto de la EIB en Argentina, notamos que se carece de una definición clara sobre si la lengua de instrucción debe ser la lengua indígena, o si deben aplicarse modelos de enseñanza de español como lengua segunda, o si la alfabetización debe ser bilingüe. Además, existen muchas otras realidades desatendidas, como pueden ser niños y niñas que se auto-reconocen como indígenas, pero viven en asentamientos urbanos y no son hablantes de ninguna lengua indígena (*cf.* Hecht, 2010 y Borton *et al.*, 2010), o niños que hablan más de una lengua indígena (*cf.* Cervera *et al.*, 2010). Por consiguiente, la planificación lingüística en el marco de la EIB debiera contemplar al menos cuatro niveles cruzados: desde contextos donde el español es la primera lengua de los/as estudiantes indígenas, a casos donde es la segunda, y respecto de las lenguas indígenas, desde situaciones en las que es la primera lengua hasta otras donde es la segunda.

De modo que este vacío en cuanto a cómo planificar y gestionar la diversidad lingüística no puede considerarse un asunto de menor jerarquía. El hecho de que en la normativa sobre la EIB no hay menciones explícitas sobre cómo incluir a las distintas lenguas en la escolarización, es un dato de la poca importancia dada la gestión de la diversidad lingüística. Pareciera que se habla de bilingüismo como un adorno sin sentido ni repercusiones en la práctica. De más está decir que no intervenir en un contexto de despla-

zamiento lingüístico, no hace más que acentuar ese mismo proceso de pérdida de la lengua. Lo mismo vale si el modo en que se incluyen las lenguas en la EIB no logra sustentarse en los usos contemporáneos de las lenguas, ya que el enseñar la lengua indígena fijada a patrones estáticos y folklorizantes, termina atentando contra la misma vitalidad lingüística. Por lo tanto, hay un gran dilema respecto de la definición y planificación del bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe.

A MODO DE CIERRE

En este escrito hicimos una primera revisión del alcance de la concepción de interculturalidad y bilingüismo en el marco de la EIB en Argentina contemporánea. En el país, tradicionalmente la diversidad étnica y lingüística fue negada como parte del patrimonio nacional; sólo actualmente existe una visión relativista que, en muchos casos, naturaliza las diferencias culturales y tiene una mirada estática y ahistórica de las identidades y las lenguas indígenas. Si bien se pondera positiva una apertura a la diversidad, que permita comprender que el entramado de identidades argentinas incluye a los pueblos indígenas, el riesgo es que los usos se hacen de la diversidad, es decir, que se habilita o no de estas miradas, saberes, intereses para que puedan ser vistos, escuchados y puedan tomar decisiones. Incluir la diversidad en un lugar subsidia-

rio no hace más que profundizar las desigualdades sociales, anular saberes, ejercer violencia simbólica y generar mayor discriminación.

La EIB tiene la potencialidad de revisar críticamente los modelos de diversidad cultural, justamente gracias a la complejidad del concepto de *interculturalidad*, así como la diversidad lingüística comprendiendo los múltiples matices que se engloban. Desde el enfoque intercultural se entiende que la realidad social es compleja y dinámica, y se busca romper con prácticas y discursos que constantemente tienden a cristalizar y naturalizar las condiciones de desigualdad social.

En ese sentido, nos parece central la necesidad de democratizar la diversidad de saberes y repensar la formación docente desde una perspectiva intercultural crítica para lograr respetar derechos. Y en este punto recuperamos los planteos acerca de “¿cómo reconocer la diversidad cultural sin reproducir discursos esencialistas de la cultura y la tradición?” (Sierra, 2004: 129). Algunos planteamientos interesantes apuntan a ir más allá de los posicionamientos universalistas y particularistas. Es decir, cuestionar la defensa de un conjunto de principios como válidos para cualquier contexto que puede invisibilizar discursos eurocéntricos; así como también la defensa de principios fundacionales de determinada cultura que las termine esencializando, sin poder reconocer los procesos históricos y las relaciones de poder. Lograr ir más

allá de esta dicotomía implica indagar en los saberes locales y propuestas contextualizadas. En esa misma línea, considerar estos debates, en los que la perspectiva intercultural puede brindar una visión más plural acerca de los derechos humanos.

Así, esos modelos esencialistas de otredad pueden ser interpelados para dar lugar a una cabal comprensión de la otredad en un marco de respeto e igualdad.

BIBLIOGRAFÍA

- ALIATA, Soledad (2020), "Método autobiográfico para el estudio de procesos identitarios y trayectorias socioeducativas", *Tramas/Maepova*, vol. 8, núm. 1, pp. 23-33.
- BORTON, Aristóbulo, Noelia ENRIZ, Mariana GARCÍA PALACIOS y Ana Carolina HECHT (2010), "Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje", en S. HIRSCH y A. SERRUDO (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 197-222.
- CERVERA NOVO, Juan, Graciela CORBATO, Ana Carolina HECHT, Soledad LOSADA, Graciela PAIS, Ivanna PETZ y Mariana SCHMIDT (2010), "EIB en El Chaco salteño. Experiencias de capacitación y producción de textos multilingües con auxiliares bilingües", en S. HIRSCH y A. SERRUDO (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 177-196.
- DÍAZ, Raúl y Graciela ALONSO (comps.) (2004), *Construcción de espacios interculturales*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DIEZ, María Laura (2004), "Reflexiones en torno a la interculturalidad", *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19.
- ESTERMANN, Josef (2009), "Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural", en J. VIANA, L. CLAROS, J. ESTERMANN, R. FORNET-BETANCOURT, F. GARCÉS, V.H. QUINTANA, E. Ticona, *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*, La Paz, Bolivia, Convenio Andrés Bello/Instituto Internacional de Integración.
- HECHT, Ana Carolina (2010), "*Todavía no se hallaron hablar en idioma*". *Procesos de socialización lingüística de los niños/as en el barrio toba de Derqui, Argentina*, Múnich, Lincom Europa Academic Publications.
- _____ (2019), "Derroteros de las lenguas indígenas en la escolarización: la paradoja de la Educación Intercultural Bilingüe y el desplazamiento lingüístico", *Pueblos Indígenas y Educación*, núm. 66, pp. 49-72.
- _____ (2020), "Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina", *Tramas/Maepova*, vol. 8, núm. 1, pp. 103-113.
- _____, Mariana GARCÍA PALACIOS, Noelia ENRIZ y María Laura Diez (2015), "Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico", en G. NOVARO, A. PADAWER y A.C. HECHT (coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Boli-*

- via, *Argentina y España*, Argentina, Biblos, pp. 43-63.
- INDEC (2004-2005), Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), Argentina, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
- _____ (2010), *Censo Nacional de Población*, Buenos Aires, Argentina, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
- LÓPEZ, Luis Enrique (1988), *Lengua*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.
- NOVARO, Gabriela (2006), "Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos", *Cuadernos Interculturales*, vol. 4, núm. 7, pp. 49-60.
- ROCKWELL, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- SIERRA, María Teresa (2004), "Diálogos y prácticas interculturales: derechos humanos, derechos de las mujeres y políticas de identidad", *Desacatos*, núm. 15-16, otoño-invierno, pp. 126-147.

REFLEXIONES SOBRE EL TERRITORIO, LA EDUCACIÓN Y LA AGENCIA INFANTIL A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA CON INFANCIAS INDÍGENAS

Laura Macarena Cortez*
Noelia Enriz**

Resumen: Este artículo presenta reflexiones en torno a las experiencias identitarias de niños y niñas en un contexto escolarizado atravesado por la complejidad territorial y comunitaria de una zona rural de Quebrada del Toro, provincia de Salta, Argentina. Dichas reflexiones son suscitadas a partir de un trabajo de investigación y extensión universitarias impulsado desde el CISEN de la Universidad Nacional de Salta. Asumiendo la perspectiva que considera a los niños y niñas como agentes sociales que otorgan sentidos a los procesos que los involucran, tomamos sus expresiones artísticas, complementadas con instancias no estructuradas de juego y diálogo, para comprender experiencias relacionadas a las adscripciones identitarias. Estas indagaciones permiten estructurar el escrito a partir del concepto de identidad y tender puentes en torno al lugar del territorio y la institución educativa en dicho proceso.

Palabras clave: extensión universitaria, perspectivas infantiles, escuela primaria, adscripción identitaria.

Reflections on the Territory, Education and Children's Agency based on the Experiences of Research And University Extension with Indigenous Children

Abstract: This article presents reflections on the identity experiences of boys and girls in a school context crossed by the territorial and community complexity of a rural area of Quebrada del Toro, province of Salta, Argentina. These reflections are the result of a research and university extension work promoted by the Center for Social and Educational Research of Northern Argentina of the National University of Salta. Assuming the perspective that considers children as social agents that give meaning to the processes that involve them, we took their artistic expressions, complemented with unstructured instances of dialogue, to understand experiences related to identity ascriptions. These inquiries allow us to structure the paper based on the concept of identity and to build bridges around the place of the territory and the educational institution in this process.

Keywords: university extension, children's perspectives, elementary school, identity attachment.

* Investigadora del Conicet-Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino; Universidad Nacional de Salta. Correo electrónico: lauramacarenacortez@gmail.com

** Investigadora del Conicet-IDAES; Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: noelia.enriz@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En el contexto latinoamericano, las experiencias de presencia universitaria en actividades de desarrollo social y comunitario son muy largas, pero se reconoce un énfasis especial en los sistemas universitarios mexicano y argentino. Estas experiencias son parte constitutiva del modo en que se concibe el modelo académico en Argentina, especialmente a partir de la reforma universitaria de 1918, y se la define desde entonces como Extensión Universitaria, entendida como la función académica institucional que expresa el compromiso social de la universidad y adquiere un rol central frente al conocimiento en términos de democratización y apropiación social del mismo (Camilloni *et al.*, 2017: 8).

Las prácticas de extensión universitaria constituidas desde el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN) de la Universidad Nacional de la provincia de Salta, han buscado la constante articulación con la investigación a modo de favorecer la formación integral de estudiantes y graduados/as. El presente artículo aborda, entonces, una de esas experiencias de extensión articulada a la investigación, en las que participan docentes y estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, con el fin de reflexionar y comprender las prácticas de socialización de niños y niñas en relación con sus adscripciones étnicas y territoriales, situadas

en una escuela primaria rural de la Quebrada del Toro, provincia de Salta, Argentina.¹

La metodología de trabajo consistió en generar disparadores (a través de relatos, reflexiones grupales, etc.) que permitieran luego que las ideas se plasmaran en expresiones artísticas de niños y niñas, con la finalidad de manifestar algunos sentidos de sus concepciones sobre el territorio y la identidad. Es decir, se utilizaron técnicas de dibujo de pequeña escala individual, colectivo y bocetos de mural, como materialización de reflexiones diversas con las infancias. Dicha metodología parte de considerar a los niños y niñas como agentes sociales que participan y otorgan sentidos a los procesos sociales que los involucran, y su análisis es válido y necesario para la investigación social (García y Hecht, 2019).

En la misma línea, se asume que la expresión artística, más específicamente el dibujo, como producción de artefactos y objetos materiales (Corona, 2012), refleja representaciones históricas y actualizadas, epistémicas y afectivas, de los sujetos sociales (Medina y Da Costa, 2016), que en el marco de la exten-

¹ La actual Ley Educación Nacional No. 26.206 reconoce modalidades dentro del sistema educativo, entre ellas la educación rural y la educación intercultural bilingüe. La escuela que focalizamos en este texto se enmarca en la modalidad de educación rural, no obstante, asiste a ella población que se reconoce indígena. Esta yuxtaposición no es recuperada por el sistema y deja un vacío en relación con las identificaciones étnicas.

sión universitaria son actores en tanto co-intelectuales y co-productores de significados (Denzin, 2005; y Medina *et al.*, 2018: 132). En estas experiencias, los niños y las niñas intervienen activamente en la reflexión y expresión de sí mismos y de sus comunidades, ubicándose lejos de la idea de objetos pasivos, “meros portadores de estructuras” (Szulc, 2004: 14). Por el contrario, se promueve un diálogo, escucha y registro de las reflexiones de las infancias, que los inscribe como activos en la cadena de comunicación de sus realidades sociales (Podestá, 2004: 132).

En América Latina se ha desarrollado en las últimas décadas una importante corriente de investigación que recupera el punto de vista de las niñas y niños como un discurso valioso a la hora de entender muy diversas temáticas de lo social. Las reflexiones de esta investigación se enmarcan en esta corriente, que concibe a los niños y niñas indígenas como sujetos que agencian su vida cotidiana, que es una realidad vivida e influida por diversos factores como, entre otros, el movimiento migratorio, la alta tecnología de la comunicación, la escuela, el mercado y la industria del turismo (García y Catter, 2021: 13).

A modo de establecer una organización interna, el presente artículo se estructura en cinco apartados que posibilitan la contextualización de las experiencias y la comprensión de la singularidad de ellas. En un primer momento, desarrollamos la descripción del proyecto que

impulsó las acciones implementadas en la institución educativa, la perspectiva asumida y el tipo de actividades desarrolladas. Luego, caracterizamos el espacio geográfico donde se encuentra ubicada la escuela y la comunidad Pueblo Tastil, y analizamos las imbricaciones entre la noción de espacio y territorio. En el tercer apartado esbozamos una contextualización de la escuela primaria y el grupo estudiantil que albergó. En el cuarto se presenta el dibujo como herramienta para la investigación y su potencial para el reconocimiento de las perspectivas infantiles. Y finalmente, elaboramos reflexiones que retoman aspectos sustanciales del escrito y que nos invitan a pensar en la necesidad de una perspectiva intercultural en los espacios escolarizados.

