



DIÁLOGO DE SABERES E INTERCULTURALIDAD A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS DE LITERACIDAD CON ESTUDIANTES INDÍGENAS UNIVERSITARIOS EN ESPACIOS DE ACOMPAÑAMIENTO

Karla Susana Lombardi González
ITESO

Juan Carlos Silas Casillas
ITESO

Área temática: Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Línea temática: Debates conceptuales entre educación multicultural e intercultural

Tipo de ponencia: Reportes parcial de investigación

Resumen:

Las siguientes líneas pretende mostrar los primeros resultados de una investigación doctoral que involucra los términos de diálogo de saberes, interculturalidad y prácticas de literacidad con estudiantes indígenas universitarios que participan en espacios de acompañamiento académicos. El objetivo parte en mostrar desde una mirada reflexiva que, a partir del mismo estudiante indígena involucrado en un espacio de acompañamiento académico a través de prácticas de la literacidad, se va fundamentando una perspectiva metodológica de la noción del *diálogo de saberes* en ambientes universitarios no diseñados propiamente como interculturales. Con la metodología cualitativa y basada en el método de la teoría fundamentada, se estudia el proceso de acompañamiento académico, que se llevó a cabo en el mismo espacio universitario, de cinco estudiantes provenientes de distintas etnias de la zona centro y sur de México. Los primeros datos se obtuvieron inductivamente a partir de las interacciones formales e informales que sucedieron dentro de dicho espacio. En esta primera aproximación, los datos sugieren, que a partir del mismo estudiante indígena es posible generar un diálogo de saberes involucrando el vínculo entre las prácticas de literacidad e interculturalidad en espacios de acompañamiento.

Palabras clave: Diálogo de saberes, estudiantes indígenas, prácticas de literacidad, interculturalidad, espacios de acompañamiento.

Introducción

A partir del año 2000 se ha documentado una cantidad importante de prácticas educativas que buscan favorecer el desarrollo académico de estudiantes indígenas, mismas que se fundamentan en nociones como el diálogo de saberes, que requieren un análisis profundo. Algunos elementos que sirven como marco de referencia para visualizar interacciones, transformaciones y continuidades en el aprendizaje son la práctica de la literacidad y la interculturalidad. Ambos han surgido de tradiciones escolásticas “occidentales” y a pesar de que se usan con cierta frecuencia para referir trabajo con poblaciones indígenas y en la medida que son puestos en un espacio académico universitario de acompañamiento a estudiantes indígenas en una universidad de carácter no intercultural, evidencian sinergias metodológicas para facilitar la ruptura de paradigmas, aperturas de conocimiento, nuevas maneras de entender, de leer y de dialogar los procesos y las formas estructuradas académicas frente a la diversidad.

A continuación, se resalta la manera en que el diálogo de saberes diversificados es un tema importante relativo al estudiante indígena en los espacios universitarios. Después se enuncia el marco de referencia que implica la fusión de las dos nociones que dan sentido al trabajo de investigación: La literacidad y la interculturalidad como práctica para la generación del diálogo de saberes en un espacio de acompañamiento. Se menciona también el contexto donde se sitúa la práctica investigada y se acompaña con algunas reflexiones metodológicas. El texto cierra con resultados y análisis preliminares.

La importancia del espacio del Diálogo de saberes para acompañar al estudiante indígena universitario

