



LA AUTORREFLEXIÓN COMO MEDIACIÓN INTERCULTURAL ENTRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA IDENTIDAD ÉTNICA

Gloria Esther Briceño Alcaraz

Área Temática: Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Introducción

En esta ponencia intentaré analizar la problemática de la identidad étnica, a partir de la recuperación reflexiva que hace un maestro wixárika del norte de Jalisco, durante su formación de posgrado. El hilo conductor de este análisis será la propia mirada del sujeto que se interroga sobre sí mismo y su circunstancia a lo largo de su proceso formativo, teniendo como fondo los significados asimétricos entre su cultura de origen y aquellos que van conformando el nuevo ethos profesional. Para ello tomaré como base dos fuentes: el material *autoetnográfico* que éste aporta en su documento de tesis de maestría *Políticas de educación intercultural en la cultura wixárika de Jalisco (1960-2010)*, en donde se trabaja la autorreflexión en dos ejes: la cultura wixárika y el proceso de formación como docente indígena; como segunda fuente se toman las entrevistas realizadas al docente en diferentes momentos posteriores a su formación.

El presente avance forma parte de una investigación más amplia sobre interculturalidad en contextos de formación docente, que trata de contribuir a la deconstrucción de la representación de un docente indígena mono-dimensional, pasivo como actor y desligado de los referentes propios del contexto étnico, territorial y cultural al que pertenece.

Este análisis lo complementaré como antes mencioné, con datos de la entrevista realizada al informante, mismos que nos permitirá aproximarnos de manera comprensiva a la experiencia singular y afectiva de la formación docente desde el enfoque intercultural, revelando la significación de los acontecimientos vividos por él durante ese tramo formativo.

Algunas de las preguntas que suscitaron este reporte de investigación son: ¿En qué medida la formación docente facilita procesos de autorreflexión como herramientas de “mediación intercultural” para la

integración de significados culturales antagónicos? ¿Cómo se enfrenta un docente wixárika a las exigencias académicas y lingüísticas de un currículo estandarizado a la idiosincrasia nacional del idioma oficial?

El enfoque metodológico utilizado es el relato de vida, definido como la versión narrada que hace un individuo a otra persona sobre su vida, misma que puede abarcar “toda una vida” o bien, algunas partes más significativas y acotadas de ésta. Cabe señalar que, el relato trata de una experiencia personal puesta en forma narrativa, en la cual se pueden encontrar elementos de ficción o invención, entendiendo esto como algo natural que forma parte del proceso de reconstrucción de todas las vivencias individuales (Denzin, 1989, Aceves, 1999).

Es importante dejar en claro de que, con este enfoque, no se pretende reducir el campo sociológico al psicoanálisis, o caer en reduccionismos en uno u otro sentido, sino más bien, intentar dar cuenta de la implicación de planos que constituyen la experiencia y práctica social de los individuos, a partir de los relatos de vida. Planos que abarcan las circunstancias externas y sociales, pero también aquellas determinaciones inconscientes que estructuran por igual los destinos humanos entreverados en los relatos que generamos sobre nuestras vidas; porque como bien lo dice De Gaulejac, se trata de:

...captar la dialéctica entre lo singular y lo universal por medio del estudio concreto de una vida humana: de entender en qué el individuo es el producto de una historia de la cual intenta convertirse en el protagonista; de estudiar la relación entre historia e historicidad, cruzando: a) el análisis de los diferentes determinismos que contribuyen a producir al individuo; b) el análisis de la relación del individuo con esas determinaciones, del trabajo que lleva a cabo para contribuir a la construcción de su propia existencia. (De Gaujelac, 1999, p. 89)

Por su parte, el concepto de *interculturalidad* desde la educación se funda teórica, epistemológica y políticamente, en la condición de la *diversidad* humana como noción central de los Derechos Humanos, que buscó propiciar el reconocimiento, intercambio y enriquecimiento cultural en las sociedades contemporáneas (*Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural, 2001*). Tal planteamiento inicial, aunque esencialista de lo cultural, representa una respuesta alternativa a la incongruencia de una educación monocultural que se aplicaba uniformemente a un colectivo de educandos en detrimento de sus diferencias individuales. Ciertamente, como lo sustentan Dietz y Mateos (2011), la educación superior es un campo emergente en nuestro país y requiere de investigación empírica –desde distintas disciplinas– para saber cómo tratar el complejo problema de la diversidad cultural y étnica, pero sobre todo, para subsanar la grave desigualdad que aún sufren los jóvenes provenientes de esas comunidades para acceder al sistema educativo superior y más aún, lograr culminar sus estudios de manera exitosa (Schmelkes, 2009a, cfr. Dietz y Mateos, 2011).