ENCLAVE METODOLÓGICO: ACERCA DEL PROYECTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

La experiencia de extensión universitaria retomada en este escrito se gesta desde la Universidad Nacional de Salta, a partir de un interés genuino por colaborar con pueblos indígenas de la zona. Desde este posicionamiento, un grupo de docentes y estudiantes de carreras de grado,² acompaña-

² En un mayor porcentaje provienen de la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación, aunque también hubo presencia de estudiantes del Profesorado de Historia y de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

dos por docentes e investigadores, cuya pertenencia institucional es la Facultad de Humanidades de dicha casa de estudios, sostienen una praxis orientada a la escucha, acción y reciprocidad, secundando a los/as miembros de escuelas y comunidades en sus iniciativas, con presencia en sus lugares, evitando alterar sus prácticas y aprendiendo de ellas (De Anquín *et al.*, 2019).

Estas experiencias se enmarcaron en el Proyecto de extensión “Memorias y prácticas de transmisión cultural en una comunidad de la Quebrada del Toro”,³ cuyo eje fue la promoción de actividades socioeducativas para reconstruir el saber relacionado con la comunidad y las experiencias de identificación étnica en niños y niñas que cursaban el segundo ciclo de su educación primaria (cuarto, quinto, sexto y séptimo grado), con edades de entre 9 y 12 años.

La práctica desarrollada se ubicó en una posición epistemológica dialógica, buscando construir una práctica autorreflexiva y colaborativa. A través de la celebración de reuniones informales y de la implementación de actividades socioeducativas, dinamizadas de forma semanal en la escuela, se buscó construir un encuentro mediado por un diálogo intercultural alejado de las jerarquías de saberes. La interculturalidad se

presentó en ese contexto como un desafío complejo de sentidos, prácticas, saberes y vínculos entre las personas y los contextos culturalmente diferentes. Se trata de un proceso, proyecto y estrategia que intenta construir relaciones —de saber, ser, poder y de la vida misma— radicalmente distintas (Walsh, 2010: 91).

Los registros que recuperaremos en este texto fueron realizados por una graduada en Ciencias de la Educación, autora de este escrito, en el marco de las actividades de extensión universitaria y de una beca de investigación estudiantil financiada por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.

ENCLAVE GEOGRÁFICO: QUEBRADA DEL TORO

El nombre “Quebrada del Toro” proviene del quechua “turu”, barro, que hace referencia a la formación arenosa que se encuentra en la mayoría de los cordones montañosos y valles de este territorio. Se encuentra en el Departamento de Rosario de Lerma, en la provincia de Salta (noroeste argentino), y a su vez está dividida en parajes que obtienen diversas denominaciones: La Silleta, El Mollar, El Alfarcito, Las Cuevas, El Gólgota, Tacuara, Meseta, El Alisal, Chorrillos, Gobernador Manuel Solá, Ingeniero Mauri, Puerta Tastil, Santa Rosa de Tastil y Cachinal. En estos parajes conviven 14 comunidades organizadas en el Consejo Indígena del Pueblo Tastil, reconocido en el año 2008 por el

³ Que se realizó en el Departamento Rosario de Lerma, en Salta, Argentina (R-N° 17.648-18). Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), las cuales desarrollan una actividad económica que gira en torno a la ganadería, la agricultura y la artesanía.

La Quebrada del Toro constituye un espacio geográfico de múltiples significaciones espaciales, sociales y culturales, que da cuenta de una amalgama cultural y económica que permitió comprender múltiples configuraciones del espacio como legado del pueblo tastil. En ese sentido, autores como Vitry y Soria (2007: 6) definen al espacio como una realidad fundamentalmente social, permitiendo hablar de paisajes diferentes o diferenciados pese a que conserven un mismo espacio formal. En este punto la categoría abstracta de *espacio* se puede sustituir por la categoría más contextual de paisaje.

Retomamos el aporte de los autores, pero entendiendo la noción de espacio desde el territorio, comprendido como espacio apropiado y valorizado por un grupo social para asegurar la satisfacción de sus necesidades vitales; no hablamos sólo del espacio físico como tal, sino con los diversos actores que lo definen: la relación con el Estado, con las organizaciones de la sociedad civil, etc. (Enriz, 2009: 43).

PUNTO DE PARTIDA: LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Las prácticas que aquí relataremos se desarrollaron en una escuela de educación primaria, ubicada en la localidad de Quebrada del Toro de

la provincia de Salta. Ésta es una institución rural, de matrícula reducida, con modalidad pluriaño y jornada completa; su particularidad es que la mayoría de los/as niños/as que allí asisten pertenecen a la comunidad indígena Los Alisos y la institución les proporciona albergue de lunes a viernes.

La escuela se encuentra enmarcada por un espacio geográfico que la rodea de cerros, ríos y la Ruta Nacional N° 51 que conecta Salta con San Antonio de los Cobres. Se estructura desde la modalidad de educación rural, enunciada en la Ley de Educación Nacional No. 26.206 como la modalidad del sistema educativo nacional destinada a garantizar el derecho a la escolaridad obligatoria de quienes habitan en áreas rurales, a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población.

A partir de la idea de territorialización, ubicamos a la escuela como aparato o como instrumento del Estado que se enclava en zonas habitadas por comunidades, estableciendo un juego latente entre lo indígena y lo no indígena. Es decir, se instaura en el territorio delineando los sentidos en torno a la alteridad, a partir de la demarcación de identidades *otras* cargadas de estigmatizaciones y subalternidad.

Escuela y territorio construyen una trama de relaciones identitarias que ocupan un lugar relevante, tanto porque construyen territorio como porque disputan sentidos en el marco de los modelos educativos. La

participación universitaria, en este sentido, tiene por objeto abordar y complejizar esta trama intersubjetiva, con el fin de apoyar las articulaciones y fortalecer las perspectivas comunitarias.

La institución escolar permea la construcción de subjetividades e identificaciones. Si bien sabemos que los procesos formativos trascienden los ámbitos escolares, reconocemos que el espacio escolar tiene una centralidad particular en la recepción de esos saberes.

Desde las experiencias de extensión universitaria advertimos que el currículum deja de lado la educación intercultural, para preponderar una educación homogénea, y construimos dispositivos que benefician la expresión de lo intercultural al recuperar las voces infantiles.

EL DIBUJO

Situar las prácticas de extensión en el ámbito escolar posibilitó y propició la implementación de técnicas lúdico-artísticas para conocer más sobre el acontecer cotidiano de los/as estudiantes. Intencionalmente se priorizaron las instancias de elaboración de dibujos con la finalidad de aproximarnos a la construcción de los múltiples sentidos y sentires de los/as niños/as en torno al contexto geográfico en el que se enclava la escuela.

El centro escolar, como lugar de contención que asiste y alberga al cuerpo estudiantil, cumple un rol principal en la configuración de las

percepciones e imágenes que la niñez construye en torno a su identidad. Es decir, que la institución y sus dispositivos pedagógicos influyen directamente en los procesos de subjetivación en los que están involucrados niños y niñas, y, por ende, en sus maneras de transitar estos espacios.

Retomando los aportes de Andrea Avendaño (2015: 65), sostenemos que los contextos culturales inciden directamente en las producciones artísticas infantiles a partir de las cuales se perciben las cotidianidades. Los valores estéticos de este grupo de niños se forman a partir de las operaciones de apropiación que hacen de su universo visual, y de cómo le dan sentido a ciertas imágenes que para ellos son muy importantes en el momento de hacer los dibujos.

Las expresiones visuales (dibujos y collages) nos dieron indicios de manifestaciones culturales que adquieren significaciones y resignificaciones de la identidad. Sostenemos esto último ya que dentro de la misma, se configuran un conjunto de dispositivos que transmiten conocimientos revelados como verdaderos por la escuela y que permean en las construcciones simbólicas de los niños y niñas.

La figura 1 nos permite ver cómo se materializa en imágenes el discurso institucional. En la misma aparece un conjunto de significados alrededor del día 12 de octubre, definido por Decreto Nacional como el Día del Respeto a la Diversidad Cultural, con el propósito de promover el respeto por la presencia histó-



Figura 1. Cartelera de institución de nivel primario, Quebrada del Toro. Fotografía: Laura Cortez (2018).

rica y actual de los pueblos originarios. Aparece la *whipala*, imágenes de poblaciones indígenas descontextualizadas y las palabras respeto e igualdad. Estos elementos no aluden a sentidos locales sobre la cuestión indígena y el pueblo *tastil* —al que adscriben algunas de las familias de la escuela—, ni tampoco a una problematización de la situación de conflictividad que existe.⁴

En relación con la imagen podríamos preguntarnos por los sentidos atribuidos a los diacríticos de la identidad indígena que están presentes: ¿qué mensaje transmite la vestimenta que se utiliza? ¿Cómo está representada la madre tierra? ¿Desde qué perspectiva se hace alusión al territorio? Desde los registros

⁴ En 2021, las autoridades del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas consideraron que Argentina tiene la tasa de mayor pobreza indígena de América Latina. Véase Radio Nacional, “Titular del INAI, Magdalena Odarda, “Tenemos la mayor tasa de pobreza en comunidades indígenas de Latinoamérica”, recuperado de: <<https://www.radionacional.com.ar/tenemos-la-mayor-tasa-de-pobreza-en-comunidades-indigenas-de-latinoamerica/>>.

de campo realizados el día que se tomó la fotografía, es posible expresar que no hubo un espacio reflexivo desde el cual abordar la efeméride, obturando la reflexión crítica y cayendo en un reconocimiento retórico de la ausencia y en un “día conmemorativo” que no perturba el curso “normal” del programa escolar (Lopes, 2019).

En el ámbito educativo, los discursos institucionales se imponen de forma tal que terminan por parecer la única verdad sostenible y se distribuyen a partir de diversas prácticas escolares —narraciones, imágenes, etcétera—, que tienen por objeto no sólo institucionalizar la verdad, sino también formar sujetos acordes a esa realidad (Mercader, 2018: 232). Estos discursos surgen de una matriz colonial encastrada en los dispositivos escolares que imparten un tipo de “conocimiento” y “educación”, que sostiene y profundiza la justificación de ciertos privilegios y legitima la dominación, la explotación y las desigualdades (Viaña, 2010: 49).

Contrariamente, la propuesta de extensión ha sido habilitar el dibujo como forma de expresión del/a niño/a, acorde y consonante con su manera singular de ser y concebir el mundo. Valorarlo como herramienta de indagación ha permitido advertir algunas contradicciones con respecto al discurso de las/os niñas/as sobre su lugar de pertenencia. Si bien en varias ocasiones y a través de charlas informales reconocían vivir en barrios localizados en la capital de la provincia, y a partir de esta afirma-

ción negar su pertenencia al contexto rural, al momento de plasmarlo en un dibujo dicha localización se reflejó en la representación gráfica de la Quebrada del Toro.

Así, por ejemplo, en una de las actividades propuestas a estudiantes del segundo ciclo (cuarto, quinto, sexto y séptimo grado), conformado por un grupo de 10 niños y niñas con edades de entre 9 y 12 años, se solicitó que hicieran un dibujo de forma libre y espontánea, a partir del cual fue posible develar algunos sentidos en torno al territorio. La consigna fue expresada de manera tal que cada niño/a se sintiera libre de elegir la temática a plasmar en la hoja; se aclaró constantemente que podían dibujar lo que desearan y que la actividad no consistía en una tarea escolar que debían cumplir, sino más bien en un espacio de distensión para luego compartir las producciones. En el marco de las actividades desarrolladas resaltamos que los temas a tratar con y por los estudiantes no respondieran, directamente, a la currícula escolar, porque promovemos la expresión de los aspectos constituyentes de sus representaciones sociales sobre su entorno, lo que nos permite acercarnos desde las propias construcciones de los niños, a sus maneras de hacer y pensar su cotidianidad (Podestá, 2007a: 54).

Se colocaron hojas y lápices de colores en el centro del aula para que pudieran ser utilizados por todo el grupo; la mayoría de los/as estudiantes se predispuso activamente a trazar los dibujos; cada uno/a fue

haciendo pausas para para mostrar a los dinamizadores de la actividad los avances de sus producciones.

La actividad duró una hora aproximadamente y las producciones finales plasmaron dibujos sobre el ámbito rural, con notoria presencia del río y la zona montañosa; a través de inferencias podemos afirmar que se trata de la representación gráfica de la escuela o de sus hogares. Es preciso aclarar que con el fin de evitar sesgos en la elección del objeto a dibujar se solicitó el anonimato de sus hojas al momento de ser entregadas, motivo por el cual no es posible brindar datos específicos sobre el autor/a de los dibujos presentados a continuación.

Las imágenes muestran la apertura del espacio, la significatividad del cielo y de las montañas en el paisaje cotidiano de estas niñas y niños. La mirada está más centrada en ciertos elementos de la naturaleza y despojada de la presencia de casas y personas. En una de las imágenes se hace presente un perro, única figura

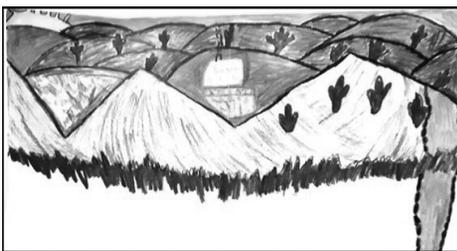


Figura 2. Dibujo elaborado por un estudiante de segundo ciclo del nivel primario, Quebrada del Toro. Fotografía: Laura Cortez (2018).

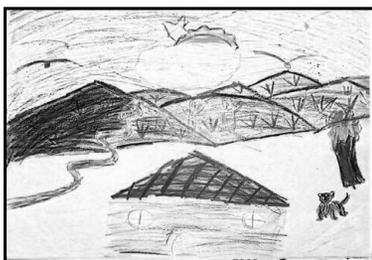


Figura 3. Dibujo elaborado por un estudiante de segundo ciclo del nivel primario, Quebrada del Toro. Fotografía: Laura Cortez (2018).