A partir de la práctica del acompañamiento y de los procesos de literacidad académica con estudiantes indígenas, se han evidenciado puntos esenciales en que los conocimientos científicos cobran sentido cuando se ligan a las formas incorporadas de sus saberes tradicionales. La carga simbólica de los conocimientos indígenas se desarrolla bajo condiciones específicas de los pueblos originarios en un espacio territorial particular. Éstos conocimientos parecen encontrarse arraigados en la memoria y en las prácticas de las personas y colectivos. Esto contrasta con lo que sucede en espacios académicos universitarios, no diseñados como interculturales, en los que el conocimiento del estudiante indígena es considerado como inadecuado dada la “colonialidad de saberes”, entendida como la relación de poder y dominación cimentados en la violencia simbólica, muchas veces impuestas por el aparato ideológico de la escuela (Comboni y Juárez, 2013). Según Naelpan, (2015), para diseñar vías de descolonización, y relaciones verdaderamente interculturales se requiere de la apertura de espacios de convivencia, donde coexistan actores con mundos culturales diversos. En este sentido, se propuso abrir un espacio particular de acompañamiento a estudiantes indígenas, con la intención de entender los marcos de referencia desde donde construyen su significados y cómo éstos referentes al entrar en contacto con los conocimientos académicos, pudieran generar pautas complejas de interacción, así como códigos que permitan el diálogo para propiciar formas comunes de entendimiento en el ámbito educativo de su disciplina y procurar una mayor comprensión de la diversidad de formas de conocer y de pensar existentes en el mundo científico y cultural.

Desde el posicionamiento académico de una universidad no-intercultural frente al indígena, el espacio del acompañamiento académico, puede convertirse en una relación reproductora del sistema hegemónico del enseñante y el aprendiz. Es por ello que los participantes deben tener cuidado en comprenderlo como un espacio en el que se propicien relaciones horizontales, de interacción, convivencia y “sentires” en las prácticas de literacidad entre el asesor como acompañante y el estudiante. A partir de estas nociones, se vuelve relevante preguntar ¿Qué caracteriza el diálogo de saberes interculturales con estudiantes indígenas cuando se pone en práctica procesos de literacidad en espacios particulares de acompañamiento?

Nociones entrecruzadas para entender el diálogo de saberes en espacios de acompañamiento: Interculturalidad y prácticas de literacidad.

Incorporar el concepto de interculturalidad como eje de análisis permite comprender cómo los estudiantes indígenas transitan en escuelas/universidades que son espacios educativos hegemónicos de conocimiento, infraestructura, educación y convivencia que difícilmente dialogan con su cultura. La interculturalidad supone que entre grupos culturalmente distintos existen vínculos basados en el respeto, desde planos de igualdad. Además, no admite asimetrías o desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. (Schmelkes, 2013).

Desde esta visión, Dietz (2008) propone introducir el enfoque intercultural centrado en “la visibilización de prácticas culturales que responden a las lógicas culturales diferentes” (p. 63), ya que supone una serie de principios filosóficos y valores relacionados con la diversidad y con las condiciones históricas que han caracterizado a los distintos grupos originarios y las estructuras educativas. Como una propuesta para mirar la interculturalidad, se plantean tres dimensiones para su análisis: la primera, inter-cultural, que está centrada en visibilizar prácticas culturales diversas; la segunda, inter-actoral, que supone la valoración de los canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre distintos actores; la tercera, inter-lingüe, que posibilita “la articulación y traducción entre horizontes lingüísticos y culturales diversos”; (Dietz, Mateos, Jimenez, Mendoza, 2018).

La visualización de las dimensiones, entra en juego en el espacio universitario, específicamente en el acompañamiento a través de las prácticas de lectura y escritura, donde el estudiante indígena se enfrenta a textos con características académicas que difícilmente se ponen en diálogo con su cultura. En este sentido, la práctica de la literacidad se enfoca a partir de los “Nuevos Estudios de la Literacidad” que parte de que la cultura cobra un sentido particular en la práctica social de la función de la lectura y la escritura ya que está ligada al uso de textos en contextos específicos, situados socio históricamente e institucionalizados de forma más o menos clara, donde se ponen en juego relaciones de poder a través del uso del conocimiento y de la lengua. Además, involucran “valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que son procesos internos del individuo que no son siempre observables. Se trata de maneras de leer y escribir que articulan construcciones particulares de la realidad y que sólo tienen sentido en el marco de éstas”. (Zavala, en Cassany, 2009, p. 25)

Para visualizar estas dinámicas en un contexto de acompañamiento académico, Zavala, Barton y Hamilton (en Hernández, 2016) ven la práctica de la literacidad como situada históricamente y asociada a diferentes ámbitos de la vida. Forma parte de objetivos sociales y prácticas culturales amplias y cambia debido a distintos procesos culturales, de tal manera que se nutre de procesos de aprendizaje informal y de atribución de significados.