Dentro de este tenor resulta alentador las investigaciones que ha coordinado el equipo de Czarny Kriskhautzky (2012) dentro del contexto de formación superior que desarrolla la Universidad Pedagógica

Nacional del Ajusco (UPN-A), para hacer explícitas algunas pautas que orientan las concepciones, expectativas profesionales y acciones de los futuros docentes indígenas que estudian la Licenciatura de Educación Indígena. No obstante, persiste la necesidad de contar con más estudios sobre los significados que estos construyen durante su formación y la manera que estos pueden influir en las prácticas que desempeñan en contextos de interculturalidad (Vergara, 2017).

De ahí que este aporte -aún de manera preliminar- tratará de abonar a la comprensión de procesos inter e intrasubjetivos que se dan a lo largo de la formación docente por parte de estudiantes indígenas. ¿Cómo se apropian de los significados y contenidos producidos por una tradición disciplinaria y científica ajena a sus cosmovisiones tradicionales? ¿De qué manera se reconfiguran sus identidades sociales para incorporar los nuevos significados de la cultura dominante? Son algunos de los cuestionamientos que están pendientes por indagar en varios planos de la formación docente intercultural.

Desarrollo teórico-metodológico

Para efectos de abordar la *identidad* partimos de que este concepto está ligado a la cultura y, por lo tanto, la identidad sólo puede conformarse a partir de las diferentes culturas o subculturas en las que cada individuo participa (Giménez, 2007), desde esa asunción la *identidad étnica* hace referencia a la pertenencia a un grupo étnico, entendiendo con ello los sentimientos, procesos y acciones que se activan al reconocer la propia etnicidad (Phinney, 1998). De acuerdo con el enfoque del desarrollo psicológico, Phinney propone un modelo de identidad étnica a partir de las investigaciones sobre los estados de identidad de Marcia (1993). En este modelo se distinguen cuatro tipos de estado de identidad por los que todo adolescente transita: *lograda*, *excluida*, *en moratoria* y *difusa*. Cada uno de estos estados se caracteriza y difieren en relación con la presencia o ausencia de crisis y compromiso, elementos fundamentales según Erikson para el desarrollo de la identidad.

- a. *Difusa*: se da cuando la persona ha hecho poca o ninguna autoexploración de su origen étnico y, por lo tanto, no se identifica con el grupo étnico de procedencia familiar.
- b. *Excluida*: a pesar de no haber hecho una autoexploración sobre su origen étnico, la persona tiene sentimientos claros sobre el tema, los cuales puede ser positivos o negativos de acuerdo con las actitudes que haya asimilado en su familia.
- c. *En moratoria*: se ha iniciado el autorreconocimiento de pertenencia a su grupo étnico, pero se siente confundido aún por los significados que tienen para esa persona.
- d. *Lograda*: se vivió el proceso de autoexploración de su identidad, comprendiendo los significados que tienen para su propia personalidad y los acepta.

Vemos, por lo tanto, desde esta perspectiva de desarrollo psicológico, que el asumirse como miembro de un grupo cultural determinado implica la identificación gradual con los valores, creencias y socialización

que comparten los individuos de esa comunidad. Ese proceso de construcción, la identidad se nutre de los recursos simbólicos, disposiciones y hasta contradicciones existentes en el medio sociocultural (nicho familiar, escuela, comunidad y sociedad) donde se desarrolla un individuo. Esta autoexploración y aceptación se hace compleja en sociedades pluriculturales como la de México, donde ha prevalecido una visión neocolonialista sobre la identidad de los mexicanos implantada históricamente desde los programas de educación básica hegemónicos que forjaron la ilusión de una identidad nacional única. Resulta aquí comprensible que los miembros de un grupo étnico minoritario o estigmatizado que migran de sus comunidades por razones de subsistencia económica (comercio, empleo o estudio), tendrán por su parte, que lidiar a contracorriente con esa cultura hegemónica (en valores y representaciones) que discrimina y margina al otro (diferente), requiriendo esfuerzos adicionales para lograr -si acaso- su proceso de inserción en la sociedad o Estado-nación.

El concepto tradicional de *formación docente* engloba por su parte, de manera amplia todas las acciones que realiza un profesional para perfeccionarse en el ámbito de la educación. Es decir, se le considera un proceso individual que busca adquirir las capacidades y competencias que demanda un determinado perfil profesional del docente, integrando además las dimensiones de lo humano: el saber pensar, saber hacer, saber ser y saber convivir. Es dentro de ese proceso que se da la posibilidad de que el sujeto desarrolle una capacidad de autorreflexión sobre su propia condición y acciones cotidianas provenientes de su práctica profesional que impactan de una u otra manera en los otros, los educandos. ¿Pero, en qué consiste esa autorreflexión que propicia la formación docente?

Donald A. Schön (1930-1997), apoyado en la propuesta del filósofo norteamericano John Dewey (1859-1952) que sustentaba una educación institucionalizada donde se uniera la experiencia con la actividad pedagógica a través del concepto “aprender haciendo” (*learning by doing*), desarrolló la temática de la profesionalización docente interesándose por los nuevos aprendizajes que surgían de la práctica reflexiva. El modelo de Schön surgió como una respuesta a la necesidad de profesionalizar el quehacer del docente, tratando de superar la línea divisoria -o fractura- entre un conocimiento lineal y un tanto mecánico que éste recibe durante su formación teórica y su práctica pedagógica en el aula. Este autor sostenía que el éxito profesional del docente consistía en lograr la integración entre el conocimiento y las habilidades técnicas para resolver los problemas que surgían en el aula. La praxis docente se caracterizaba para Schön por ser altamente compleja, incierta e inestable, de ahí que solo las habilidades técnicas no sean las más apropiadas para resolver las problemáticas escolares, debía por lo tanto desarrollarse una epistemología de una práctica implícita en los procesos artísticos e intuitivos para poder dar una respuesta sensible y adecuada a eventos y fenómenos disruptivos del aula (Schön, 1997).

Su perspectiva dio lugar al concepto *práctica reflexiva* que conecta la experiencia fenomenológica del sujeto -en el que recae la acción formativa- con su actividad pedagógica; en este sentido, la acción formativa sería un proceso que posibilita la creación de un espacio para la comprensión de la condición del sujeto-

docente desde *el aquí y ahora* ligando su práctica con la autorreflexión, permitiendo así una especie de introspección de su hacer y ser. Es importante puntualizar que los procesos del pensamiento que moviliza la formación son acompañados casi siempre de una reflexión crítica y *consciente* capaces de transformar los esquemas cognitivos y de acción del sujeto pues como se afirma “formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre representaciones, sobre sus conductas e ideas” (Ferry, 1990:145).

Para las perspectivas contemporáneas que focalizan la diversidad y subjetividad de los actores sociales con el espesor propio de la dimensión subjetiva, la autorreflexión adquiere un sentido nuevo dentro de la práctica docente pues revaloriza la *experiencia* del sujeto-docente como un proceso inacabado y siempre en movimiento (De Alba y Peters, 2017).

Para otros autores como Castoriadis (1975), la reflexión surge como una actividad representativa propia de la imaginación radical que suspende el juicio consciente para adentrarse con el poder de la imaginación, en otros linderos menos seguros. En esa concepción se ponen en juego otros componentes subjetivos que rara vez se vislumbran como movilizadores del acto de la reflexión, a saber, la imaginación y la pasión del sujeto que experimenta la formación como proceso. Estos dos componentes de la subjetividad humana se encuentran presentes en toda creación cultural:

Para que exista la reflexión, hace falta ante todo algo que sólo la imaginación radical puede proporcionar: hay que poder representarse no como un objeto sino como actividad representativa. [...] Esto implica la capacidad de poner en suspenso los axiomas últimos, los criterios y las reglas que fundan el pensamiento como actividad simplemente consciente, con el supuesto de que otros (axiomas, criterios y reglas), todavía no seguros, acaso aún desconocidos, podrían reemplazarlos. (Castoriadis, como se citó en Franco, 2003, p.18)

La acción reflexiva rompería así la “clausura” epistemológica en la que estamos cautivos como sujetos marcados por nuestra propia historia y las instituciones sociales, posibilitando con ello activar la imaginación y la pasión, fundamentos del acto creativo que representa el propio aprendizaje.

En este sentido me parece que el/la docente que encuentra la fórmula para este aprendizaje es porque su experiencia y práctica las concientiza de manera reflexiva, gracias a que hay condiciones de tiempo y espacio que la propician. Por tanto, podríamos describir la formación docente como un proceso de construcción que ayuda a “elucidar” (intento de pensar lo que se hace y saber lo que se piensa según Castoriadis) tanto la circunstancia de la propia práctica profesional como también de la identidad profesional.

Vemos, entonces, que la formación docente iría más allá de un modelo centrado en adquisiciones de competencias técnicas e instrumentales que reduce la noción de aprendizaje a su connotación más estricta y básica (Perrenoud, 2004), para ahondar en un proceso fenomenológico más complejo donde la reflexión entendida como “mediación”, reorganiza los esquemas afectivos y cognoscitivos del docente y, por consiguiente, transforma su práctica (Schön, 1992).