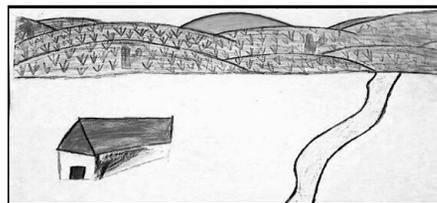


Figura 4. Dibujo elaborado por un estudiante de segundo ciclo del nivel primario, Quebrada del Toro. Fotografía: Laura Cortez (2018).

animada de lo que se ha registrado. Allí dónde aparecen las viviendas se encuentran individualizadas y distintas de otras, acompañadas por montañas y cultivos, muy prolijamente dispuestos, en las laderas. En todos los casos se aprecia el río como un elemento valorado en la relación con el espacio natural.

El aislamiento que representan las edificaciones nos lleva a preguntarnos sobre las múltiples y complejas relaciones establecidas entre las realidades sociales de los niños y niñas dentro y fuera de la institución escolar. No hay nexos visibles: están las edificaciones y el paisaje.

Podríamos pensar que se trata de la escuela, por las características de la edificación, especialmente esos techos, a pesar de que no hay marcantes fuertes en las imágenes: no hay banderas ni escudos ni señales especiales. Si aceptamos como válida esa interpretación, es interesante preguntarnos qué sucede con esa escuela aislada de otras edificaciones, naturalizada como una montaña o

un sembrado. También es probable que sea la escuela por la posición en que está ubicado el río en las imágenes en relación con la edificación y lo mismo en relación con la presencia de la ruta en los dibujos, además se observa una huerta, que es parte de un proyecto institucional.

Existen múltiples planteos que entienden a la escuela como un lugar de marcaciones y demarcaciones complejas que pendulan entre identificaciones y negaciones; entre procesos subjetivantes y desubjetivantes. En esta línea, Novaro y Hetch (2017) sostienen que la escuela apunta al rescate de la cultura tradicional por medio de una mirada esencialista del pasado que deja de lado a la cultura indígena contemporánea, dinámica, activa, y que indirectamente puede contribuir a deslegitimar las identidades indígenas actuales, de allí que en muchos casos sienten vergüenza de sus pautas culturales, del uso de ciertas palabras, que perciban la mirada externa como inferiorizante. Las di-

námicas que cristalizan identidades, en su afán por narrar con claridad y precisión, arrojan a muchos sujetos por fuera de esas imágenes y llevan a preguntas alejadas de las interpretaciones cotidianas. ¿Qué identificaciones son necesarias para saberse indígena en La Quebrada?

En este interjuego de identificaciones es que pudimos observar cómo algunos niños y niñas, quizás estratégicamente, se apropian simbólicamente de algunos espacios y se despojan de otros. Por ejemplo, durante las experiencias de juego surgían instancias de diálogos en torno a los lugares donde residían y aparecían expresiones como:

—Mentira, ella es del monte, de allá arriba, dicen que son como tres horas para llegar— (expresado con sentido de burla).

—Mentira, yo soy de Salta, no sé qué hablas si vos sos de Potrillo— (con expresión de enojo).

—Nada que ver, yo soy de Quijano.

Asisten así a un espacio de nuevos significados en torno al arraigo cultural, al saber, al convivir con pares, a la construcción de masculinidades y feminidades, al aprendizaje de roles diferenciados por su género, que se conjugan todos en un entrecruzamiento complejo que los sitúa como niños y niñas indígenas que transitan la educación primaria en una escuela rural, aislada tanto geográficamente como de las políticas públicas que no garantizan el acceso a la educación (Cortez, 2018: 7).

El juego ofrece un canal de comunicación diferente, que permite complementar aquellos primeros mensajes de las imágenes. Posibilita actos de habla en que ciertos niveles de violencia son admitidos porque están contextualizados como parte de un vínculo afectivo que se inscribe en la experiencia lúdica. Habilita el rol activo de estas infancias en el proyecto de investigación y en la construcción de referencias sobre su entorno (Podestá, 2007b: 993) y ubican en esa construcción elementos que no forman parte del a priori institucional.

El interrogante en torno a las prácticas de identificación que dentro de la institución se motorizaron, nos lleva a pensar en la construcción del dispositivo escolar y a entenderlo, desde una perspectiva histórica, sobre la constitución de las prácticas escolares y sus sujetos, evitando así sostener una mirada naturalizada sobre los procesos de desarrollo y constitución subjetiva (Bazán, 2011)

En tal sentido, entendemos que, si bien en el discurso y la organización del curriculum hay negaciones con respecto a la identidad indígena, simbólicamente el territorio y el enclave de la escuela en este documento pueden generar un espacio propicio como resistencias a la negación; es decir, puede significar un germen desde el cual pensar la revalorización de la tierra, así como también de la identificación étnica. Comprender al territorio no como una parcela de tierra, sino como un conjunto de simbolizaciones y perte-

nencias que demarcan una adscripción identitaria, conlleva a analizar un pasado y un presente de configuraciones que permearon la conciencia social desde el ocultamiento y la negación.

Las negaciones se hacen cuerpo en los imaginarios de niños y niñas que despliegan distintas autoadscripciones identitarias, muchas veces en conflicto. Estos imaginarios se constituyen a partir de un macrocosmo social, que ha preservado las identificaciones públicas, en una trama compleja que reúne eventos aislados de reconocimiento, algunos planteos sociales de incipientes comunidades en la zona y discursos de negación y vergüenza. Las múltiples manifestaciones del Estado juegan un papel protagónico en estas circunstancias, ya que configura una arena política en la que los pueblos resisten y despliegan estrategias de supervivencia, a la vez que luchan por la obtención de sus derechos. Participar de la escuela no necesariamente implica adherirse a sus discursos, sino expresar ideas diferentes cuando se habiliten esas posibilidades, y por ello, promover contradicciones en los actores sociales que la constituyen. De esta forma, se vuelve necesaria la apuesta por producir la descolonización del saber único que el poder ha naturalizado (Palermo, 2014: 63).

Las acciones de los equipos de trabajo de la universidad juegan un papel relevante en esta visibilización de identidades; el trabajo de reflexión que se promueve es un apoyo al pro-

ceso de larga duración de las comunidades en la consolidación de sus territorios y la expresión de sus ideas.

REFLEXIONES FINALES

En este texto abordamos los sentidos construidos por las infancias en torno al territorio y la identidad, a partir de una experiencia de promoción del conocimiento y fortalecimiento comunitario que la Universidad Nacional de Salta desarrolla en una escuela ubicada en Quebrada del Toro.

Entre las propuestas analizadas se ofrecieron imágenes institucionales en contraste con imágenes dibujadas por estudiantes. En el análisis de las imágenes se representa una escuela que no cuenta con bandera, ni escudo, ni las identificaciones estereotipadas de las instituciones educativas. Se dibuja una escuela, que podría parecer una casa, y quizá sea porque esa escuela es a la vez un albergue, pero no para todos los estudiantes, aunque sí para muchos de ellos. Esa escuela, que se distingue en el marco del territorio rural, pero a la vez la enmarca el río, el camino y la montaña, es un edificio relacionado con su territorio, incluso más que con los indicadores generales de escuela. En ese territorio, la escuela presenta relaciones sociales —las que mantiene con la universidad— en las que se habilita la posibilidad de la adscripción identitaria y la construcción de nuevos procesos de subjetivación de los/as estudiantes de la institución.

En este sentido, la escuela va a representar y significar el contexto circundante del cual son parte los niños/as no sólo durante su jornada escolar, sino también durante su socialización en el ámbito familiar. Su presencia se inscribe en una maquinaria de territorialización que ubica sistemas de circulación entre lugares o puntos temporarios de pertenencia y orientación afectivamente identificados para y por los sujetos individuales y colectivos (Briones, 2005:19).

La escuela de contextos rurales e interculturales representa algo así como la excepción a la regla, que se define por contraste con las prestaciones “normales” a las que, sin querer, contribuye a legitimar. Adentrarnos en sus condiciones de existencia desenmascara los falsos discursos de equidad y atención a la diversidad (De Anquín, 2007: 95).

Si bien existe un conjunto de legislaciones que apuntan a la consideración de las particularidades y al respeto de la diversidad, la realidad de las escuelas rurales viene a desintegrar las prescripciones. Nos encontramos, así, con un curriculum hegemónico que reproduce imaginarios sobre lo indígena, con discursos que mantienen una mirada esencialista de las comunidades y con prácticas que invisibilizan. Estos discursos no siempre aportan a la identificación pública, sino que se arraigan en lugares del sentido común de la historia canónica.

Ante esta situación, las aspiraciones hacia la transformación re-

quieren de una educación que logre valorar, alimentar y dar espacio a los distintos *habitus* que configuran el ser y estar en este mundo. Acoger a la niñez y darle rigidez a su autoestima, desde la socialización secundaria, podría ser un camino viable, pero siempre posicionadas/os desde una educación intercultural.

La apuesta por una educación intercultural requiere entenderla como un modo de resistencia a los procesos de la colonialidad que han dejado resabios en las instituciones escolares; resabios que jerarquizan desde lo subalterno, y que desde una propuesta contrahegemónica, pueden ser desarraigados a favor de una educación que recupere y visibilice otras voces.

Pensar las trayectorias socioeducativas habilita el análisis de las experiencias de niños/as indígenas y no indígenas, que se encuentran en procesos de escolarización y que configuran sus identificaciones entre la pertenencia étnica y la no pertenencia, en el marco de un interjuego de poderes entre los saberes hegemónicos de la escuela y los saberes de las comunidades indígenas de la zona.

En estas experiencias, la necesidad de que lo intercultural no sea una política que atienda sólo las particularidades de quienes ya han atravesado el proceso de reconstrucción de sus identidades indígenas, sino también de aquellos niños y niñas que necesitan ese mensaje para fortalecerse en sus comunidades, sus saberes y sus perspectivas sobre el mundo. La interculturalidad debe ser una política que beneficie a toda la

sociedad y no un escalón que condicione el acceso de algunos niños a un sistema que, más tarde o más temprano, los recibirá como “otros”. Es decir, se hace necesario un pensamiento “otro” que opere afectando (y descolonizando), tanto las estructuras y paradigmas dominantes como la estandarización cultural que construye el conocimiento “universal” de Occidente (Walsh, 2007: 51).

BIBLIOGRAFÍA

- AVENDAÑO, Carlina (2015), *Otros modos de ver. Calco y copia como formas de producción y apropiación de imágenes por niños en vulnerabilidad social: el caso de la escuela Santa María de Agua Santa de Viña del Mar, Chile*, Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín-Instituto de Altos Estudios Sociales, p. 65.
- BAZÁN, María Dolores (comp.) (2011), *Exploraciones de Frontera (Esbozos pedagógicos interculturales)*, Salta, Argentina, Universidad Nacional de Salta-Centro de Investigaciones Socioeducativas del Norte, 237 pp.
- BRIONES, Claudia (2005), “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”, en Claudia Briones (ed.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, Buenos Aires, Antropofagia, pp. 10-38.
- CAMILLONI, Alicia, Gustavo MENÉNDEZ, Laura TARABELLA y Mariana BOFFELLI (2017), *Integración docencia y extensión 2. Otra forma de enseñar y aprender*, 1ª ed., Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, p. 8.
- CORONA BERKIN, Sarah (2012), “La intervención como artefacto de investigación horizontal”, en Myriam Rebeca PÉREZ DANIEL y Stefano SARTORELLO (coords.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*, Aguascalientes/San Cristóbal de Las Casas/San Luis Potosí, Mispat/UNACH/UASLP/COSYTECH/Cenejus, pp. 35-44.
- CORTEZ, Laura (2018), “Interculturalidad y género. Procesos de subjetivación en una escuela rural andina de la Quebrada del Toro”, ponencia presentada en Jornadas de Investigadores en Formación en Ciencias de la Educación. VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- DE ANQUÍN, Ana (2007), *Zona inhóspita. De maestros y pobladores, de lugares y tiempos*, 1ª ed., Salta, Editorial de la Universidad Nacional de Salta.
- DE ANQUÍN, Ana, Mabel ARGANARAZ, Ariel DURÁN, Álvaro GUAYMAS y Adelaida JEREZ SERVICIO (2019), “Investigación y aprendizajes desde el CISEN (UNSA). Reflexiones sobre un acercamiento duradero con comunidades andinas del noroeste de Argentina”, en Daniel Mato, *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: servicio, investigación, y aprendizajes*, Buenos Aires, Untref, pp. 49-63.
- DENZIN, Norman (2005), “Emancipatory Discourses and the Ethics and Politics of Interpretation”, en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3ª ed., Thousand Oaks, California, Sage, pp. 933-958.