A partir del diálogo de estas dos nociones (literacidad e interculturalidad) se reconfigura el marco referencial, que da paso al diálogo de saberes desde la experiencia de los estudiantes indígenas. En este sentido, el espacio de acompañamiento académico universitario detona la generación de conocimiento a partir del contacto con otros saberes desde la textualidad y el saber tradicional. Se rompen asimetrías, propician maneras críticas de comprender distintas realidades, teatralidades y lecturas que no están en disputa, sino en coexistencia con otros saberes y se generan relaciones horizontales de intercambio de información, igualmente válidas desde su condición y origen. Posibilita acercarse a nuevas formas de entender la realidad sin miedo, sino con el asombro de la escucha abriendo a otras formas de conocer (Bernal, 2014). Se abre “la posibilidad de impulsar un proceso de complementación y enriquecimiento entre la ciencia moderna y otros saberes; analiza, además, cómo otras tradiciones saben y deciden lo que deben y quieren saber”. (Krainer y Guerra, 2016 p. 16)

La práctica y su contexto

Se trata de una universidad particular con 60 años de existencia, no diseñada para estudiantes indígenas, sino que atiende las necesidades de una población urbana asumida como homogénea. Los estudiantes indígenas deben hacer frente a situaciones de aprendizaje donde están implicados los procesos de lectura, escritura y oralidad académica que son requisito para la adquisición de nuevas estructuras y sistemas lingüísticos que les demandan sus estudios universitarios.

El acompañamiento ha tenido una duración de dos semestres una vez por semana. Comenzó con un diagnóstico desde el diálogo con nueve estudiantes indígenas para recoger sus necesidades. El acompañamiento parte de apoyar a los alumnos en el desarrollo de trabajos escolares a la luz de lo «urgente»: (los trabajos que deben entregar para sus materias) y lo «importante»: las estructuras que deben dominar para un mejor desempeño académico-profesional. De los nueve iniciales, quedan cinco en acompañamiento individual: Chol (1), Wirrarika (2), Na´yeri (1) y Mixteco (1), de distintas áreas académicas (ingenierías, administrativas, humanidades y jurídicas). La persona que hace el acompañamiento es una docente con más de 10 años experiencia en la docencia universitaria y grado de maestría. Se ha propuesto una dinámica que rompe el esquema escolástico usual y se centra en un acompañamiento vinculado con procesos comunicativos que vinculan los saberes de su disciplina con la riqueza de su legado cultural y a su vez con la experiencia de ser universitario.

Reflexiones metodológicas a partir de la experiencia

La recuperación de la experiencia del trabajo de acompañamiento se conjuga con la sistematización del proyecto de investigación, de tal manera que se emplea un enfoque cualitativo para comprender la situación particular de los estudiantes indígenas universitarios ya que dicho enfoque proporciona elementos para comprender desde la persona misma, la complejidad de sus experiencias vividas (Taylor y Bogdan, 1984). Se centra en entender, a través de la indagación inductiva, el proceso, la creación de las interacciones cotidianas y sus significados en la vida humana (Taylor y Bogdan, 1984) y explicar fenómenos sociales “desde el interior” (Flick, 2004). Con la intención de construir el modelo explicativo del diálogo de saberes a partir de los estudiantes indígenas en el entorno universitario, se toma el método de la teoría fundamentada propuesto por Glaser y Straus (1967).