Análisis preliminar de los relatos

Conviene resaltar para el análisis propuesto de los siguientes extractos, la manera como se entretrejen las condiciones sociales (la estructura) con las subjetivas del individuo para conformar una determinada historia de vida y de profesión, dialéctica que emerge en todo relato de vida. A partir del material recabado se construyó un amplio arco de significados o categorías alusivas a la vida y trayectoria escolar hasta llegar al momento donde el docente wixárika parece contemplar su vida desde un plano superior de su existencia. Esas categorías fueron: *la comunalidad, el deseo de conocer, la vocación y la integración identitaria*, las cuales se analizan a continuación.

La Comunalidad

La autorreflexión se extiende desde las condiciones de una infancia rodeada de sentidos religiosos y míticos de una comunidad wixárika hasta las de su confrontación con la cultura dominante cargada de discriminación a lo indígena.

En esta parte está implícita una cavilación constante sobre la propia identidad como wixárika y aquella otra que va conformando en su recorrido por la escuela pero que no puede aún calificar o denominar. La incertidumbre surge de la tensión de significados culturales de difícil integración entre “dos mundos” antagónicos. Esta fase correspondería con el estado que Phinney denominó como: *en moratoria*.

‘iritemaí (rayito de sol) llamado así por sus padres, inicia su relato haciendo alusión directa a su nombre de origen designado por su comunidad, de la importancia que tienen sus creencias religiosas y la cosmovisión animista de sus dioses y diosas (el sol, el agua, la lluvia, el aire, la tierra y el fuego) para mantener el orden y dominio de la naturaleza. De ahí que toda su actividad comunitaria está destinada para sembrar la milpa, maíz, calabaza, frijol, amaranto, en especial el hikuri (peyote) como ofrendas que utilizarán en sus rituales y peregrinaciones.

En esa cosmovisión de lo sagrado no hay individuos con identidad “propia” sino una matriz colectiva de significados “el costumbre” la cual se base en la oralidad, en las tradiciones provenientes de los abuelos que cuidan la esencia de su cultura y los valores comunitarios. Podemos observar que aquí la identificación del narrador es plena con el imaginario de su comunidad.

El deseo por conocer

Si los rituales y “el costumbre” facilitan la integración de un nuevo miembro en la comunidad, el pasaje a la socialización y al aprendizaje escolar que representa un “mundo nuevo” se da por otra vía no exenta de escollos y penalidades. La escuela es un horizonte cultural inexplorado por abuelos y chamanes, en donde el camino se construye por los jóvenes de manera solitaria y sin los referentes culturales propios que orienten los pasos a un mundo desconocido e incierto.

Me iba caminando a dos horas y media de mi casa a la escuela, mi mamá me echaba gorditas, en el recreo me las comía y un bulecito de agua para tomar. Estuve asistiendo con gusto, porque me gustaba aprender muchas cosas en los libros. Una de las etapas más importantes de mi vida fue cuando tuve mi primer contacto con las letras, sentí como abrir una puerta al mundo del conocimiento a lo largo de la educación primaria, ya que aprendí a leer, sí, pero no a comprender lo que leía, lo que decía, y lo que significaba, conocía los signos, y ligaba las palabras u oraciones y quizás daba una fluidez a lo leído, pero finalmente no entendía el contenido del texto. (Benítez: 60)

...puedo decir que no recuerdo el lugar donde tuve el primer momento de acercamiento al dominio de la segunda lengua. Al salir de mi comunidad nunca pensé que se hablaba en otra lengua que la propia. Esta falta de dominio me ocasionó muchos problemas tanto en las escuelas, en la ciudad o simplemente en las asignaturas en las matemáticas en donde simplemente no llegaba a la solución por no comprender la explicación. (Benítez: 65)

Los factores sociales externos como la discriminación hacia las poblaciones étnicas en nuestro país, así como la falta de habilidad lingüística del español, son fuertes elementos disuasorios para la integración social y escolar de los sujetos provenientes de esas comunidades.

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

La vocación

La profesión de maestro vino a cristalizarse después de varios años y de manera azarosa, cuando es llamado para cubrir un interinato en la zona norte de Jalisco. Esa experiencia fue crucial para proseguir sus estudios de licenciatura como docente en educación básica bilingüe en la UPN 145. Cuatro años después se titula con un proyecto sobre la enseñanza de la lecto-escritura en las lenguas wixárika y el español para alumnos de primer ciclo de primaria. Al cabo del tiempo continuó su formación de posgrado graduándose de la Maestría en Ciencias de la Educación en 2012 y cinco años más tarde en el Doctorado de Educación. ¿Pero de dónde surge la perseverancia, la vocación de ser maestro?

Los maestros que tuve siempre me orientaron por el buen camino, al menos así lo comprendí, que aprendiera muy bien la lectoescritura, porque era importante saberlo, que algún día tenía que ayudar a la comunidad sabiendo la escritura y la lectura o simplemente que supiera a contar y comunicarme en segunda lengua. Con esas orientaciones me abrieron la idea de pensar en la vida, me hicieron interesar, buscar, enfrentar sacrificios. Lo que iba aprendiendo enriquecía mis saberes, eso fue lo que me motivó seguir estudiando. (Benítez:63)

La integración identitaria

El siguiente extracto corresponde a un momento posterior a su formación de posgrado, donde podemos observar como el sujeto hace una valoración desde un plano superior de autorreflexión para comprenderse a sí mismo tanto como persona, pero también como un docente comprometido con su rol social.

*Me considero que soy instructor wixárika, me nace construir hombres críticos de las futuras generaciones, por eso aprovecho las oportunidades que se me presentan y que me han servido para mi formación docente (...)
Cuando hago un alto en el camino, volteo la mirada a lo recorrido y veo el horizonte del porvenir, reconozco que éste, se proyecta en lo que soy, con lo que tengo, con lo que aspiro e incluso con lo que temo. He luchado por lo que hoy soy, lo que tengo y represento socialmente, empero, tengo que seguir de pie, en vigilia y con aspiraciones y proyecciones para enfrentar y ayudar a que mis hijos se eduquen y transformen un mundo que empieza a configurarse. (Benitez: 91)*

En este plano metacognitivo, se advierte la presencia de un pensamiento autocrítico capaz de deconstruir y reconstruir los procesos de aprendizaje generados durante la formación; supone la toma de conciencia de una identidad étnica revalorada y *lograda* -de acuerdo con los estados de identidad propuestos por Phinney- a la luz de la interrelación subjetiva con el/lo otro, que representa la cultura en la que se está inmerso, pero con nuevos significados.

Conclusiones

La formación puede ser vista de acuerdo con el relato de vida analizado, como una posibilidad para abrir un espacio para reflexionar sobre las prácticas y experiencias alrededor de la profesión docente. En el caso de los docentes indígenas, ésta puede inclusive facilitar procesos de integración y síntesis de los significados culturales entre dos mundos antagónicos que posibilitan la revaloración de aprendizajes, vivencias, costumbres y cosmovisiones.

Aquí se sustentó que la autorreflexión que emerge de los espacios formativos crea una mediación intercultural o espacio intermedio (*space in between*) o "híbrido" (Bhabha, 1994), en donde se reconsideran supuestos y axiomas de origen social, clase y etnia, posibilitando así negociaciones y concesiones al interior del propio sujeto para integrar los nuevos significados y afectos.

Se diría por lo tanto que los procesos reflexivos que se dan durante la formación docente pueden ser utilizados como herramientas de mediación intercultural que facilitan la integración de los sujetos en contextos de interculturalidad, reforzando así la identidad étnica.

Referencias

- Aceves, J. (1999), "Un enfoque metodológico de las historias de vida", en *Proposiciones 29, Historias y Relatos de vida: investigación y práctica en las ciencias sociales*, Santiago de Chile: Ediciones Sur, pp.45-51.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London & N.Y. : Reutledge Classics Series.
- Benítez, F. (2012). *Políticas de educación intercultural en la cultura wixárika de Jalisco (1960-2010)*. Tesis de maestría ISIDM-SEJ.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Czarny Krischkautzky, Gabriela V. (coord.). (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dietz, G. & Mateos L. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.
- De Gaulejac, V. (1999). "Historia de vida y sociología clínica". En *Proposiciones* núm. 29. Marzo, Santiago de Chile: Ediciones Sur, pp.89-101.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretative Biographie*. Newbury Park, California: Sage.
- Franco, Y. (2003). *Magma, Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política*, Buenos Aires: Biblos.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA, ITESO.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. España : Noveduc Graó.
- Phinney, J. S. (1998). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. In R. E. Muuss & H. D. Porton (Eds.), *Adolescent behavior and society : A book of readings* (pp. 271-280). Boston : McGraw-Hill.
- Schön, D. A. (1997). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Temas de Educación. Barcelona: Paidós.
- Vergara, M. (2017). *La práctica cotidiana de los profesores. Un estudio desde los procesos de formación en el posgrado*. México: UdeG, Universidad de Oviedo, Universidad Autónoma de Zacatecas.