- ENRIZ, Noelia (2009), "Perspectivas infantiles sobre la territorialidad", *Espaço Ameríndio*, vol. 4, núm. 2, pp. 42-58.
- GARCÍA, Mariana y Ana Carolina HECHT (2019), "Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas", *Tellus*, vol. 9, núm. 17, pp. 163-186.
- _____ y Teresa CATTER (2021), "Imágenes, voces y prácticas de la niñez indígena en América Latina: perspectivas antropológicas sobre procesos y experiencias del pasado y del presente. Introducción al dossier", *Indiana*, vol. 38 núm. 1, pp. 9-18.
- LOPES, Guacira (2019), "Currículo, género y sexualidad. Lo 'normal', lo 'diferente' y lo 'excéntrico'", *Descentrada*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-7.
- MEDINA, Patricia, Kathia NÚÑEZ y Angélica RICO (2018), "Diálogo con niños y niñas: el dibujo como dispositivo metodológico. Infancias en contextos de movilización social", en Mathusalam PANTEVIS SUÁREZ, Jader LÓPEZ MOREIRA y Patricia MEDINA MELGAREJO (comps.), *Diferentes geografías de la infancia: Experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica, t. 1: Prácticas, saberes y conocimientos*, Bogotá, Fundación Universitaria del Área Andina, pp. 127-148.
- _____ y Lucas DA COSTA MACIEL (2016), "Entre telescopios y milpas construimos resistencia. Horizontes metodológicos en diálogo con niños y niñas nahuas de la Sierra de Puebla", *Argumentos*, núm. 81, mayo-agosto, pp. 111-133.
- MERCADER, Ana Laura (2018), "Construcción de la identidad nacional a partir de las efemérides escolares, pensando desde la noción de gubernamentalidad", *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, vol. 5, núm.10, pp. 227-240.
- NOVARO, Gabriela y Ana Carolina HECHT (2017), "Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes", *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, vol. 30, núm. 84, mayo-agosto, pp. 57-76.
- PALERMO, Zulma (ed.) (2014), *Para una pedagogía decolonial*, 1ª ed., Buenos Aires, Del Siglo, p. 63.
- PODESTÁ, Rossana (2004), "Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 129-150.
- _____ (2007a), *Encuentro de miradas. El territorio visto por varios autores*, 1ª ed., México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP, p. 53.
- PODESTÁ, Rossana (2007b), "Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, pp. 987-1014.
- SZULC, Andrea (2004), "La antropología frente a los niños: de la omisión a las 'culturas infantiles'", ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de Antropología Social, Urresti, Córdoba.
- _____, Ana Carolina HETCH, Celeste HERNÁNDEZ, Pia LEAVY, Melina VARELA, Lorena VERÓN, Noelia ENRIZ y María HELLEMEYER (2009), "La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología",

- ponencia presentada en XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Asociación Latinoamericana de Sociología.
- VIAÑA, Jorge (2010), "Reconceptualizando la interculturalidad", en Jorge VIAÑA, Luis TAPIA y Catherine WALSH (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz, Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 9-61.
- VITRY, Christian y Silcia SORIA (2007), "Sistema de asentamiento prehispánico en la sierra meridional de Chañi (Salta, Argentina)", *Andes*, núm 18, pp. 1-49.
- WALSH, Catherine (2007), "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial", en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana/Pensar.
- _____ (2010), "Interculturalidad, crítica y educación intercultural", en Jorge VIAÑA, Luis TAPIA y Catherine WALSH (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz, Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.

LO “NO DOCUMENTADO” DE LA SEXUALIDAD EN EL AULA:
CONTRIBUCIONES DE LA ETNOGRAFÍA PARA PENSAR
LOS SENTIDOS DE LAS SEXUALIDADES Y LA NIÑEZ
EN LA ESCUELA

Lucía Romano Shanahan*
Mariana García Palacios**

Resumen: El artículo analiza etnográficamente una serie de enunciados y prácticas sobre sexualidades y niñeces en una escuela primaria de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Partimos de una situación escolar que condensa recurrentes sentidos locales. Se evidencia un interjuego entre conceptualizaciones de la sexualidad restringidas o biomédicas, por un lado, e integrales o socioafectivas, por otro, las cuales son, en primer lugar, puestas en vinculación con los discursos sociales históricamente contruidos y, en segundo lugar, analizadas en relación con lxs ¹ sujetxs destinatarixs de la educación sexual. El recorrido evidencia la potencialidad del enfoque etnográfico para desentrañar la complejidad que entraman los sentidos locales presentes en la cotidianidad escolar.

Palabras claves: sexualidades, educación sexual, niñez, etnografía escolar.

The “Undocumented” Regard to Sexuality in the Classroom: Contributions of Ethnography to Thinking about Sexualities and Childhood in School

Abstract: This article analyses ethnographically a series of formulations and practices on sexualities and childhood in a primary school in the province of Buenos Aires, Argentina. We start from a school situation that condenses recurrent local meanings. An interplay between comprehensive or socio-affective, and restricted conceptualisations of sexuality is evidenced, which are, firstly, linked to historically constructed social discourses and, secondly, analyzed in relation to the intended subjects of sexuality education. The study demonstrates the potential of the ethnographic approach to unravel the complexity of the local meanings present in everyday school life.

Keywords: sexualities, sexual education, childhood, school ethnography.

* Investigadora del Conicet, Argentina. Correo electrónico: lurshanahan@gmail.com

** Investigadora del Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: mariana.garciapalacios@gmail.com

¹ A lo largo del artículo se utilizará el “lenguaje no binario de género” indicado con el uso del morfema “x”. Esta decisión tiene como intención la búsqueda de nuevos modos de nombrar que escapen al sistema occidental binario del género, problematizando el sexismo y la heteronormatividad implicado en éste.

INTRODUCCIÓN. DOCUMENTANDO ETNOGRÁFICAMENTE LOS SENTIDOS SOBRE LA SEXUALIDAD EN LA COTIDIANEIDAD ESCOLAR

El presente artículo tiene por objetivo analizar los modos en que se piensa el vínculo entre sexualidad y niñez en una escuela primaria de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Para ello partimos de una etnografía escolar realizada en dicha escuela, de modo que nos proponemos también reflexionar acerca de la potencialidad del enfoque etnográfico para desentrañar la complejidad que entraman los sentidos locales presentes en la cotidianidad escolar con respecto al vínculo entre sexualidad y niñez en la escuela primaria.²

La investigación en la que se marca el artículo se abre a una serie de interrogantes: ¿qué sentidos en torno a las sexualidades y la educación sexual se hicieron presentes en las prácticas cotidianas de una escuela de la provincia de Buenos Aires? ¿Y acerca del vínculo entre sexualidad y niñez? ¿En qué espacios y entre quiénes circularon? Considerando que los distintos modos de significar la sexualidad se evidencian no sólo en las instancias en las que se abordan formalmente cuestiones sobre educación sexual, sino también en lo solapado, omitido o in-

consciente de las acciones y decires cotidianos —el curriculum oculto y omitido (Morgade y Alonso, 2008)—, la aproximación etnográfica se vuelve una metodología privilegiada dado su potencial para reconocer los diversos significados que se manifiestan en las prácticas y decires de lxs diferentes actores escolares, muchas veces naturalizados. En este sentido, la etnografía se presenta como el proceso de documentación y análisis de lo no-documentado de la realidad social, lo cotidiano e inconsciente (Rockwell, 2009).

La institución escolar, entonces, se trata de un espacio relevante en la constitución subjetiva de la sexualidad, debido a que la sexualidad forma parte de todas las experiencias escolares de maneras más o menos solapadas y desde un amplio repertorio de discursos y prácticas (Elizalde *et al.*, 2009; Morgade, 2011). Allí lxs niñxs se escolarizan y habitan el espacio como seres sexuales y de género, al igual que lo hacen lxs adultxs, tanto docentes como familiares (Epstein y Johnson, 2000). Asimismo, en el espacio escolar se expresan y disputan múltiples sentidos en torno a las sexualidades y las relaciones de género (Lavigne, 2016; González del Cerro, 2018).

A partir de la noción de que “toda educación es sexual” (Morgade, 2011), la intencionalidad del trabajo de campo fue registrar la gran diversidad de prácticas que se llevan a cabo en la escuela, en las que lxs niñxs participan y no sólo aquellas propuestas formalmente como de

² La investigación es llevada a cabo por la Prof. Lucía Romano Shanahan desde el año 2018, dirigida por la Dra. Mariana García Palacios y codirigida por la Dra. Paula Shabel.

“educación sexual”. El método etnográfico permite efectuar un análisis contextual de las prácticas sociales y de los sentidos que manifiestan sus protagonistas, documentando la diversidad de lo humano desde la perspectiva de lxs actores sociales implicadxs (Domínguez, 2003; Achilli, 2005; Rockwell, 2009). Es decir, que el enfoque metodológico de la etnografía escolar propia del campo de la antropología y educación presenta gran potencial para la indagación propuesta, a través de la observación participante de la cotidianeidad de la escuela articulada con técnicas dialógicas. La intención es explorar los enunciados y prácticas sobre sexualidades de lxs diferentes actores escolares. En este sentido, por medio de la observación, escucha y registro de lo que sucede en la cotidianeidad social y recuperando las perspectivas de lxs interlocutorxs, la etnografía permite interrogar y desestructurar las sedimentaciones históricas y sociales allí presentes, así como evidenciar la heterogeneidad y continuidad de sentidos desplegados (Rockwell, 2009; Achilli, 2017).

Considerando a la escuela como un espacio de disputas y resistencias entre heterogéneos sentidos, existe la necesidad de “estar ahí” del quehacer etnográfico, para poder observar las dinámicas y procesos que ocurren alrededor y sobre las sexualidades. De este modo, resulta pertinente la articulación de técnicas observacionales y dialógicas debido al interés por conocer tanto de las acciones como de la generación de

discursos relativos a la realidad observada (Devillard *et al.*, 2012). En nuestro caso, por un lado, la técnica de la observación participante en la escuela posibilitó la participación y examen de las dinámicas diarias de las jornadas escolares y algunos eventos menos frecuentes como reuniones, charlas con las familias, etc. A su vez, se mantuvieron conversaciones informales con niñxs de entre 6 y 12 años y adultxs. Las conversaciones informales se sucedían durante la jornada escolar, en el espacio áulico, en el patio, la sala de maestrxs, entre otros. La observación participante posibilitó, así, el conocimiento de la vida cotidiana en la escuela, focalizando en las prácticas y discursos sobre sexualidad de lxs actores escolares, atendiendo a las significaciones y preocupaciones presentes.

Por otro lado, se realizó un total de seis entrevistas en profundidad y semiestructuradas con la directora, la bibliotecaria y los docentes, para registrar sus enunciados acerca de las sexualidades, a través de la explicitación de algunos de sus sentidos, a efecto de ponerlas en vinculación con la observación participante de la cotidianeidad escolar. Respecto al posicionamiento ético en el trabajo etnográfico con niñxs, retomamos la propuesta de “simetría ética” de Christensen y Prout (2002), esto es, considerar que la relación ética entre quien investiga y sus interlocutorxs en el campo es la misma tanto si realiza la investigación con adultxs como si se hace con niñxs. Dicha

postura garantiza el respeto a la decisión de si y cómo participar (Szulc *et al.*, 2009) por parte de lxs niñxs en la interacción etnográfica, así como la preservación de su anonimato. De esta manera, la intención es evitar cualquier perjuicio en las vidas de las personas que participan de las actividades de investigación.

El trabajo de campo se desarrolló en una escuela rural de nivel primario que está ubicada en una localidad rural de mediana dimensión de la provincia de Buenos Aires, Argentina, con alrededor de 1 200 habitantes.³ Existe una distancia de 10 km entre la localidad rural y la ciudad cabecera, las cuales se encuentran comunicadas por una línea de colectivos que tiene una frecuencia de cuatro viajes diarios. Se trata de una zona de numerosos hornos de ladrillos, siendo ésta su principal actividad económica junto con el trabajo jornalero en granjas. A raíz de ello, en las últimas décadas se vio incrementada la cantidad de familias provenientes de otras provincias de la Argentina —especialmente del noreste— y de países limítrofes, princi-

palmente de Bolivia.⁴ La comunidad cuenta con servicios básicos, como un Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS); una cooperativa eléctrica; instituciones educativas de nivel inicial, primario y secundario; una capilla católica, un destacamento policial y el club atlético del pueblo. Asimismo, tiene un almacén de ramos generales, panadería, carnicería y kiosco. Tales instituciones y comercios se ubican sobre el acceso principal del pueblo, que se encuentra pavimentado, mientras que el resto de las calles son caminos de tierra. Las vías de comunicación están obstaculizadas por la inestabilidad de la señal telefónica, además de la inexistencia de un acceso generalizado de la comunidad a dispositivos digitales. Asimismo, si bien cuentan con algunos servicios básicos, como el CAPS, no siempre son suficientes y en ocasiones es necesario acudir a la ciudad cabecera.

En relación con el centro escolar, la directora la describe como una escuela rural, pero con ciertas características de escuela urbana. Tal caracterización se interpreta como consecuencia de la ubicación de la institución en una localidad rural de mediana dimensión, junto con el acceso a los servicios básicos mencionados. Además, cuenta con una alta matrícula, que ronda alrededor de

³ En esta escuela se viene trabajando desde 2017, pero fue a partir de 2018 cuando se da comienzo a la indagación sobre el abordaje de las sexualidades en las prácticas escolares. La última visita presencial al campo tuvo lugar a fines de enero de 2020, pero se interrumpió momentáneamente la investigación presencial debido a la pandemia de Covid-19 y las medidas de aislamiento adoptadas para hacerle frente. Los nombres que aparecen en los registros fueron modificados para mantener el anonimato de lxs sujetxs.

⁴ Respecto de la vida cotidiana escolar y comunitaria, cabe aclarar que dado que la investigación se encuentra en su etapa inicial, no se ha profundizado aún en el análisis de las trayectorias migratorias de muchas de las familias de este contexto rural en particular.

los 160 alumnx en el nivel primario, divididxs en seis grados, algunos de los cuales cuentan con dos secciones. No obstante, no deja de ser considerada una escuela rural debido al espacio geográfico en el que se ubica, sumado a las dificultades en las vías de comunicación, así como a las largas distancias que recorren docentes y alumnx para llegar a ella, de poca accesibilidad al tratarse de caminos de tierra.

A lo largo del trabajo de campo en esta escuela se presentaron múltiples sentidos sobre la sexualidad y la educación sexual desde los referentes discursivos institucionales y docentes, los cuales encarnan continuidades, contradicciones y tensiones. Para comenzar a desentrañar estos diversos sentidos que se ponen en juego en el transcurrir de las relaciones cotidianas, presentaremos a continuación una situación registrada en la escuela que creemos condensa algunos de ellos.

Al entrar al aula de 3° grado opté por sentarme en un lugar vacío en un banco compartido con un alumno en la última fila. De esta manera podía observar con mayor amplitud las dinámicas que allí sucedieron. Era una clase de Prácticas del lenguaje, durante la segunda hora de clase después del primer recreo. Lxs alumnx se encontraban alborotadxs mientras la docente intentaba poner calma para dar comienzo a la clase. En ese momento, uno de los alumnos me advierte: —Si somos ruidosos, no te asustes.

Cuando medianamente logran ordenarse, la docente propone terminar con la lectura de una novela infantil con la que venían trabajando hacía un tiempo: —Vamos a contarle a Lucía qué novela estamos leyendo. Nos llevó más tiempo del pensado, pero hoy lo terminamos—, expresa la docente. De modo que comienzan a comentarme de qué trataba la obra, titulada *Un tren cargado de misterios*. Una de las alumnas me pone al día de lo que sucedió en el anteúltimo capítulo, a la vez que el alumno que estaba a mi lado, Pedro, adelanta algunas cuestiones del último capítulo que correspondía a la lectura de la clase de ese día. A raíz de eso la docente lo detiene para evitar que se adelante y propone que una compañera comience con la lectura en voz alta del último capítulo. En simultáneo, algunxs alumnx siguen la lectura atentxs, mientras que a otrxs se les ve más dispersxs. Sin embargo, la mayoría responde a las preguntas que va realizando la docente a la par de la lectura, incluso lxs que se ven distraidxs. Entre estos últimos, los dos alumnos que estaban próximos a mí comienzan a preguntarme sobre mi cuaderno de campo, y uno de ellos me regala un dibujo con corazones que hizo mientras la compañera seguía leyendo. En una de las oraciones de la novela, aparece la palabra “cogió”.⁵ La situación da lugar a risas sutiles por parte de algunos alumnos varones,

⁵ En Argentina, el verbo “coger” se utiliza de modo coloquial para referirse al acto sexual.

incluido Pedro, “mi compañero” de banco, quien comienza a llamar en voz baja al alumno que estaba sentado frente a él:

Pedro: —Juan [risas], dice cog... cog... Juan se da vuelta y en voz alta, como explicando, dice con seriedad y solidez:

—Cogió en español significa agarrar. Cuando finaliza de leer la alumna, la docente, que había observado la situación entre Pedro y Juan, comenta a toda la clase:

Docente: —Pedro recién habló con Juan acerca de una palabrita.

Alumnxs: —Sí, en español significa agarrar/Acá significa otra cosa.

Docente: —El autor es español y en España esa palabra significa “agarrar”. Acá en Argentina significa otra cosa, que tiene otro sentido y que no vamos a hablar acá.

Alumna: —Significa algo feo.

Pedro: —Re feo.

Docente: —No está hablando de eso, que por ahí tiene otro sentido en nuestro país. Acá en el texto está en el sentido de “agarrar”. Por eso es importante cuando aparecen palabras en el texto volver para saber qué sentido tienen (Registro de campo, 2019).

A partir de esta situación, nos interesa poder dar cuenta de los sentidos que lxs participantes despliegan, y que se condensan en sus modos de actuar y de interpretar lo que allí acontece. Aquí no se trata de evaluar las actuaciones de cada quien sino, más bien, de hacer inteligibles

dichos sentidos para volver a ver lo sucedido con otra óptica y comprender la situación con una perspectiva cercana a la local (Rockwell, 2009). Para ello, en el siguiente apartado, introduciremos los sentidos sobre la sexualidad y la educación sexual que fueron registrados en la cotidianidad escolar y en las entrevistas en profundidad con docentes y directora. Lo haremos en vinculación con las definiciones que en este campo se han ido estableciendo y disputando a lo largo del tiempo. Adelantando lo que hemos observado, en la escuela emergen dos posturas sobre la educación sexual: una perspectiva biologicista y restrictiva de la sexualidad, por un lado, y un enfoque socio-afectivo e integral, por otro. En segundo lugar, dilucidaremos cómo esa heterogeneidad de sentidos locales que se expresan en la situación, lleva implicadas nociones diferentes acerca de lxs niñxs como seres (a)sexuadx. Esto es, las posturas mencionadas se encuentran estrechamente relacionadas con las edades de lxs niñxs en lxs que se piensa a la hora de enseñar sobre sexualidad. Finalmente, presentaremos algunas de las conclusiones a las que hemos arribado.

LA SEXUALIDAD Y LA EDUCACIÓN SEXUAL ENTRE UN SENTIDO INTEGRAL Y OTRO RESTRINGIDO

La sexualidad es una dimensión del ser humano que trasciende a la genitalidad y la actividad sexual. Se trata de una construcción social e histórica (Weeks, 1998; Foucault,

2002), lo cual implica entenderla como producto del diálogo entre las prescripciones socioculturales y el dominio de agenciamiento en un determinado momento histórico situado. Así, la sexualidad se concibe como plural y disputada —y no como un modelo único— y dinámica —al estar sujeta a transformaciones a lo largo del tiempo— (Weeks, 1998). Justamente, el enfoque histórico-etnográfico nos permite analizar el contenido histórico y social de los procesos que constituyen la realidad estudiada, al investigar los fenómenos sociales en su dimensión cotidiana siempre en relación con el contexto social más amplio (Achilli, 2005; Rockwell, 2009).

Sabemos que en las escuelas se expresan y disputan múltiples sentidos en torno a las sexualidades y las relaciones de género (Morgade, 2011; Lavigne, 2016; González del Cerro, 2018). Estos sentidos se vinculan con frentes discursivos e históricos mandatos escolares más o menos cristalizados. Según estudios sociales y pedagógicos (Greco, 2009; Díaz Villa, 2012;⁶ entre varios otros), la escuela tradicionalmente habría perpetuado una perspectiva biológica, heteronormativa y restringida de la sexualidad. En esta articulación entre el modelo biologicista y la perspectiva médica se pone el eje en la sexualidad como peligrosa y ame-

nazante, y se dejan fuera los aspectos de la sexualidad relativos a los sentimientos y las relaciones humanas (Morgade *et al.*, 2011). Detrás de los discursos restrictivos, en sintonía con el abordaje de la sexualidad ligada a la genitalidad, la reproducción y el peligro desde perspectivas biomédicas, se encuentra la idea de niñez como asexualada. Así, tradicionalmente se asume a lxs niñxs como si no tuvieran curiosidad, conocimiento ni opinión sobre las identidades, fantasías y prácticas sexuales, debiendo ser totalmente inconscientes de ello, no comprendiendo ni pretendiendo entenderlas (Lopes, 1999; Epstein y Johnson, 2000).

La situación escolar que presentamos al comienzo da cuenta de que la idea dominante de que lxs niñxs ignoran lo referido a la sexualidad, está más vinculada con la regulación adulta de qué es lo posible de ser enunciado para salvaguardar la pretendida “ingenuidad” de lxs niñxs, que del propio desconocimiento de estxs.

Es a comienzos del siglo XXI que comenzaron a extenderse los discursos sociales que proponen una definición de la sexualidad como amplia e integral. Tal es el caso de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que en 2006, en relación con la salud sexual establece que la sexualidad es:

[...] un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida [...] Se vive y se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos,

⁶ El apellido del autor aparece escrito en minúsculas respetando su posicionamiento político de escribir su nombre propio sin usar mayúsculas.

creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones (OMS, 2000: 6).

Esta misma conceptualización de la sexualidad es retomada por la Ley de Educación Sexual Integral (26.150) (LESI), en la que se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNEI) en Argentina:

Consideramos a la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos, como psicológicos, sociales, afectivos y éticos.⁷

En estas definiciones, la sexualidad está implicada en todo el ciclo vital y está conformada por múltiples dimensiones: social, psicológica, política, biológica, jurídica, ética y espiritual. Así, se incluyen las emociones, la afectividad y la corporalidad, las relaciones interpersonales, las diversas identidades sexo-genéricas, como también las relaciones de poder que atraviesan a las construcciones generizadas. Por medio de tal definición se cuestionan las conceptualizaciones anteriores de la sexualidad, consideradas ahora como reduccionistas por concebirla como un aspecto exclusivo de la ado-

lescencia y la adultez, circunscripta a su dimensión biológica, con énfasis en la genitalidad, la reproducción y el binarismo sexo-genérico, y que entraña una concepción inmutable de las identidades. De manera que, retomando también de los numerosos debates políticos y de las ciencias sociales de la época, se intenta poner en tensión un enfoque esencialista que concibe al sexo como mandato biológico, a través del que tradicionalmente se ha definido la sexualidad.

En el caso de la dinámica escolar documentada en la investigación, en gran número de casos se manifestaron significaciones alrededor de la *educación sexual* desde una perspectiva socio-afectiva, en sintonía con la ley mencionada. Se hizo referencia así al trabajo con alumnxs del nivel inicial y de grados inferiores del primario, acerca de las emociones, los afectos, el cuidado y conocimiento del cuerpo, la capacidad de comunicación y expresión, el consentimiento, por citar algunas. No obstante, también aparecieron sentidos que conciben la sexualidad desde un enfoque biomédico, como ligada a la reproducción sexual y la genitalidad, la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS) y los métodos anticonceptivos, y destinada a alumnxs de los grados superiores de la primaria y del nivel secundario.

Lo anterior permite pensar la presencia de una oscilación entre dos modos de conceptualizar la educación sexual en la escuela, muchas veces en relación directa con lxs su-

⁷ Véase, "Presentación general", en *Educación Sexual Integral para la Educación Primaria. Contenidos y propuesta para el aula*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación-Programa Nacional de Educación Sexual Integral (serie Cuadernos de ESI), 2009.

jetxs que se piensan como destinatarixs. Volveremos sobre ello en el siguiente apartado. Aquí nos interesa detenernos en que la noción de *Educación Sexual Integral* (ESI) aparece de manera recurrente en las expresiones de la autoridad de centro escolar y las docentes, con sentidos heterogéneos. Por ejemplo, al consultarle a la directora de la institución sobre cómo se trabaja ESI en el nivel primario, respondió de manera concisa: “Se trabaja con el cuerpo humano, representaciones sencillas, pero llamando cada parte del cuerpo con el nombre que le corresponde [...]” (entrevista con directora, 2017).

Sin embargo, en un diálogo que discurría acerca de otras cuestiones —y he aquí una de las potencialidades de las entrevistas antropológicas no direccionadas— quedó en evidencia que, para la directora, trabajar ESI va más allá de aprender a nombrar las partes del cuerpo. En la entrevista, dicha autoridad se refería al trabajo infantil como problemática social y estableció un vínculo con la ESI. Según ella, entre las acciones a llevar a cabo como institución escolar, estaban: realizar la denuncia correspondiente y acudir al servicio local ante un caso de trabajo infantil o de violencias a lxs alumnxs, pero también el trabajo alrededor de “valores” a través de la Educación Sexual Integral:

Lo que se hace mucho es trabajar con valores, y dentro de esos valores está también [...] se trabaja mucho también ESI; hay diseños curriculares

para trabajar contenidos específicos de ESI. Pero cuando hablamos también de ESI, hablamos de las relaciones humanas, de cómo se relacionan desde el afecto, del amor, del cuidado, del cuidado del cuerpo; se habla desde muchos aspectos. Entonces ahí entran en juego otras cuestiones que derivan también del cuidarse, de saber cómo cuidarse, de cómo hacerse respetar [...] Se habla mucho del respeto, del afecto [...] entonces se trabaja también con los valores y aparecen cuestiones como éstas, de colaborar en casa, de ayudar, pero bueno, que ellos también sepan a qué nos referimos con colaborar, y qué es ya trabajo forzoso, obligado [...] (entrevista con directora, 2017).

Lo que resulta interesante de este extracto —y en el marco de la investigación— es la referencia que se hace sobre qué es la ESI, qué se hace y para qué sirve desde el punto de vista institucional. Se alude a las relaciones sociales, los modos de vincularse, la afectividad y las emociones, así como el autocuidado. De allí que relaciona la enseñanza del cuidarse y respetarse con la posibilidad de que lxs propixs niñxs puedan distinguir entre colaborar en la casa y el “trabajo forzoso”. A partir de lo expuesto, es posible identificar un sentido amplio e integral de la sexualidad en lo enunciado por la directora y, por tanto, el reconocimiento del carácter sexuado de lxs niñxs.

De este modo, en la mayoría de las instancias de diálogo con la di-

rectora se hicieron presentes otros sentidos en relación con la ESI, en las que ella desplegaba un sólido dominio de lo que propone la ley y el PNESEI. Esta mirada informada de la directora conlleva una concepción amplia y transversal de la educación sexual y, por tanto, de la sexualidad. Entre las referencias que dan cuenta de ello se encuentra la obligatoriedad de su enseñanza desde el nivel inicial, así como también en todas las áreas curriculares, lo cual visibiliza la transversalización propuesta por la normativa. Asimismo, alude al trabajo en el aula en torno a la expresión, las emociones, la capacidad de comunicación, el cuidado y el conocimiento de sus propios cuerpos, la enseñanza de los nombres científicos de las partes del cuerpo, la formación en filas y las listas de asistencia organizadas sin tomar como criterio de distinción al género, el acompañamiento de la escuela en los procesos de crecimiento de lxs alumnxs, entre otros.

Los sentidos contrapuestos y simultáneos respecto de la ESI que señalamos, también se hicieron presentes en el diálogo con dos docentes, mientras hablábamos sobre el diseño curricular del programa. Al consultarle a una de ellas si había trabajado contenidos de ESI, su respuesta inmediata fue que ese año no lo había hecho particularmente, sino el año anterior cuando estuvo a cargo de la materia Ciencias naturales. Inmediatamente, asume que se debería trabajar en todas las áreas, pero que sólo lo había hecho

el año pasado al abordar “la parte de reproducción”:

Lucía: —¿Y vos trabajaste contenidos de ESI este año?

Docente: —Eh... sí, tra... No, este año no. Trabajé el año pasado cuando tuve Ciencias naturales. Eh... igual abarca todas las áreas, así que como que se debe trabajar desde todas las áreas. Pero el año pasado sí, cuando me tocó la parte de reproducción, sí. Lo trabajé con las láminas que hay acá. Bueno, este año estuvo la doctora que pudo venir, el año pasado no pudo venir. Vino en un momento a hacer con los chicos hicieron un afiche como que hicieron “el hombre ideal” y “la mujer ideal”. Que después, cuando yo volví a releer dije “ay, es una actividad que está dentro de [...] acá, del diseño [en referencia al diseño curricular de Educación Sexual Integral]”. Era con distintas partes de las revistas armaban en un afiche por grupo [...] con la doctora Luciana, que viene acá a la salita.

Lucía: —¿Lo hicieron con ella a eso?

Docente: —Con ella [...] Vino ella y vino una de las chicas que está estudiando enfermería, ¿viste acá? (entrevista con docentes, 2019).

Su respuesta deja entrever el conocimiento en torno a la educación sexual, en su sentido integral, al reconocer que “debería trabajarse en todas las áreas”. Sin embargo, inicialmente lo delimita desde su sentido más tradicional y reduccionista: la enseñanza desde el área de Ciencias naturales, en vincula-

ción con la reproducción humana y dirigida a quienes en la escuela se conocen como los *grados más grandes*. Asimismo, es bien interesante su comentario sobre el momento exacto en que volvió a dar cuenta del sentido integral de la ESI, cuando se detuvo a pensar en la actividad propuesta por la médica del CAPS, quien suele brindar charlas a lxs alumnxs sobre educación sexual.

En síntesis, por un lado, durante las dos entrevistas con las docentes, éstas mencionaron el trabajo de contenidos sobre el “sistema reproductor”, la reproducción sexual humana, las ITS y su prevención al hacer referencia a la enseñanza de la ESI. Todo ello en el marco de la asignatura de Ciencias naturales con lxs alumnxs de 5° y 6° grado, *los cursos más grandes* del segundo ciclo. En una línea similar, las charlas informativas sobre sexualidad a cargo de profesionales de la salud

fueron dirigidas a lxs alumnxs de 6° grado de nivel primario y 1° año de nivel secundario. Por ende, en esos grados se ponderan aquellos sentidos sobre la educación sexual más bien ligados al modelo biomédico de la sexualidad (Greco, 2009; Morgade, 2011). Esto es, la sexualidad circunscripta a su dimensión biológica, enfatizando en la reproducción y la prevención de riesgos en el acto sexual heterosexual, así como exclusiva de la adultez y de la adolescencia. El énfasis en la actividad sexual circunscribe a la educación sexual en el comienzo de la pubertad y en las áreas de Ciencias naturales, limitado a la voz autorizada del código médico-biológico (Elizalde *et al.*, 2009; Lavigne, 2016). Con todo, volviendo a la conversación con la docente, resulta llamativo que la actividad propuesta por la médica junto a la enfermera aborda una temática que va más allá de la salud sexual, relacionándose más bien con estereotipos y expectativas de géne-

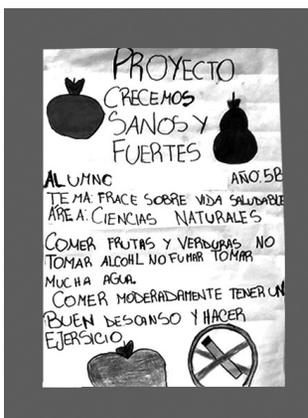


Figura 1. Cartelera sobre hábitos saludables realizado por un alumno de 5° grado. Foto: Lucía Romano Shanahan.

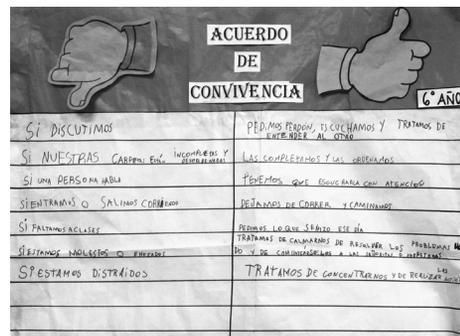


Figura 2. Acuerdo de convivencia realizado por alumnos de 6° grado. Foto: Lucía Romano Shanahan.



Figura 3. Cartelera sobre cuerpo y emociones con dibujos de lxs niñxs sobre lo que les entristece y lo que les hace felices. Subtítulos: “Yo soy mi cuerpo” e “Imágenes y sentimientos”. Realizada por alumnos de 2º grado.

ros, lo que nuevamente desestabiliza las interpretaciones reduccionistas que podrían hacer coincidir el enfoque biológico-sanitarista con sujetos particulares, como el personal de salud, y que dejarían por fuera las dimensiones socioculturales de la sexualidad.

Por otro lado, a pesar de su negativa ante la pregunta, al observar la dinámica cotidiana de la escuela es posible afirmar que las docentes trabajan contenidos relativos a sexualidad en algún momento del año lectivo con los diferentes cursos a su cargo. De este modo, en los registros de las situaciones áulicas de las que pudimos participar, por ejemplo, en 3er. grado pueden reconocerse situaciones en las que emergen cuestiones relativas a sexualidades, tales como el breve debate impulsado por la aparición de la palabra “cogió” en la novela infantil durante la clase de Prácticas del lenguaje, con la que

iniciamos el análisis y sobre la que volveremos en el siguiente apartado. Pero también las láminas colgadas en las paredes de los pasillos y las aulas realizadas por alumnxs de todos los grados del nivel primario, presentaban labores acerca del cuidado del cuerpo y de la salud (figura 1), acuerdos de convivencia (figura 2), las emociones en su vínculo con la corporalidad (figura 3), además de información sobre ITS y el cuerpo humano.

CUÁNDO Y DÓNDE SE PUEDE HABLAR DE “LA PALABRITA”: SEXUALIDAD Y NIÑECES

Partiendo desde una perspectiva antropológica de la niñez, es posible repensar la noción de la infancia como asexual e inocente y reconocer tanto el carácter sexuado de lxs niñxs como sus construcciones de conocimiento en el campo de

la sexualidad y las relaciones de género. Los estudios sociales sobre las infancias (Rabello de Castro, 2001; Colángelo, 2003; Pires, 2007; García, 2012; Shabel, 2014, entre muchos otros) dan cuenta del carácter sociocultural e histórico de la idea de la niñez, al mismo tiempo que reconocen la agencia de lxs niñxs como copartícipes de los procesos sociohistóricos y de la construcción de conocimientos. Así, se desnaturaliza el paradigma adultocéntrico y universalista, a partir del cual se ha representado a “la infancia” como monolítica, estable y definida por la carencia de todo lo considerado “adulto”; como pasiva, dependiente, incompleta, sin sexualidad, sin habilidades cognitivas adecuadas ni responsabilidad social.

Esta perspectiva ha permitido ver, entonces, que, en la sociedad occidental moderna, la sexualidad no ha sido concebida como dimensión del ser humano presente desde el nacimiento, sino más bien como un “asunto de adultos” del que lxs niñxs están excluidxs, estableciendo la figura del niño ideal como “inocente” y “asexual” y a la sexualidad como perjudicial. Desde el campo de los estudios de género, Rubin (1989) establece que tal noción de la sexualidad es heredera del gran paroxismo moral del siglo XIX, que consolidó la moralidad victoriana y su aparato de coerción social, médica y legal. Anastasia González (2019) analiza el espesor histórico del dispositivo de (a) sexualización infantil regido por el modelo de estratificación por edad,

que establece la dicotomía entre la sexualidad infantil y la adulta. Según la autora, estas nociones

[...] responden a un marco interpretativo de cuño biologicista, en el que la infancia es asociada a la formación de la identidad de género; la adolescencia, al surgimiento de fantasías sexuales y de la identidad erótica, vinculada a la noción de pubertad; y la adultez, a una identidad fija y establecida (Anastasia, 2019: 105-106).

De este modo, la infancia y la adolescencia aparecen como etapas transicionales opuestas a la sexualidad adulta ya realizada y dirigidas hacia ella, lo cual establece como negativa cualquier relación de la niñez con la sexualidad. En la discusión sobre el acceso al conocimiento sobre sexualidad por parte de lxs niñxs, Robinson (2012) tensiona los discursos hegemónicos en torno a la concepción de la infancia como *inocente*, *asexual* y *demasiado joven* para entender sobre sexualidad, así como la función de la institución escolar y el currículum. A través de los conceptos de *ciudadanía* y *ciudadanía sexual*, caracteriza a la niñez como una “ciudadanía difícil” producto de la conflictiva relación sociocultural entre infancia y sexualidad, que lleva a la estricta regulación de las vidas de lxs niñxs y del acceso al conocimiento, vulnerando su salud y bienestar.

Como vimos, la situación que hemos venido analizando, lejos de

afirmar la idea dominante de que lxs niñxs ignoran todo aquello que refiere a la sexualidad, da cuenta de un posible registro del acto sexual junto con las percepciones que le asignan —al menos algunxs— a lxs alumnx. En el diálogo con la docente manifiestan sentidos negativos, reflejados en la idea de que se trata de “algo re feo” y en sus gestos de rechazo y repulsión. No obstante, en las interacciones entre pares se presentaron expresiones de pudor, complicidad y gracia, en contraste con la seriedad en la imperativa aclaración del significado de “cogió” por Juan a su compañero, que a partir de la intervención docente se asumió de manera mayoritaria por el grupo de alumnx y por el propio Pedro, que termina acordando que es “re feo”.

En cuanto a la intervención docente, la afirmación de la maestra “tiene otro sentido y que no vamos a hablar acá”, resulta ampliamente significativa. Por un lado, la decisión de no enunciar determinados términos puede entenderse si se la enmarca en los discursos tradicionales acerca de la relación de la sexualidad y la niñez, que analizamos en el apartado anterior. Al entender la sexualidad como reducida a la genitalidad y al acto sexual y, en vinculación como legítima exclusivamente en la juventud-adulthood, se la considera perjudicial para la “ingenuidad” de lxs niñxs. Asimismo, es interesante la referencia espacial de “acá”, que podría aludir tanto al aula de 3er. grado, a la clase de Prácticas del len-

guaje o a la escuela en general, en vinculación con la inhabilitación del abordaje de contenidos sobre sexualidad. Esto puede estar relacionado, entonces, tanto con el enfoque biomédico de la educación sexual, como con la consideración de la sexualidad perteneciente al mundo adulto y reservada a la esfera privada (Bilinkis, 2014; Palazzi, 2014).

A su vez, estaría demarcando tanto lo decible (y lo no decible) como lo que es enseñable (y lo que no), principalmente en el contenido semántico explícito de la frase, pero también en la decisión de no mencionar la palabra “coger” al utilizar modos imprecisos como “otro sentido”, “eso” y “palabrita”. Valeria Flores⁸ resalta la importancia del lenguaje en la constitución subjetiva de las personas. Para ella, las prácticas pedagógicas, al ser prácticas del habla,

[...] nos configuran como sujetos en la medida en que demarca qué es lo que se puede decir, con qué palabras se nos puede nombrar, articulando lo que queda adentro y fuera del lenguaje compartido [en el aula] (Flores, 2015:11).

De igual forma, si pensamos que las prácticas sociales, junto con las creencias y significaciones que en ellas se transmiten, constituyen restricciones a la construcción de cono-

⁸ El apellido de la autora aparece escrito en minúsculas respetando su posicionamiento político de escribir su nombre propio sin usar mayúsculas.

cimientos sociales por parte de lxs sujetxs, en tanto limitan y a la vez posibilitan dicho proceso (Barreiro y Castorina, 2012; García, 2012), en la situación escolar se presenta la posibilidad de que la negativa ante la explicación de uno de los sentidos de la palabra “coger”, habilite la conceptualización negativa de la sexualidad que emergió en los discursos y expresiones de lxs niñxs. En este sentido, resulta relevante el planteo de Greco (2009: 76-77) acerca de que en la escuela

[...] cuando se afirma que “de eso no se habla” con relación a la sexualidad, hay un aspecto de lo humano que permanece negado, un recorrido del camino en la infancia y la adolescencia que nadie acompaña, una parte de “lo nuevo” que crece que no es reconocida o valorada: el cuerpo, las relaciones con los otros, el placer, las diferencias, los encuentros con otros y otras, los modos de configurarse las familias, de elegir la paternidad o maternidad, el cuidado de la salud individual y colectiva, los derechos, etcétera.

Por otro lado, si consideramos que la construcción de conocimientos por parte de lxs niñxs se ve restringida —en el sentido aludido más arriba— por las prácticas escolares, cobra relevancia el análisis acerca de qué posibilita y limita en relación con los contenidos que se pretenden enseñar en ESI; por ejemplo, la noción de intimidad, la práctica de reproducir para todxs lxs niñxs un

comentario que uno de ellos hizo en voz baja a uno de sus pares.⁹

Aun así, numerosas prácticas escolares habilitan otras formas de entender la sexualidad. Como vimos, las láminas dibujadas por alumnx de todos los grados y dispuestas en las paredes de la escuela, dan cuenta de que también se trabaja acerca del cuidado del cuerpo, las emociones en su vínculo con la corporalidad, etc. Asimismo, durante 2019, el proyecto institucional de la escuela estuvo orientado a informar y hacer conciencia sobre el (auto)cuidado del cuerpo y la salud, promoviendo la incorporación de hábitos saludables, al cual se llamó “Creemos Sanos y Fuertes”. Este proyecto no estaba dirigido sólo a lxs alumnx, sino también a sus familias. En ese marco, para el cierre del año se organizó una charla para las familias sobre salud a cargo de una bioquímica de la ciudad. En ella estaban citadas las familias de todxs lxs alumnx de la primaria, tanto del turno de la mañana como de la tarde.

La jornada tuvo lugar en el SUM (salón de usos múltiples), donde se dispusieron bancos para que se sentaran lxs familiares, y al frente una mesa junto con un micrófono y

⁹ En el marco de una beca doctoral de Conicet, la investigación indaga actualmente acerca de las construcciones que lxs niñxs realizan acerca de géneros y sexualidades en relación con las prácticas escolares en las que participan. Respecto de cómo las prácticas escolares se vinculan con las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad, puede consultarse, entre otros, a Horn, Helman, Castorina y Kurlat (2013).

una botella de agua, donde se daría la charla la profesional. Detrás de eso, una gran cartelera tenía escrito el título del proyecto “Crecemos Sanos y Fuertes”, junto con un afiche que decía: “La vida, continuidad y cambio”, y se presentaba una especie de línea del tiempo con dibujos que referían los diferentes momentos vitales de las personas. Asistió una importante cantidad de personas que ocuparon todos los lugares disponibles, de las cuales sólo ocho eran hombres, algunxs niñxs y el resto se trataba de mujeres. Tal observación deja en evidencia la feminización de las tareas de cuidado y acompañamiento de las niñeces. La directora dio comienzo a la reunión con las siguientes palabras:

Estamos muy contentos con la convocatoria, con ver nuestro SUM lleno de padres que vinieron a la charla. Hoy es un cierre de ciclo diferente, hoy no hicimos obrita de teatro o que los chicos hagan alguna actividad, sino quisimos acercarlos lo que se trabajó este año en el proyecto de la escuela con relación a la salud [...] El proyecto de este año de la escuela tuvo como objetivos promover el autocuidado, hábitos saludables, mejorar la calidad de vida, todo a partir de prácticas compartidas, a través de la modificación de la alimentación, el hacer actividad física, la higiene bucal [...] Se llevó a cabo a partir de la articulación de diferentes materias, con los profes de educación física, música. También trabajamos en articulación con el centro de primaria

de adultos y con nivel secundario (registro de campo, charla de la directora a las familias, 2019).

Para dar comienzo a la charla sobre salud en relación con lxs niñxs, la bioquímica invitada expresó: “Muchas de las cosas que voy a decir son de sentido común, que muchas mamás hacemos por la salud de nuestros hijos, y otras que no las hacemos porque no sabemos” (Registro de campo, charla de bioquímica a las familias, 2019).

Tal referencia a la figura materna, al hablar sobre el cuidado de lxs niñxs, se dio de manera reiterada en lo enunciado por la profesional invitada, lo que da cuenta del arraigo que tiene en el sentido común la relación entre cuidado y maternidad, puesto que si bien, en efecto, se encontraban presentes más mujeres que hombres en la reunión, en ningún momento incluyó otras figuras adultas en su descripción sobre los cuidados infantiles, tales como padres, tíxs, abuelxs, vecinxs, otrxs niñxs, etc. Durante la charla se desarrollaron diversos tópicos sobre el cuidado de la salud y la prevención de enfermedades en las niñeces. Entre ellos se menciona la importancia del lavado de manos, la sanitización de las verduras y frutas, la vacunación, la alimentación saludable, así como la escucha atenta y la contención afectiva de lxs niñxs. Resulta interesante la alusión no sólo a aquello que se relaciona con un aspecto físico del cuidado de la salud, sino también a la dimensión afectiva y emocional.

En este sentido, la profesional sugiere a lxs familiares el desarrollo de vínculos de escucha, contención y el establecimiento de límites como parte del cuidado de lxs niñxs. Todo ello supone una concepción integral de la salud y el cuerpo, pero enmarcada en una perspectiva más bien prescriptiva, aquí dirigida a las familias, aunque antes vimos también dirigida a lxs estudiantes; por ejemplo, con la expresión de la directora de que se trabaja con alumnxs “llamando a cada parte del cuerpo con el nombre que le corresponde”.

CONCLUSIONES

Partiendo de la consideración de la sexualidad como construcción sociohistórica (Weeks, 1998; Foucault, 2002), podemos considerar que tradicionalmente las escuelas perpetuaron una noción restringida de la sexualidad. En este sentido, Greco (2009) sostiene que, teniendo en cuenta que el modo de conceptualizar la sexualidad lleva aparejada una determinada modalidad de educación sexual y de relaciones pedagógicas de transmisión de esos saberes, en las escuelas existe una preeminencia de perspectivas biomédicas y heteronormativas de la sexualidad, ligadas también a la prevención y la reproducción.

Asimismo, esta concepción de la sexualidad se presenta como “asunto de adultos” del que lxs niñxs quedan totalmente excluidxs, estableciendo la figura del niño ideal como inocente y asexual, y a la sexualidad como

perjudicial para la ingenuidad infantil. Así, tradicionalmente se asume a lxs niñxs como si no tuvieran curiosidad, conocimiento ni opinión sobre las identidades, fantasías y prácticas sexuales, debiendo ser totalmente inconscientes de ello, no comprendiendo ni pretendiendo entenderlas (Lopes, 1999; Epstein y Johnson, 2000). La LESI, como marco normativo, irrumpiría constantemente en la sexualidad en la escuela a través del abierto reconocimiento estatal de su centralidad en la enseñanza escolar y creado un marco institucional y legal necesario para orientar su incorporación pedagógica a las aulas (Elizalde *et al.*, 2009). Sin embargo, la LESI ha sido apropiada de diversas maneras y encontramos heterogéneos usos y sentidos construidos en torno a la ESI, en tanto categoría social ya ampliamente difundida, muchos de los cuales se enmarcan en perspectivas que prescriben modos “correctos” de pensar las sexualidades.

Tomando como puntapié inicial el análisis de una situación registrada en el campo en la que emergieron sentidos acerca de la sexualidad por parte de lxs niñxs y la docente, focalizamos en las prácticas y decires por parte de las adultas en una escuela primaria de la provincia de Buenos Aires. A partir de ello, el presente artículo evidencia que este espectro de significaciones en torno a la sexualidad y la educación sexual, emergen de manera simultánea y heterogénea en la dinámica escolar documentada. Esto es, en lo regis-

trado a través de la observación participante en la cotidianidad escolar y de entrevistas en profundidad con docentes y directora, emergieron diversos sentidos. Por un lado, algunos más bien ligados a un enfoque biomédico de la sexualidad, con fuerte énfasis en la genitalidad, la reproducción humana y la salud sexual. Por otro lado, aparece una perspectiva socio-afectiva a través del abordaje de las emociones, los afectos, la corporalidad, el (auto)cuidado, el establecimiento de vínculos interpersonales, el consentimiento, entre otras. El recorrido realizado a lo largo del artículo permite dar cuenta de la potencialidad del enfoque etnográfico para identificar las complejidades y heterogeneidades que se entranan en las prácticas y enunciados en la cotidianidad escolar.

La presencia de un interjuego entre conceptualizaciones socio-afectivas e integrales y biológicas y restringidas de la sexualidad, se da también, como vimos, en relación directa con lxs sujetxs destinatarixs. Generalmente, la alusión a los aspectos sociales y afectivos de la sexualidad llevaba aparejada la referencia a lxs alumnx más pequeñxs del nivel primario. En contraste, la circulación de saberes acerca de la sexualidad desde un enfoque biológico se pensaba dirigida a alumnx más grandes, principalmente 6° grado, incluyendo también a lxs estudiantes de 1er. año de secundaria. Así, esa heterogeneidad de sentidos que el trabajo de campo ha develado, lleva implicadas diversas nocio-

nes acerca de lxs niñxs como seres sexuadx. La secuencia áulica en el curso de 3er. grado que fuimos analizando, se presenta como un aporte para seguir pensando ese carácter sexuado de las niñeces. Allí se manifiestan sentidos que van más allá de lo manifestado desde la perspectiva institucional, al trascender aquellas significaciones de las sexualidades en la infancia, que se limitan a la gestión de las emociones y del conocimiento y cuidado del cuerpo. Es decir, la situación en la clase de Prácticas del lenguaje de 3er. grado deja en evidencia que lxs niñxs tienen ideas respecto del acto sexual y el cuerpo sexualizado, cuestiones que no son mencionadas ni abordadas desde la institución escolar en los primeros años del nivel primario.

Consideramos que, al partir desde una perspectiva antropológica de la niñez, es posible repensar la noción de la infancia como asexual e inocente, y reconocer tanto el carácter sexuado de lxs niñxs, sus propias conceptualizaciones en el campo de la sexualidad y las relaciones de género, así como las sedimentaciones históricas de los sentidos adultos sobre la relación entre niñez y sexualidad. Contemplando lo embrionario e inacabado de este campo de reflexión, es posible aventurar como conclusión inicial que, pese a la dominante predilección adulta acerca de la ingenuidad y el desconocimiento infantil sobre la sexualidad, lxs niñxs construyen diversos conocimientos y experiencias sobre el género y la sexualidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, Elena (2005), *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario, Laborde Editor.
- _____ (2017), “Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica. Problemas y desafíos”, *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 45, pp. 7-20.
- ANASTASÍA GONZÁLEZ, Pilar (2019), “Erotización infantil y gramáticas afectivas: discursos sobre la infancia en la era 2.0 en Argentina”, *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, núm. 31, pp. 101-118.
- BARREIRO, Alicia y José Antonio CASTORINA (2012), “Desafíos a la versión clásica del desarrollo en las investigaciones sobre el juicio moral”, *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, vol. 35, núm. 4, pp. 471-481.
- BILINKIS, Marcela (2014), “Niñez y sexualidad infantil. Los debates parlamentarios de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral”, en Analía CASTRO ESNAL *et al.* (eds.), *Entre pasados y presentes. IV: Estudios contemporáneos en ciencias antropológicas*, Buenos Aires, Asociación Amigos del Instituto Nacional de Antropología.
- CHRISTENSEN, Pia y Alan PROUT (2002), “Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children”, *Childhood*, vol. 9, núm. 4, pp. 477-497.
- COLÁNGELO, Adelaida (2003), “La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje”, *Serie Encuentros y Seminarios*.
- DEVILLARD, Marie José, Adela FRANZE MUNDANO y Álvaro PAZOS (2012), “Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo de campo”, *Revista Política y Sociedad*, vol. 49, núm. 2, pp. 353-369.
- DÍAZ VILLA, Gabi (2012), “Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06)”, *Cuadernos de Educación*, vol. 10, núm. 10, pp. 1-14.
- DOMÍNGUEZ MON, Ana (2003), “Género, ética y trabajo de campo”, *Perspectivas Bioéticas en las Américas*, núm. 15, pp. 1-18.
- ELIZALDE, Silvia, Karina FELITTI y Graciela QUEIROLO (coords.) (2009), *Género y sexualidades en las tramas del saber: revisiones y propuestas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- EPSTEIN, Debbie y Richard JOHNSON (2000), *Sexualidades e institución escolar*, Madrid, Morata.
- FLORES, Valeria (2015), “Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño”, ponencia presentada en el XX Congreso Pedagógico UTE. Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad.
- FOUCAULT, Michel (2002), *Historia de la sexualidad*, vol. 1: La voluntad de saber, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- GARCÍA PALACIOS, Mariana (2012), “Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires”, tesis de Doctorado en Antropología Social, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- GONZÁLEZ DEL CERRO, Catalina (2018), “Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en

- una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, tesis de Doctorado en Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- GRECO, María Beatriz (2009), “Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre la sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar”, en Alejandro VILLA (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- HORN, Axel, Mariela HELMAN, José Antonio CASTORINA y Marcela Kurlat (2013), “Prácticas escolares e ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 43, núm. 148, pp. 198-219.
- LAVIGNE, Luciana (2016), “Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad infantil”, tesis de Doctorado en Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- LOPES LOURO, Guacira (1999), *O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidade*, Belo Horizonte, Autêntica.
- MORGADE, Graciela (coord.) (2011), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires, La Crujía.
- _____, Jesica BÁEZ, Susana ZATTARA, Gabi DÍAZ VILLA (2011), “Pedagogías, teorías de género y tradiciones en ‘educación sexual’”, Graciela MORGADE (coord.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires, La Crujía.
- MORGADE, Graciela y Graciela ALONSO (comps.) (2008), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós.
- OMS (2000), *Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción*, Antigua Guatemala, Asociación Mundial de Sexología.
- PALAZZI, Virginia (2014), “La educación sexual: entre la espada de lo público y la pared de lo privado”, ponencia presentada en el V Coloquio Internacional Interdisciplinario: “Educación, Sexualidades y Relaciones de Género. Investigaciones, experiencias y relatos”, Mendoza, Argentina, Universidad del Cuyo.
- PIRES, Flávia (2007), “Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica”, *Revista de Antropologia*, vol. 50, núm. 1.
- RABELLO DE CASTRO, Lucía (2001), “Una teoría de la infancia en la contemporaneidad”, en Lucía Rabello de Castro (org.), *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*, Buenos Aires/México, Lumen/Humanitas.
- RUBIN, Gayle (1989), “Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad”, en Carole S. VANCE, *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, Madrid, Revolución, pp. 113-190.
- ROBINSON, Kerry H. (2012), “Difficult Citizenship?: The Precarious Relationships between Childhood, Sexuality and Access to Knowledge”, *Sexualities*, vol. 15, núm. 3-4, pp. 257-276. DOI: 10.1177/1363460712436469
- ROCKWELL, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los*

procesos educativos, Buenos Aires, Paidós.

SHABEL, Paula (2014), “Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 12, núm. 1, pp. 159-170.

WEEKS, Jeffrey (1998), *Sexualidad*, México, Paidós/PUEG-UNAM.

SZULC, Andrea, Ana Carolina HETCH, Celeste HERNÁNDEZ, Pia LEAVY, Melina

VARELA, Lorena VERÓN, Noelia ENRIZ y María HELLEMEYER (2009), “La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología”, ponencia presentada en XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Asociación Latinoamericana de Sociología.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Reseña del documental *Flores de la llanura*
(dir. Mariana Xochiquétzal Rivera, México,
2021, 19 min)

GLEND A ZOÉ LIZÁRRAGA NAVARRO
RAÚL ROJAS ALARCÓN

Más de una vez hemos escuchado que un buen discurso artístico, sea literario, pictórico, musical o cinematográfico, es aquel que ofrece nuevas perspectivas en cada visita. Sin afán de emitir juicios de valor, corroboramos esa afirmación con el cine-documental *Flores de la llanura*, que en breves 19 minutos ofrece cada vez nuevas vías de entendimiento.

En esta obra, “el hilo nos conecta” y el hilo nos conduce a través de un tejido que hilvana discursos que se desenvuelven de manera paralela—visual, verbal y auditiva— y nos ofrecen una significación compleja que, sin dejar de recordarnos nuestro papel como espectadores, nos apela también como parte de un tejido social más amplio y diverso, pero con puntos comunes y urgentes.