Las técnicas para la recolección de datos son: la observación participante y la entrevista personal abierta. Se rescatan las construcciones vivenciales de cada participante desde su perspectiva cultural, sus expectativas respecto a su disciplina académica, su experiencia histórica y su realidad social. También se ha recurrido al análisis de los productos escritos de los alumnos de cada disciplina con su identidad como detonador de intercambio y charla para identificar cómo se dialogan los saberes.

Hallazgos iniciales

La lectura y escritura académica como mediadores culturales son utilizados para acercarse al conocimiento científico / escolástico. Abordar las implicaciones culturales de la lectura, escritura y oralidad desde el estudiante indígena, implica escuchar sus reflexiones en torno a cómo afronta las tareas desde su cultura, representaciones y prácticas. Por otra parte, la asesora, quien desarrolla el acompañamiento, pone en juego estrategias para mirar reflexivamente la lógica de los cambios y las continuidades propias de una cultura que se configura en el espacio de acompañamiento. En esta dinámica mediadora, las características ontológicas del indígena universitario funcionan como eje para explicar con detalle cómo y a través de qué perspectivas metodológicas el estudiante desde su identidad cultural, concibe los conocimientos con los elementos mediadores de la lectura y escritura académica.

La práctica del acompañamiento partió desde comprender que, para el universitario indígena, la construcción del conocimiento científico académico, requiere de la vinculación de su contexto histórico situado dialogado con la ciencia. Si no es así, el aprendizaje se construye de manera fragmentada y dissociada con su apropiación discursiva, su identidad y al significado de su participación social. En este sentido, que el estudiante indígena se reconstruya como un sujeto académico científico implica, entender que la ciencia es tanto un hábito de pensamiento como una forma de vida (Cornejo, 2011) y que no se contrapone con su cultura, sino que se dialoga. Es a través de dinámicas de intervención guiadas y personalizadas a la realidad de las condiciones específicas de la población universitaria indígena que se establecen relaciones entre sus necesidades y los procesos de construcción de conocimiento científico incorporado a su vida.

El primer elemento característico que definió la práctica de acompañamiento, fue concebir al indígena no desde una perspectiva del “déficit”, en la que tiene que regularse para entrar en las dinámicas de la población homogénea de la universidad, sino concebirlo como una persona libre en sus decisiones y que reconoce sus necesidades para elegir si solicita o no un acompañamiento. De aquí que en el momento de presentarles a todos los estudiantes indígenas la posibilidad de contar con asesoría, libremente la solicitaron, sobre todo los de nuevo ingreso.

Otro elemento que perfiló la práctica fue definir previamente cómo la asesora debía concebir al estudiante indígena durante el proceso. Ésta concepción se basó en reconocer que proviene de condiciones muy distintas a las de un estudiante urbano-mestizo que entra a la institución, y sus diferencias radican en que su historia es desigual, y está sujeta, además de obvias condiciones socioeconómicas, a una cosmovisión que parte de símbolos culturales y lingüísticos propios; tienen identidades diferenciadas; su lengua revela los procesos culturales de sus comunidades. A partir de ésta postura, la dinámica del acompañamiento se orientó a construir relaciones horizontales, de intercambio entre los saberes culturales del estudiante con los saberes académicos, a través de las dinámicas mediadoras de la lectura, la escritura y la oralidad de su disciplina académica.

Para generar un ambiente de intercambio y de apertura dentro del espacio del acompañamiento, la asesora propuso un clima de apertura desde las primeras sesiones a través de un diálogo informal más horizontal en los papeles de maestro y alumno. Fue significativo que durante las primeras sesiones la mayoría de los estudiantes compartieron la vivencia de tener un nivel académico deficiente y que sus habilidades estaban por debajo de los demás compañeros. Eligieron la asesoría con un interés remedial. El diagnóstico, más que centrarse en desempeño individual se enfocó en compartir lo que sí saben y lo que sí saben hacer comparativamente con sus compañeros. La asesora los motivó a contar de lo suyo, su cultura, intereses de la elección de su carrera, de sus sueños. A partir de la narración oral, los jóvenes se mostraron con entusiasmo para aceptar la petición del asesor de escribir lo que habían contado.

Es clave resaltar que si el asesor no parte de esta concepción puede correr el riesgo de caer en estigmatizarlos y asumirlos desde el déficit o plantear “configuraciones culturales que adquieren sentido en relación a instancias de poder y que intentan “organizar la diversidad” (Sewell en Rockwell, 2007, p. 177). En este sentido, en la práctica del auténtico diálogo de saberes, la visión homogeneizante de un modelo único de acompañamiento, no es viable ni aceptada, ya que los estudiantes indígenas tienen modos distintos de incorporar sus aprendizajes, lo que requeriría de modificar las estrategias didácticas de formación para hacer que el estudiante indígena se reconozca como “activo con una presencia de igualdad diferenciada y con una capacidad de reconocimiento frente a sus formas de aprender” (Herrera, 2006). De aquí, que se vuelve un eje importante el vínculo que tiene el asesor con el estudiante en la reconstrucción del sujeto científico relacionado con su acción cotidiana, donde se toma en cuenta a los procesos de lectura y escritura como un mediador sociocultural de su formación académica-científica.

Durante el proceso acompañamiento, el papel de la asesora en los procesos del estudiante a través de la lectura, escritura y oralidad, tuvo distintos referentes de análisis relacionados con los modos de diálogo entre el asesor, el estudiante y el mismo texto escolar. En un inicio, la dificultad más predominante en el estudiante fue entender las lecturas académicas de su área disciplinar; el primer obstáculo radicó en su débil dominio del español, especialmente la poca familiaridad con la semántica de los conceptos o con asociarlos con conceptos de su cultura. Ante tal dificultad, los estudiantes llegaron a mencionar que leían varias veces y no retenían porque no entendían. La asesora, a través de preguntas inductivas, tomó la herramienta de la comunicación oral para provocar que generara alguna relación entre el concepto (o al menos uno cercano) con los existentes en su cultura. Es decir, favorecer que explicara ese concepto a partir de sus saberes tradicionales.

Hay varios ejemplos que se pueden mencionar en este aspecto, entre ellos: con un estudiante de medios de artes audiovisuales que trata de entender el concepto de hegemonía, otro estudiante de derecho que quiere entender textos sobre las formas de organización política y democrática, otro de ingeniería que intenta entender un texto sobre dinámicas de enfriamiento, otro de administración con textos de sustentabilidad u otro de educación con temas de teóricos del aprendizaje. En la mayoría de los casos, los estudiantes indígenas, al enfrentarse con textos académicos, ignoraban las prácticas de su cultura (es decir su referente cercano) y se centraban en tratar de comprenderlos, pero sin asideros empíricos lo que lo hacía muy difícil. Solían hacer referencia a que el conocimiento nuevo era “lo relevante” en ese momento y no el conocimiento de su tradición.

Se vuelve relevante señalar que en la triada de elementos (asesora, estudiante indígena y texto) que participan en la dinámica del diálogo de saberes, confluyen lazos culturales y el intercambio de formas simbólicas a través de la expresión oral conducida por el canal de la voz, y la escrita con la palabra del texto. El espacio de acompañamiento ha sido un poderoso motivador del diálogo y escenario de encuentro entre la tradición oral ancestral, donde el estudiante cuentan los saberes de su cultura y la tradición académica escrita, donde se pone de manifiesto la expresión científica. Larrosa (2008) plantea que la voz “no es otra cosa que la marca de la subjetividad en el lenguaje”, y afirma que “para que haya transmisión, el lenguaje debe llevar la marca del que transmite”; entonces, la tarea del asesor se sustenta en construir un ambiente detonador que visualice cómo el estudiante en condiciones culturales específicas resignifica y negocia sus razonamientos, su identidad, sus percepciones y representaciones frente al texto académico.