Es precisamente en este sentido en donde el carácter etnográfico

del documental se hace presente, no sólo desde su enfoque o método, sino tal vez también desde la concepción más esencial de la etnografía como un proceso humano de intercambio e interacción que lleva a cuestionarse a uno mismo como observador, entrevistador y, en este caso, como espectador.

El cortometraje muestra al hilo como un universo de acción, una cosmovisión que poseen y emplean las protagonistas no sólo para insertarse, sino también para reafirmarse como parte de una comunidad; para unir sus caminos y sus sentires en el duelo, como individuos, pero sobre todo como grupo, en donde cada una desempeña un rol irremplazable, como nos dejan ver a partir de sus conversaciones y de su actuar.

El género documental con enfoque etnográfico en el cine nos permite atestiguar cómo el “estar ahí” implica un conjunto complejo de reflexiones en torno a la concepción del mundo que tanto los personajes como los espectadores tienen. De manera particular, en *Flores de la llanura* la cámara es todo el tiempo un observador silencioso y fami-

liar, que retrata con nitidez tanto la observación como la participación que el equipo de producción tuvo al registrar las emociones, el conocimiento y la vida de este grupo de mujeres.

El hilo se nos presenta como el protagonista de este cortometraje, que a su vez desenmaraña lo protagónico del resto de los personajes: Silvia, Yesenia, las integrantes del colectivo Suljaa, el universo del tejido y toda una cosmovisión que, a través de la memoria de las abuelas, se construye en torno a éste. Resulta sobresaliente que en tan corto tiempo, como mencionamos líneas arriba, cada personaje alcanza a desplegar su propia trama: en primera instancia, la violencia sistemática contra las mujeres; el dolor de un deceso y cómo las dolientes construyen en torno a la pérdida una red, o más bien, un tejido de apoyo. Segundo, el carácter documental del cortometraje a través de breves pero muy precisas revelaciones de la consolidación de esas redes, y de cómo el tejido es una amalgama social fundamental en la vida de las mujeres desde edades tempranas. Por último, la muestra de que el hilo y el tejido son también conductores de una construcción del mundo, como se pone de manifiesto al afirmar que “el tejido imita los movimientos del mar, por eso sabemos que el mar es mujer”.

Flores de la llanura es ante todo un producto bello en lo que toca a los sentidos, pero también en lo relativo al discurso. A través de la imagen, de la palabra y del sonido constru-

ye una narrativa íntima, donde la ternura se impone incluso en la denuncia de hechos que violentan a sus personajes. En forma y fondo, se muestra constantemente como resultado de la creatividad, del intelecto, de la sensibilidad y del talento de una mujer que la vez hace parte del tejido de apoyo que nos muestra en este trabajo.

Mención aparte amerita el sonido, otro de los discursos protagónicos de *Flores de la llanura*, que bien constituye un registro etnográfico. Los sonidos de la naturaleza, la lengua, el llanto, la respiración, nos acercan y nos exponen al contexto de las protagonistas. Es una descripción sonora que, más que acompañar a la imagen o al diálogo, revela elementos clave para entender cómo piensa y siente esta comunidad de mujeres, una comunidad que puede parecer ajena a nuestros grupos urbanos de las grandes metrópolis, pero en la que, gracias a este registro, podemos encontrar coincidencias con la forma de organización que diversos y numerosos grupos de mujeres realizan en otras latitudes.

La música hace su aparición a manera de hilo que conduce a un rito poético, en el que podemos apreciar cómo se recrean y se transmiten los saberes. Además, llaman la atención las breves manifestaciones musicales canónicas, coincidentes con las escasas apariciones masculinas; así, hace las veces de complemento de un diseño sonoro que apuesta principalmente por los sonidos incidentales y ambientales, ofreciéndonos un pai-

saje sonoro que ancla al espectador en la historia y en la geografía.

Por su parte, la voz humana cobra un papel central en el plano sonoro por su armonía inherente. El instrumento musical primordial, el único que es del dominio común de la humanidad, muestra modestamente sus alcances: el timbre sutil de la narradora, la melodía propia de un sistema lingüístico —el ñomdaa— que explota la musicalidad, es decir, la tonía, como recurso de la significación, con un ritmo como si se tratara de una conversación, con sus discontinuidades y reformulaciones característicos, que abarca con precisión los tópicos más salientes en una situación comunicativa. Así, con la cadencia propia de una composición musical, conectan, como el hilo, a la hablante con su audiencia.

Expuestos los factores que nos resultan más prominentes en este cine-documental, volvemos a la cualidad que apuntamos al principio:

cada visita a *Flores de la llanura* ofrece nuevas posibilidades. Aunque transcurre ágilmente, su transcurso es una y otra vez contundente, de forma tal que los 19 minutos de duración causan la sensación de ser sólo cinco, y eso es, quizás, un efecto intencional de la autora y su equipo. Ese transcurso constituye una inmersión breve pero muy intensa en una cosmovisión, en el duelo, y en un problema alarmante que nunca abandona la trama, que apela a los sentimientos a través de la pérdida y la ausencia. Todo esto sin necesidad de recurrir a lo perturbador de las cifras y de lo explícito a las que nos hemos acostumbrado. En esta inmersión tan profunda, los créditos corroboran un final que llega por sorpresa y esto es, tal vez, también un factor intencional que nos recuerda que no siempre hay un cierre, que la vida sigue, que “seguimos tejiendo nuestro destino”.

POLÍTICA EDITORIAL

EXCELENCIA Y ORIGINALIDAD

Nueva Antropología ha sido aceptada en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt, por lo que los trabajos publicados tienen un peso curricular significativo. Es una revista que recibe con gran interés las colaboraciones de investigadores en ciencias sociales, tanto nacionales como extranjeros.

COMPROMISO

Los trabajos deben ser originales en español, de preferencia resultado de investigación teórica o empírica, y abordar temas de ciencias sociales, en particular de antropología.

El autor(a) debe comprometerse con la revista *Nueva Antropología* a no someter simultáneamente su artículo a la consideración de otras publicaciones en español.

DICTAMEN

Todos los trabajos serán revisados por dos dictaminadores anónimos y evaluados por el Consejo Editorial. Los autores conocerán el resultado del arbitraje por la vía más rápida.

PROYECTOS TEMÁTICOS

La revista también acepta proyectos para números temáticos. La propuesta deberá contener un texto relativo al tema del proyecto de 500 palabras, aproximadamente, y un listado de los artículos con los datos de los autores, así como un resumen de cien palabras de cada artículo. Los proyectos serán evaluados por el Consejo Editorial.

OTROS MATERIALES PUBLICABLES

Son bienvenidos los documentos, las reseñas bibliográficas, los comentarios de reuniones académicas, los programas de congresos, cursos o seminarios. Y con mucho gusto se hará un anuncio en la sección “Novedades editoriales” de la portada de los libros que se reciban para tal fin.

ENVÍO DE MATERIALES

Los textos y otros materiales para publicación deberán ser enviados a: revista_na@yahoo.com.mx o nuevaantropologia@gmail.com

Facebook: REVISTA NUEVA ANTROPOLOGÍA

Emanuel Rodríguez Domínguez, Director de la revista

Karen Palacios, Asistente editorial

NORMAS EDITORIALES

ENVÍO DE ARTÍCULOS O RESEÑAS

Para iniciar el proceso de dictamen, los artículos deberán satisfacer las siguientes normas editoriales de la revista:

a) ORIGINALES

Entregar versión electrónica en Word. No se devolverán los originales en ningún caso.

b) EXTENSIÓN

Los artículos deberán tener entre 25 y 30 cuartillas. Las reseñas tendrán como máximo 5 cuartillas (una cuartilla tiene aproximadamente 1 800 golpes, 30 cuartillas tienen 65 000 golpes, letras y espacios).

c) TÍTULO, RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

En la primera página del texto debe aparecer, en español e inglés: el título del artículo, un resumen no mayor de 100 palabras y cuatro palabras clave.

d) IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR

Cada artículo postulado deberá incluir el nombre completo del autor o autores, y a pie de página: institución de adscripción académica, breve semblanza no mayor de 300 caracteres y correo electrónico.

e) REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las citas se harán con el sistema Harvard (más adelante se dan ejemplos) y la bibliografía se incluirá al final del texto, en orden alfabético y cronológico descendente.

f) RESEÑAS

No se someten a dictamen, la dirección informará al autor en caso de ser aceptado el texto.

PARA SER ACEPTADOS

El autor(a) deberá entregar una versión definitiva con las siguientes condiciones:

a) ACEPTACIÓN

El autor deberá revisar el artículo, tomando en cuenta las recomendaciones del dictamen, y entregar la versión definitiva. También en los casos de dictamen positivo, el autor deberá revisar su texto (como precaución) antes de entregar la versión definitiva.

b) FORMATO

El artículo se entregará en medio magnético con interlineado doble, no más de 30 cuartillas, en CD o por correo electrónico, y en Word para Windows.

c) REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las citas y referencias bibliográficas deben ceñirse al modelo de la revista que se muestra a continuación:

d) TÍTULOS Y SUBAPARTADOS

Se pide que sean breves y hagan referencia al contenido del texto.

- c) Dos o más referencias a un mismo autor:
Se repite el nombre del autor. El orden será cronológico descendente (del más reciente al más antiguo).
- d) En un mismo texto se citan dos o más obras de un autor publicadas el mismo año:
Es necesario verificar en el texto que la referencia a cada año coincida con la obra de que se trate y se deberá diferenciar entre un texto y otro con la secuencia del abecedario después del año.
- e) Textos que aún no son publicados:
Los datos institucionales seguidos de la palabra “(mimeo)” indican que es un texto que, aunque está respaldado por una institución, aún es inédito.

CITA DE ARTÍCULO EN REVISTA

APELLIDO, Nombre (año de edición) [entre paréntesis], “Título del artículo” [entre comillas], Nombre de la Revista [en cursivas], volumen, número, número de páginas del artículo o páginas citadas.

No lleva nombres de la editorial ni lugar de edición; cuando indica el año o la época, se incluyen. Las páginas en las que se encuentra el artículo se anotan al final de la ficha. Se puede escribir el periodo al que corresponde la publicación de la revista (p. ej. septiembre-diciembre, verano) antes de las páginas.

CITA DE DOCUMENTOS EN O DE INTERNET

Nombre del autor (individual o corporativo) del documento, año de elaboración del mismo entre paréntesis y su título propio, en letras redondas y entre comillas. Se puede agregar alguna frase que describa el documento (boletín de prensa, tablas, carta abierta...) y si está completo, si es de acceso libre o restringido, etc., y la fecha precisa (día y/o mes). Enseguida, se describirá completa la dirección electrónica o URL (siglas de Uniform Resource Locator), tal como aparece en la ventana correspondiente de la página, sin omitir ninguno de los caracteres. Por último, se indicará la fecha de última consulta (la cual no es la misma que la fecha de elaboración del documento, aunque pueden coincidir). Todo irá separado por comas.

NOTAS A PIE DE PÁGINA

Es mejor evitarlas, pero si se llegan a usar para comentarios y se hace referencia a otros autores, se usará la notación tipo Harvard dentro del pie de página.

ENTREVISTAS Y NOTAS DE CAMPO

Las referencias a entrevistas y notas de campo deberán citarse a pie de página y no en la bibliografía.

CITAS DE ARTÍCULOS EXTRAÍDOS DE PERIÓDICOS

Nombre del autor, año, “Título de artículo” [entre comillas], País, sección y Nombre del Periódico [en cursivas], seguidos de la fecha precisa.



Danzas, cuerpos y performatividades

Nueva Antropología

• Tanya García López, Profesión: bailarín de ballet. Experiencias en el proceso de producción de la danza escénica • María de Lourdes Fernández Serratos, Cuerpos percibientes. Experiencias de espectadores de danza contemporánea en la Ciudad de México • María Cristina Mendoza Bernal, Butoh Ritual Mexicano, A. C., una práctica performativa con fines terapéuticos • Abraham Domínguez Madrigal, Quemadas de judas, rituales carnavalescos actuales en la Ciudad de México • Joselín Barja Coria, Representación, performatividad y presencia. Un diálogo imprescindible a la luz de la experiencia migrante • Ana María de Guadalupe Arras Vota / Damián Aarón Porras Flores / Addy Anchondo Aguilar, Entre la oportunidad y la opresión: experiencias de vida de universitarios rarámuris • Natalia Edith Tenorio Tovar, Análisis de la vergüenza: el estigma, la discriminación en el aula y la autoestima



CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA



VOL. XXXIV, NÚMERO 95, JULIO- DICIEMBRE 2021

ISSN 0185-0636



Experiencias biográficas desiguales, formas
diversas de asociación y memorias

Nueva Antropología

• Minor Mora Salas / Orlandina de Oliveira, *Aduldez forzada: vidas cuesta arriba* • Diego Solsona-Cisternas / Alejandra Lazo Corvalán, *Experiencias de discapacidad desde el enfoque de la movilidad: estudios de caso en el sur de Chile* • Karla Alejandra Contreras Tinoco / Tania Tello Pérez, *Representaciones sociales y prácticas asociadas con el amor en parejas heterosexuales cristianas de la ciudad de Ocotlán, Jalisco, México* • Miguel Lisbona Guillén / Ulises Alberto Rincón Zárate, *Imaginación comunitaria: asociacionismo chino y nuevos inmigrantes en Tapachula, Chiapas* • Ángel Acuña, *Desarrollo de infraestructuras económicas en la cuenca del Napo: una visión transfronteriza* • Juan José Atilano Flores, *La sociedad del monte y la comunidad mixteca ampliada* • Oscar Julián Moscoso Marín, *Debate en torno a la apropiación y mercadeo de la memoria precolombina: el caso de la “Cerámica Alzate” de Colombia* • Orlando Aragón Andrade, *La “caja negra” del reconocimiento al autogobierno indígena en la nueva Ley Orgánica Municipal de Michoacán. El Frente por la Autonomía, el presupuesto directo y la “faena jurídica”*



CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA



VOL. XXXV, NÚMERO 96, ENERO - JUNIO 2022

ISSN 0185-0636



CONACYT
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