Cierre desde los primeros acercamientos

A partir de lo expuesto, generar el diálogo de saberes en el estudiante indígena que participa en una universidad convencional, implica resaltar la experiencia de la transmisión de conocimientos en la vida indígena y tener una participación dinámica de la escucha, que cobra sentido desde la generación de espacios para darle voz a los estudiantes para que construya significados desde su experiencia (Larrosa 2008). El diálogo de saberes, en este sentido, tiene sentido desde distintos factores, mediadores que motivarán a la

reflexión intercultural de los conocimientos frente a su propio contexto, uno de ellos es el texto científico, que a pesar de las rigurosidades académicas que contiene, cobra sentido desde la persona que lo usa, sus características culturales y la percepción de lo que está leyendo o escribiendo. Otro, es la dinámica del espacio de acompañamiento que se propicia a partir de la práctica social con el asesor, las interacciones horizontales que propician el diálogo crítico e intercultural entre el saber académico e tradicional.

A manera de párrafo conclusivo se puede decir que el diálogo de saberes existe en el interior de cada joven, cada estudiante, al poner juntos los saberes tradicionales de su comunidad y los saberes escolásticos universitarios ejecuta inadvertidamente un diálogo de saberes. Las prácticas de interculturalidad y literacidad académica pueden llevar a que los muchachos favorezcan el diálogo entre sus asideros empíricos (con los que creció en su comunidad) y los teóricos/abstractos que le presenta la universidad. El acompañamiento, como práctica de apoyo estudiantil tiene un papel relevante que debe ser estudiado. Los hallazgos preliminares hasta ahora recabados permiten anticipar un esquema explicativo que se construirá en conjunto con los alumnos indígenas.

Referencias

- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. En: Barton, D.; Hamilton, M e Ivanic, R. *Situated Literacies. Reading and writing in context* (p 7-15). London: Routledge.
- Bernal, F. (2014). "DIÁLOGO DE SABERES los aportes de la otredad en la generación de conocimiento. Costa Rica Universidad La Salle,
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Barcelona, Paidós.
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes, *Rencuentro. Análisis de problemas Universitarios*. <https://www.redalyc.org/html/340/340270190002/>
- Cornejo, J. (2011). "La lectura en la construcción escolar de la ciencia: el relato de una experiencia". En *Revista Ciencia Escolar enseñanza y modelización*, Vol.I, n°1, 2011, 27-41. Disponible en: <http://www.revistacienciaescolar.cl/articulos/cies-2011-I-18.pdf>
- Dietz, G., Mateos, L., Jiménez, Y. y Mendoza, M. G. (2018). Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. *Sociedad y discurso*. Número 15: 57-6 Universidad de Aalborg
- Dietz, G. y Mateos, L. (2015). Entre culturas, entre saberes, entre poderes: la etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa. En "Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Colección: conocimiento y prácticas políticas. Editorial: La Casa del Mago, México. Pg 281
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of the grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aladine de Guyter.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Herrera, G. (2006). Encuentro entre la cultura oral y la cultura escrita, una reflexión epistemológica en estudiantes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. ANUIES. México, D.F.
- Larrosa, J. (2008) "Aprender de oído". Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad, organizado por La Central en Barcelona, abril de 2008
- Nahuelpan, H. (2015). Los desafíos de un diálogo epitémico intercultural: pueblo mapuche, conocimientos y universidad. En

“Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Colección: conocimiento y prácticas políticas. Editorial: La Casa del Mago, México.

Krainer, A. y Guerra, M. (2016). Interculturalidad y educación. Desafíos docentes. Flacso, Ecuador.

Rockwell, E. (2007) “Huellas del pasado en las culturas escolares”. En *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, sin mes, 2007, pp. 175-212. Universidad Complutense de Madrid, España.

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 01-12. Recuperado en 22 de noviembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es.

Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1984). “La observación participante en el campo”. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica