

**ADECUACIONES CURRICULARES
ENTRE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL Y PRACTICAS
DE INTERNACIONALIZACIÓN:
UNA EXPERIENCIA ENTRE
MÉXICO Y BRASIL***



Antonio Carrillo Avelar**

Resumen: *la idea de este trabajo es dar a conocer un proyecto de investigación acción (ELLIOT, 1997; CARR y KEMMIS, 1988), para formar investigadores indígenas dentro del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, desde una perspectiva de construir comunidades colaborativas de corte reflexivo (DEWEY, 1989; PERRENOUD, 2010) el cual puede significar un aporte, aquellos especialistas e instituciones abocados a esta labor académica. La propuesta también se centra en la recuperación de los planteamientos metodológicos que marcan un currículo horizontal (MAGENDZO, 1998), donde se favorece una fuerte vocación por recuperar las prácticas culturales y lingüísticas de los pueblos originarios y considerarlos desde su heterogeneidad social y cognitiva, dentro del tejido de un programa de cooperación académica entre México y Brasil.*

Palabras clave: *Adecuaciones curriculares en el posgrado, currículo horizontal; Formación; Investigadores Indígenas.*

Resumo: *a ideia deste trabalho é apresentar um projeto de pesquisa-ação (ELLIOT, 1997; CARR e KEMMIS, 1988), para formar pesquisadores indígenas*

* Recibido em: 19.09.2020. Aprovado em: 04.12.2020.

** Doctor y Maestro en Ciencias Antropológicas por la UAM (México); Miembro de Consejo Mexicano Investigación Educativa (COMIE); Miembro fundador de la Red de Formadores en Educación Intercultural para América Latina (Red FEIAL). Profesor e investigador del Programa de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional y del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Profesor invitado del Programa de Posgraduación Interdisciplinar en Derechos Humanos, de la Universidad Federal de Goiás, Brasil. *E-mail:* antoniocarrillobr@hotmail.com.

no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Pedagogia da UNAM, na perspectiva da construção de comunidades colaborativas de corte reflexivo (DEWEY, 1989; PERRENOUD, 2010) que pode significar uma contribuição, àqueles especialistas e instituições dedicadas a este trabalho acadêmico. A proposta centra-se também na recuperação das abordagens metodológicas que marcam um currículo horizontal (MAGENDZO, 1998), onde se privilegia uma forte vocação para recuperar as práticas culturais e linguísticas dos povos indígenas e considerá-los desde a sua heterogeneidade social e cognitiva, dentro da estrutura de um programa de cooperação acadêmica entre o México e o Brasil.

Palavras-chave: Adequações Curriculares na Pós-Graduação. Currículo horizontal. Formação. Investigadores Indígenas.

Presentación

A partir de las últimas décadas en América Latina, y concretamente en México y Brasil la educación superior, han venido sufriendo profundos cambios en su cultura académica a partir de sus prácticas de gestión para promover la investigación educativa, que se hace evidente en sus estructuras curriculares y más concretamente en el quehacer diario que se viven en sus instituciones.

El autor y su profundo realismo, nos incita a pensar en contradicción, la tarea es ineludible. Por eso mismo, al interior del proyecto burgués, vemos al profesor o al investigador, combatientes, guerreros, y sus capacidades de reflexión colectiva y de proyectarse al mundo para beneficio propio y para el gran capital (EVANGELISTA, 2013, p. 39).

El fomento de una nueva cultura académica para formar investigadores, centrada en las disposiciones de muchos organismos internacionales ha ocasionado de manera indirecta, varias oportunidades de cambio o adecuación curricular, que muchos académicos dedicados a la gestión educativa han encontrado posibilidades de transformación institucional en el contexto de un proceso de constantes búsquedas de innovación académica de los modelos tradicionales, incorporándolos a programas de sus centros educativos. Hoy se puede hablar de la inserción de una nueva forma de ver el trabajo universitario, de manera más integral, que busca ofrecer un espacio formativo con carácter más abarcativo o planetario como lo plantea (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2006).

Según los autores (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2006), el principal objetivo de la educación de estos tiempos es educar para el despertar de una sociedad-mundo, lo que implica ir más allá de una meta de acceso y uso equitativo de los recursos educativos para enseñar a la ciudadanía a reflexionar y desarrollar un pensamiento crítico.

En este mismo sentido (SCHÖN, 2012; PERRENOUD, 2010) destacan la importancia que tiene hoy en día articular a esta nueva cultura académica, una formación más humanística y reflexiva sobre el hacer cotidiano, rescatando a los estudiantes del modelo curricular tradicional, donde éstos generalmente egresan de las instituciones de educación superior sin saber gran cosa de la realidad académica que les tocó vivir, es decir muchos no tienen una sólida formación teórica o egresan de sus licenciaturas sin saber hacer cosas operativas concretas y mucho menos haber construido un postura autónoma y crítica de la realidad que le tocó vivir, entre otros aspectos formativos.

EL POSGRADO EN LA ORBITA COLABORATIVA

Pese a los cambios instituidos en las universidades a nivel mundial y nacional, concretamente en el nivel de posgrado hoy nos encontramos, todavía, ante un modelo de enseñanza generalizado, acerca de cómo se promueve el aprendizaje en las aulas, también se ejercen los contenidos académicos como un quehacer aislado y descontextualizada donde se destaca una ausencia del trabajo colaborativo y en consecuencia de carácter reflexivo y crítico.

Es decir, existe una cultura académica de carácter institucional que no se cuestiona, los contenidos, metas y medios para alcanzarlos, los cuales son definidos de una manera específica a través del plan y programa, consecuentemente se acepta esta realidad cotidiana sin cuestionar. La preocupación de los docentes se centra en cómo encontrar los medios más efectivos y eficientes para cumplir con lo instituido. Es frecuente que estos maestros pierdan de vista los fines del quehacer educativo, por lo tanto, su accionar se reduce a operar su realidad cotidiana de cumplir por cumplir dentro de un universo más grande de obligaciones académicas. Aquí el docente actúa como un ser social reproductor de conocimientos y saberes de un determinado contexto ahistórico y cultural donde todo está determinado por la tradición individualista o la racionalidad técnica con la que ha sido formado (SCHÖN, 2012).

En otras palabras, la práctica académica en los posgrados, empleada por los docentes se observan cuatro características principales que la distinguen:

- 1) La dinámica de los seminarios o cursos, generalmente se enfrentan con una mediana orientación constructivista del aprendizaje, de corte individualista ya que cotidianamente, por un lado, se analiza el modelo teórico, y por el otro se aplica a la realidad y experiencia laboral de los asistentes sin mayores consecuencias colectivas del grupo.
- 2) El análisis de los textos está basado en lectura de capítulos de libros con frecuencia descontextualizados, es decir, generalmente son fotocopias y ahora textos electrónicos que a menudo, se apoyan en un aprendizaje mecánico, centrado en la transmisión y la acumulación de información, reiterada por el docente. Todo esto, influido a veces, por los principios de un programa escolar.
- 3) Aunque si bien, la teoría se construye y reconstruye por un intercambio de ideas y de experiencias profesionales del docente y de los asistentes, las fotocopias están llenas de datos e información enciclopédica que los asistentes con frecuencia sirven de base únicamente para su reproducción teórica o en el mejor de los casos para la elaboración del trabajo final de la materia o como apoyo para sus tesis.
- 4) Generalmente los profesores de posgrado son tutores de algunos de los asistentes a los seminarios y se caracterizan como mediadores entre lo que quieren investigar los estudiantes y las orientaciones de tipo bibliográfico que le recomiendan a los tesisistas. Sus trabajos recepcionales generalmente son prácticas aisladas, y con frecuencia están vinculado únicamente con la práctica profesional de los estudiantes.

Es evidente que el quehacer cotidiano y las dinámicas de trabajo institucional de un posgrado en educación, son resultado de una tradición histórica que no están desligadas de las influencias de carácter político, económico, cultural y social del contexto donde están insertos, los cuales los vinculan a una forma de ser institucional e influyen y matizan las formas de accionar de un programa académico. Tales expresiones, mediante las cuales, las instituciones crean una particular tradición, de trabajo académico como el caso de los programas de formación de la UNAM.

EL POSGRADO EN PEDAGOGÍA Y EL TRABAJO COLABORATIVO DE CORTE REFLEXIVO

Programa de Posgrado en Pedagogía (PPP) de la FES Aragón desde el 2010, consideró a los académicos y estudiantes como profesionales que pueden contribuir a crear una nueva cultura académica instituyente donde la reflexividad y el trabajo colaborativo, sobre su realidad académica, juegue un papel muy importante. Ellos son considerados como profesionales muy activos en el desarrollo de programas formativos y de investigación. Se considera que el quehacer reflexivo y colaborativo es parte integral del proceso formativo y de fomento a la investigación, donde no solo debe de aprender los estudiantes, sino también sus docentes, consecuentemente éstos no son un simple soporte accesorio. Es decir, el ser humano nació para vivir en sociedad, su sentido de vida es social y su desarrollo individual y profesional lo alcanza en plenitud cuando está en interacción con otros.

En efecto, una escuela flexible, entre otras cosas, distribuye el poder, se contacta y funda redes de personas, tanto al interior de la escuela como fuera de ésta, que le aporten las capacidades necesarias para llevar a buen fin el proyecto educativo. Una escuela organizada de esta manera promueve el trabajo en equipo, tiene una sensibilidad atenta a las situaciones de ruptura y las aprovecha como posibilidades de crecimiento. Los estudiantes inmersos en este clima organizacional desarrollan, desde la vida cotidiana y cultural de la escuela, una serie de actitudes y valores que son de la intención de los Objetivos Transversales, en los ámbitos intelectual, ético, social y persona (MAGENDZO, 1998, p. 196).

Cabe destacar también, que, si bien es cierto, el aprendizaje tiene una dimensión individual de análisis, conceptualización y apropiación, éste se desarrolla en su mejor forma a través del aprendizaje en colaboración con otros.

Como resultado de estas reflexiones teóricas, y de cuestionar su accionar cotidiano antes descrito, el PPP de la UNAM a través de la FES Aragón decidió poner en práctica un proyecto académico que contrastara con esta forma de trabajo a través de recuperar el proyecto de CONACYT de organizar el programa a través de crear proyectos de investigación a través de crear Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC). Estas LGAC son espacios vitales de organización y en consecuencia de formación académica que se dan al interior de un proyecto y

en la medida en que se relaciona con varios sectores dinámicos sociales a nivel local y regional o con otros países, puede tener un mayor impacto en la vida cotidiana de las instituciones.

Por lo tanto, en este trabajo se busca mostrar las fronteras de un proyecto académico, en el contexto de formar investigadores, sus alcances y limitaciones a través de mostrar las diferentes prácticas académicas al interior de una LGAC con el propósito que se pueda entender lo que sucede en un proyecto formativo. En este sentido se hace necesario señalar las múltiples relaciones que se establecen al interior de la misma, y que apoyan u obstaculizan un trabajo colaborativo que se da entre docentes y alumnos los cuales recuperan su contexto institucional y regional que los cubre y al mismo tiempo es espacio de vinculación internacional.

El PPP de la FES Aragón, convergen profesores de diferentes disciplinas académicas entre las que destaca, la pedagogía, sociología, comunicación, lingüística y la antropología, todos con el grado de doctor, desde el 2010 ellos vienen laborando de manera colaborativa a través de diez LGAC, todo esto en el contexto de crear una nueva cultura académica al interior del PPP.

Aunque se está consciente que, en el seno de cada LGAC, no siempre existen mundos armónicos, ni estuvieron desprovistos de conflictos y contradicciones, sino que contrariamente fueron espacios de debates y pugnas, de redefinición constante de sentidos, normas y reglas, formales y secundarias, consecuentemente son espacios latentes de negociación ya que los contenidos de cada LGAC permiten formar una comprensión a nivel macro y a partir de allí, explicar la realidad social que vive cada colegiado. Mirar al interior de cada LGAC es indispensable para empezar a aproximarnos a uno de los posibles orígenes del cambio de actitud y práctica académica de futuros investigadores.

Es importante para el trabajo docente y los investigadores en formación, conocer cómo se dan los procesos de interrelación cultural entre los sujetos porque todos ellos pueden aprovechar su experiencia a favor de mejorar el Programa y las prácticas académicas que vienen realizando.

Cuadro 1 - Campos y líneas de investigación actuales del Programa de Posgrado en Pedagogía

Campo de conocimiento	Línea de investigación
Campo 1: Docencia	<ul style="list-style-type: none"> • Didácticas Emergentes y Alternativas en Educación. • Pedagogía y Comunicación.
Campo 2: Políticas educativas y gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Educativas y Gestión para la Educación.
Campo 3: Educación y diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Educación, Ciudadanía y Valores. • Gestión para el conocimiento sociocultural y lingüístico. • Desarrollo Educativo e Inclusión.
Campo 4: Construcción de saberes pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • Formación y Posgrado.

Fuente: Elaboración del presente, se realizó a través de los autores del trabajo.

EL TRABAJO COLABORATIVO Y LA FORMACIÓN DE INTELLECTUALES INDÍGENAS

Para efectos de este trabajo, el estudio *se realizó con la Línea denominada Gestión para el conocimiento sociocultural y lingüístico*, la cual tenía como desafío académico, como lograr una mayor profesionalización de los docentes en servicio del estado de Oaxaca y en particular la formación de los docentes de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca.

Para posibilitar este desafío, esta LGAC instituyó, un convenio de colaboración entre la UNAM y la ENBIO. Como resultado de esta actividad se acordó que las sesiones académicas se realizaran en las instalaciones de posgrado que tiene la ENBIO, con estudiantes de Maestría y Doctorado representantes de los pueblos originarios de Oaxaca, los cuales para participar en esta experiencia académica deberían de pasar todo el proceso de selección que tiene acordado el Programa Institucional de Posgrado en Pedagogía de la UNAM y sus docentes sería académicos del mismo Programa.

La línea denominada *Gestión para el Conocimiento Sociocultural y Lingüístico*, con la intención de crear una nueva cultura académica instituyente centrada en el trabajo reflexivo de corte colaborativo y

de formar investigadores, decidió construir una propuesta académica propia para la formación de investigadores indígenas en el contexto del Programa de Posgrado de Pedagogía de la UNAM, dentro del campus dentro de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, más integral de corte transdisciplinario con una visión internacional.

Entre los objetivos de la intervención académica están:

- Proponer una estrategia de investigación reflexiva como facilitadora de diferentes procesos cognitivos en contextos de trabajo colaborativo para el fomento de una educación intercultural, con un carácter internacional,
- Generar un espacio para el fomento de la reflexión investigativa, a partir de la propia experiencia como docente que trabaja los temas de interculturalidad,
- Analizar cómo y en qué condiciones sociales y culturales se da la posibilidad de generar el trabajo colaborativo,
- Describir la participación de los sujetos involucrados en la generación del trabajo colaborativo,
- Describir y interpretar la forma en que los sujetos protagonizan y enfrentan los procesos de consolidación cultural al interior de una LGAC.

El proceso de reflexión empezó cuando los maestros y los estudiantes se enfrentaron a cuestionar o reflexionar en torno, a los incidentes problemáticos que eran de interés de los estudiantes, para lo cual se consideró necesario tomar distancia y analizar más a detalle el motivo de sus preocupaciones académicas y la manera en cómo se podía construir un proyecto transversal que afectara y articulara a todos los involucrados en esta tarea de formar investigadores.

Los Objetivos Transversales son una de las tantas fuentes impulsoras e inspiradoras de la reflexión y el debate interno de la institución educativa, otorgándole orientación y coherencia conceptual, pedagógica y valórica al Proyecto Educativo Institucional (PEI). Constituyen criterios operacionales de la planificación, el análisis y la evaluación del Proyecto, De esta forma, los Objetivos Fundamentales Transversales son un factor importante en la orientación de las modalidades de interacción social tanto internas como externas al establecimiento, los sistemas de gestión y retroalimentación, y la cultura escolar (MAGENDZO, 1998, p. 197).

EL trabajo colaborativo y el trabajo reflexivo cuando se unen se convierte en un andamiaje significativo que aglutina, a su vez varias modalidades de trabajo colaborativo. En este sentido esta propuesta académica, reconoció tres fuentes del trabajo colaborativo: el trabajo en Comunidades de Práctica (CP), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Tequio Académico (T.A.) y la Investigación Acción (I.A.), los cuales los reconoce y los pone en diálogo en diferentes fases de accionar investigativo.

Antes de introducir a los estudiantes al trabajo colaborativo, fue de gran importancia preparar al colectivo, en esta tarea, es decir fue necesario ir creando poco a poco las condiciones para que esta actividad sea fuera creando una conciencia de grupo y en consecuencia se percibiera de manera diferente la tarea de formar investigadores y por lo tanto se advierta al mismo tiempo, la necesidad de romper esquemas formativos que favorece la cultura académica tradicional de trabajar académicamente la perspectiva individual de hacer investigación de manera aislada al margen de un proyecto colectivo.

Para crear una conciencia de equipo se retomaron los planteamientos (WENGER, 2001) el cual plantean la importancia de recuperar la formación equipos naturales hoy llamados Comunidades de Práctica CP. Aprovechar el hecho que las personas que tienen intereses comunes y que generalmente trabajan más allá de un compromiso institucional, se consideró recomendable ponerlos a trabajar de manera colaborativa de tal manera que su responsabilidad académica fuera más a allá de un quehacer circunstancial.

Una vez puesta en práctica esta experiencia de formación, se observó que la estrategia de trabajo colaborativo, se encontraban los elementos básicos claramente estructurados en cada equipo de trabajo. Ya que se consideraba que solo de esta manera se puede lograr que se produzca un esfuerzo natural de grupo, y al mismo tiempo se advirtió que existe una estrecha relación entre la colaboración y los resultados.

Una de las intervenciones que fue necesario realizar consistió en promover que los grupos o equipos se acaben de formar, a través de recuperar los principios del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), lo cual implicó la participación de miembros de un grupo determinado para producir cambios entre otros miembros del mismo grupo a partir de la resolución compartida de un problema o tarea a resolver. El ABP suele utilizarse para promover cambios en el ámbito individual, a través del trabajo sobre los conocimientos, creencias o comportamientos de

una persona. Sin embargo, estos cambios también puede producirlos en el ámbito social o grupal, a través de la indagación individual y esto se enriquece en la estimulación de acciones colectivas.

Tomando como base que los estudiantes indígenas están habituados culturalmente a trabajar de manera colaborativo y por el otro significa convertir al colectivo en una comunidad de aprendizaje Es decir se procuró que la clase dejara de ser una simple colectividad académica o una suma de individuos organizados en equipos.

En el caso de los pueblos originarios el concepto de comunidad va más allá que el trabajar en grupo, aquí se considera como una práctica natural porque el hombre es un ser social por naturaleza que está habituado a vivir en sociedad y creado para que en su conjunto construir la sociedad en que se desenvuelve como ser humano. Por lo tanto, se puede afirmar que el hombre como tal, es un ser comunitario por naturaleza (MALDONADO, 2015).

Cuando se habla de un trabajo comunitario, significa referirse al en cuento con el otro, significa convivir, y por lo tanto esto es una ayuda y que apoya al mismo a construir a las personas seres sociales con una identidad propia. Nadie puede quedar al margen de la convivencia, sin salir transformado. El encuentro significa convivencia, pero también significa transformación mutua, ya sea a través de los acuerdos o discernimientos de un diálogo o discusión.

Es el caso del tequio en las comunidades representativas de los pueblos originarios, implica un recurso que sirve para dar aportes a la construcción grupal que permiten consolidar el quehacer colectivo.

El trabajo del tequio académico, como hemos decidido denominar se desarrolla como expresión de la responsabilidad compartida y desde un sentido de comunidad crítica, capaz de integrar las discrepancias en aras de la mejora del trabajo conjunto.

El tequio académico sobre grupalidad interpreta al grupo desde la actividad como mediatizadora de todo lo que sucede en su interior, incluso en las relaciones interpersonales.

A partir de lo anterior, crear condiciones para grupo de investigadores en formación desarrollen o recuperen su cualidad grupal centrándose en un objetivo común a conseguir mediante actividades compartidas, significa hacerlos conscientes de la importancia de característica propia que se posee. En otras palabras, favorecer el aprendizaje colaborativo de corte comunitario, cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje, y de cada uno de los integrantes

del equipo, así como de los restantes miembros del grupo que trabajan de manera colaborativa.

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y LA POSIBILIDAD DE CONSTRUIR UN MUNDO DIFERENTE

El trabajo de gestión académica se centró, en considerar a la docencia como un accionar reflexivo de corte colaborativo muy importante, que va más allá de la rigurosidad que marca un trabajo investigativo mecánico, es decir va ayudando a que el equipo de futuros investigadores, caminen junto analizando lo que hacen y como lo realizan en el contexto de ir decolonizando su saber investigativo centrado en la producción individual (MIGNOLO, 2017). Otros autores también han abordado este tema.

Esto es parecido a la idea de Eisner (1985) sobre la cualidad “conocedor”. Para la mejora educativa se consigue no mediante el descubrimiento de métodos científicos que se pueden aplicar universalmente, ni gracias a personalidades concretas sino más bien “ayudando a los docentes” [...] a mejorar su capacidad de ver y pensar lo que hacen (p 104); o, en otras palabras, fomentando su “arte apreciativo”, esa sutil habilidad para discriminar (WOODS, 1998. P. 40).

Ante estos retos, el equipo de trabajo se centró en los planteamientos de la investigación acción, como un recurso metodológico que logra que las cosas sucedan (WOODS, 1998), a partir de un accionar reflexivo que se genera y en consecuencia va transformando la cultura académica con la que ha sido formados los futuros investigadores. Es decir, se fueron creando las condiciones con un grupo reducido de estudiantes indígenas de maestría y doctorado en pedagogía de la UNAM, en el se fueron creando las condiciones académicas necesarias como se expresó anteriormente, a través de involucrar a dos generaciones en esta tarea. Fundamentalmente le preocupaba al principio al equipo de académicos ¿Cómo posibilitar, que los estudiantes representantes de los pueblos originarios, de estos niveles compartiera un mismo proyecto académico?, ¿Cómo recuperar su experiencia profesional como docentes en servicio del Estado de Oaxaca? y ¿Cómo conseguir una autonomía académica de participación a favor de enriquecer la tarea educativa de la ENBIO en particular y en general de las diferentes regiones del Estado? Consecuentemente, este proyecto de formación académica debía estar íntimamente ligado a la forma de

ser y pensar de estos pueblos, es decir aquí se buscaba, como aprovechas el trabajo comunitario como recurso de formación tomando en cuenta que, en su quehacer cultural, predomina un accionar compartido.

La investigación acción desde la perspectiva de Elliot (1997) se consideró que era un poderoso instrumento por que posibilita la construcción de una nueva cultura académica y al mismo tiempo permiten ir documentando los detalles de construcción de un proyecto académico de los estudiantes indígenas. Entender la investigación como un quehacer de producción de conocimiento, que construye realidades, identidades y en general es un acto cognitivo, es un saber necesario ya que implica ir valorando y reorientando como se da este proceso formativo al interior del colectivo. Se debe de destacar que, durante esta experiencia, se iba documentando el proceso de construcción de los implicados a partir de ir anotando en el diario de campo los acuerdos llegados en las interacciones y los detalles del accionar cotidiano de su proceso formativo. Esta misma actividad se acompañó en varias ocasiones de grabaciones donde se llevaba a cabo estas sesiones académicas.

La experiencia se realizó en las instalaciones de la ENBIO ya que era el escenario pertinente, donde se efectuaban las reuniones de trabajo, se consideró este espacio académico, con la finalidad de que los integrantes tuvieran presente que los resultados de sus investigaciones deberían de servir para apoyar el proceso formativo de los futuros docentes y tener cerca la realidad educativa a transformar.

Desde el punto de vista del proceso sociocultural, de construcción del conocimiento se consideró necesario tomar como base los docentes en servicio abocados a atender a la población indígena, muchos de ellos egresados o profesores de la ENBIO de tal manera que se generara al mismo tiempo una construcción situacional del conocimiento (DÍAZ-BARRIGA, 2006). Esta premisa partió también de reconocer también la importancia que el conocimiento del contexto interactivo puede ayudar a entender mejor las interacciones formativas propias en este escenario académico.

El análisis de las preocupaciones individuales para realizar su proceso de investigación y la manera de como ellos iban a negociar en torno a la construcción de un proyecto social compartido a favor de la ENBIO y las regiones del Estado. Se inició, a través de recuperar los postulados de la teoría fundamentada propuesta por (FLICK, 2007). Para lo cual se inició con una etapa exploratoria en el campo donde iban a realizar el estudio para esto se realizaron varias entrevistas informales y a

profundidad con los diferentes actores que formaban parte de su proceso investigativo, en algunos casos se aplicó un cuestionario para hacer una lectura de la realidad de contexto, asimismo se construyeron guías de observación, grabaciones de video, al mismo tiempo que se hacía vigilancias teóricas del proceso.

A partir del análisis de los resultados que arrojaron los instrumentos aplicados se construyeron varias macro categorías que sirvieron de base para la construcción y fundamentación de su trabajo de investigación (FLICK, 2007). De manera concreta su proceso investigativo se concretó en cuatro etapas: planeación, procesos de operación o trabajo de campo, sistematización teorización de hallazgos, complementación de datos en los escenarios de trabajo y elaboración del informe final.

Un estudiante indígena que aspira a ser investigador tiene que tener presente la importancia de realizar un alejamiento de su objeto de estudio, que le permita comprender mejor su objeto de indagación, motivo por lo cual se consideró importante que una vez que tuviera claro lo que iba a investigar y sus primeros hallazgos, realizara una estancias de trabajo de campo en contextos similares en otros escenarios, de tal manera que le permitiera ver otros aspectos, que por formar parte de su contexto no alcanzaba a percibir.

Algunas de esas tramas terminaron por traerme al exilio al que llego con el cuerpo mojado de historia, de marcas culturales, de recuerdos, de sentimientos, de dudas, de sueños rotos pero no deshechos, de nostalgias de mi mundo, de mi cielo, de las aguas tibias del Atlántico, de la "lengua errada del pueblo, lengua acertada del pueblo". Llegué al exilio y a la memoria de tantas tramas que traía en el cuerpo añadí la marca de nuevos hechos, nuevos saberes que se constituían entonces en nuevas tramas (FREIRE, 2017, p. 27).

En este caso se advirtió la importancia de compartir sus hallazgos académicos asistiendo a estancias académicas en otros países, en este sentido se consideró pertinente, conversar con otros docentes indígenas en formación o académicos de la licenciatura en educación intercultural de la Universidad Federal de Goiás, Brasil. Aquí se buscó que se apreciara la importancia de valorar el manejo de los contextos sociales de la cognición, como un recurso muy importante que une lo cognitivo con lo social, tal como lo plantea (CAZDEN, 1990).

RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA SITUADA

En el presente trabajo se encontraron los siguientes elementos básicos que se dieron durante la vida productiva de esta LGAC que son: la interdependencia positiva de los cuatro académicos integrantes de este colectivo, los cuales fortalecían la responsabilidad individual que ejercía cada uno de ellos en sus seminarios a favor de formar investigadores indígenas. Por otra parte, los estudiantes de maestría y doctorado trabajan al interior de cada colectivo y juntos construyeron un objeto de estudio retomando los principios del ABP, todo esto tomando como base, la interacción social, el uso apropiado de destrezas sociales y la vigilancia académica que se ejercía los académicos en torno a la construcción de esta comunidad colaborativa.

El fomento del trabajo cooperativo y reflexivo fue un recurso decisivo, que se le puede atribuir un papel primario a la interacción estrecha entre estudiantes de posgrado integrados como un colectivo de trabajo. Los cuales tomo como base el siguiente objeto de estudio compartido:

Hacia la construcción de un proyecto de educación bilingüe intercultural en el estado de Oaxaca, a través de sus actores

Esta construcción colaborativa del conocimiento fue el producto una negociación y detallada de las distintas problemáticas a trabajar en las propuestas de indagación de los estudiantes de maestría y doctorado. Esto se definió como un proceso de aprendizaje que enfatizó los acuerdos en comunidad y los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Se tomo como base, también la valoración de su contexto inmediato y mediato, así como la participación de sus diferentes tutores. Aquí el conocimiento fue visto como un constructo social, y por tanto el proceso educativo fue facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre todos.

La siguiente fase del trabajo colaborativo consistió en establecer una pregunta de investigación compartida:

¿Cómo construir una educación bilingüe intercultural para la ENBIO en particular y para el Estado de Oaxaca en general, recuperando las cosmovisiones de las comunidades?

La pregunta de investigación sirvió como andamiaje, que posibilitaba la construcción de un proyecto académico compartido

(VYGOTSKY, 1979), es decir los estudiantes requerían de la acción de un agente mediador para acceder a la zona de desarrollo de sus propios proyectos. En otras palabras, cada uno de los estudiantes, eran los responsables de ir tejiendo un andamiaje que les proporcionara seguridad académica de corte individual y que a su vez le permitía irse apropiando de un conocimiento colectivo y lo transfería a su propio proyecto.

Otro recurso metodológico que sirvió de apoyo a la construcción de este proyecto colectivo fueron los objetivos de investigación:

- Identificar alternativas pedagógicas que buscan la transformación de la practica educativa y docente.
- Documentar los saberes presentes en los contextos comunitarios para reconocer aquellos que caracterizan la identidad de los niños y niñas oaxaqueños.
- Documentar las practicas educativas alternativas en las escuelas de educación básica (Preescolar, Primaria y Secundaria).
- Reconocer los saberes presentes de los defensores de una educación bilingüe intercultural.
- Crear espacios de compartencia entre los actores implicados.

Debido a la heterogeneidad de lugares de procedencia de los participantes del colectivo y el tipo de objeto de estudio, en cuanto se refiere a las implicaciones educativas en el Estado de Oaxaca, se le logró el establecimiento de los anteriores objetivos de investigación. Todo esto también fue un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, a su vez, del proceso de negociación, lo que permitió verificar las conexiones entre los aprendizajes, interacciones y cooperación de los individuos que intervinieron en los procesos de aprendizaje, ya que se afectan mutuamente, intercambian proyectos y expectativas y replantean un proyecto mutuo, que los condujo al logro de dos niveles de intervención académica uno centrado en los valles centrales y el otro vinculado con dos regiones de intervención en el Estado de Oaxaca. Es decir, los estudiantes de maestría se quedaron en el primer grupo y los de doctorado en el segundo.

Los objetos de estudio de los estudiantes en relación con la formación de posgrado que están matriculados se destacan en las tablas a continuación.

Objetos de estudio de los estudiantes de Maestría:

- Significados culturales en Ya'a Bshigo, San Andrés Solaga, Oaxaca: Aportes a la educación intercultural (Yeri)
- La educación basada en valores: Una perspectiva de la educación indígena intercultural (Lumi).
- Ideología lingüística de los padres de familia ante el uso del zapoteco en la educación escolar (Bertha)
- La participación de los padres de familia en la formación de las niñas y niños del pueblo zapoteca Latuvi (Elyca).
- Las prácticas escolares de los estudiantes en formación inicial de educación primaria (Karina)
- Construcción de una pedagogía alternativa en Oaxaca: El caso del colectivo del movimiento de educación popular (Flor)
- La relación naturaleza-hombre en la región mixteca de Oaxaca: Elementos para una educación telesecundaria diferenciada (Yesi)

Objetos de estudio de los estudiantes de doctorado:

- Visión de la educación bilingüe, desde la perspectiva de los egresados de la ENBIO.
- La agencia comunitaria como estrategia educativa
- El bosque educativo como habilidad formativa
- El rol de la supervisión educativa en el contexto regional.
- Hacia una nueva supervisión escolar en los contextos rurales.
- Lenguas originarias, y actitudes docentes significativas en contexto de desubicación lingüística

El aprendizaje colaborativo es otro de los postulados constructivistas, parte de concebir a la educación como proceso de socio-construcción que permite conocer diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollando tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta. Los entornos de aprendizaje constructivista se definieron como «un lugar donde los estudiantes deberían de trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que les permitiera el planteamiento de preguntas de investigación compartida y la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades metodológicas para la solución de problemas de investigación (CARR; KEMMIS, 1988).

El criterio holístico

Como se puede apreciar esta forma de trabajo complejo e integrador donde participa un colectivo de estudiantes indígenas, permite tener una visión global de atender y responder a los problemas de una región a nivel micro y macro. La acción reflexiva, también fue otro recurso que requería de ir más allá de los procesos racionales y lógicos de resolución de problemas de investigación. Involucró intuición, emoción, pasión compromiso social e histórico. Esta tarea implicó preservar y enriquecer un legado histórico que heredaron los antepasados, que para mantener sus ideales y prácticas culturales muchos de ellos ofrendaron su vida. (MALDONADO, 2015)

Este criterio holístico, permitió adentrarse más allá que el ámbito de la enseñanza porque poseían ideas y sentimientos muy fuertes acerca de cómo mejorar las condiciones del aprendizaje de los estudiantes. Se pudo influir de forma importante en las vidas de los investigadores estudiantes, cuando reflexionaban sobre ello en los salones de clases. Aquí se tenía que aprender a escuchar y aceptar muchas fuentes del entendimiento.

Se necesitaba utilizar de modo similar nuestras cabezas y corazones, nuestras capacidades de razonamiento e intuiciones emocionales. El arte de investigar da cuenta de que existen muchos recursos y fuentes. No debemos descontar o limitar innecesariamente las herramientas que sirven como fuentes y recursos de nuestra labor. (Testimonio de un participante del evento académico)

En la acción reflexiva, al contrario que en la rutinaria, como se puede apreciar en el testimonio se usaban simultáneamente la razón y la emoción.

El criterio de vinculación

Aquí en este proyecto se cuidaron los siguientes tres postulados que propone Dewey (1989), mente abierta, responsabilidad y honestidad, los cuales se vieron reflejados en sus prácticas profesionales como indígenas, cuando son responsables con su objeto de estudio seleccionado y honesto con los resultados académicos encontrados. A continuación, se exponen un ejemplo de una narrativa de un trabajo una integrante del colectivo, la cual hizo su trabajo de indagación en dos partes una de intervención y otra de indagación y reflexión de su accionar académico:

Recuerdo que un día después de clases, dentro del salón, le dije a una madre que su hijo había golpeado a uno de sus compañeros; ella, comenzó a gritarme que era yo quien no sabía controlarlos y luego se le unió alguien más y alguien más hasta que me sentí totalmente acorralada entre quejas y miradas inquisitivas. Estaba temerosa, sin saber que decir y con la impotencia de querer contestar y no poder hacerlo al ver cómo el problema se hacía cada vez más grande. (Testimonio de un integrante del proyecto en su fase inicial)

Tener mente abierta, significa reconocer la posibilidad de estar equivocado como una virtud que se requiere cultivar y convertirlo en un rasgo característico de la personalidad. Todo esto en el contexto de considerar que los profesores reflexivos, tienen mente abierta implica tomar en cuenta que la investigación es una práctica de aprendizajes, por lo tanto, ressignifica hábitos pertinentes que les permitan estar preparados para escuchar varios puntos de vista y reflexionar en torno al sentido de estos. Prestar atención a las preocupaciones, sugerencias y recomendaciones, pero al mismo tiempo tener presente, el lugar desde donde se están señalando las consideraciones formativas, porque que no todas a veces son pertinentes para la construcción de un objeto de estudio. Sin embargo, es recomendable frecuentemente preguntarse a sí mismos, qué y por qué están haciendo y diciendo lo que comentan lo que dicen y hacen los informantes y en este caso los padres de familia.

Así, pasaron alrededor de cuatro meses, hasta que en algún momento me vino a la mente la idea de trabajar con las madres de familia, jamás lo había hecho así que comencé a buscar en distintas fuentes académicas; me di cuenta de que existían montones de talleres diseñados, incluso venían en orden: dinámicas rompe-hielo, juegos de integración, formación de equipos, etcétera. (Testimonio de la misma estudiante un tiempo después)

Responsabilidad

Se consideró que era otra virtud académica que habría que tomar en cuenta en la formación de investigadores si se quería propiciar la acción reflexiva que propone Dewey (1989), es una actitud de responsabilidad que implica considerar con mucha atención las consecuencias de su accionar como académico. Ser docente reflexivo significa tener claro el para qué y el por qué, de lo que investiga o se enseña y las consecuencias de su construcción académica. Es decir, ellos debían tener presente que

su indagación tiene que servir de ejemplo para el proceso formativo de los estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe de Oaxaca y al mismo tiempo para consolidar y mostrar la importancia de recuperar las prácticas culturales y de fortalecimiento de su identidad sociocultural. Todo esto en el contexto de tener presente que son maestros y que es necesario saber cómo se puede articular a las características propias de los niños representas de los pueblos originarios, con algunos recursos académicos. Por lo tanto, ellos deben tener en mente su papel como formadores.

Cabe destacar por otra parte que ellos, como investigadores o docentes reflexivos ellos evaluaron sus prácticas de enseñanza a través de preguntas más amplias como la siguientes: "¿son buenos los resultados que llevo?, ¿para quién?, ¿de qué manera puedo cambiarlos?"; y "¿se han cumplido los objetivos previstos de formación o indagación?".

Les pregunté ¿Qué hacen aquí? Y ellos sonrientes me dijeron vinimos a trabajar juntos, nos pusimos de acuerdo para acompañarlas y prestarles material. Me resultaba sorprendente ver siempre ese ánimo por formar parte del grupo, por participar, me sentía cada vez con más ganas de interactuar con ellos, de programar otras actividades, otras convivencias. Ellos siempre decían: si maestra, ¡vamos! Yo pongo esto o yo puedo llevar el otro, yo presto mi camioneta (Testimonio al terminar del ciclo escolar).

Honestidad

Para Dewey (1989), la honestidad es la tercera actitud necesaria para la reflexión. Al decir honestidad significa tener presente la tarea encomendada de cumplir con las actividades asignadas de indagar y terminar en tiempo y forma con la tarea prevista. Los maestros honestos examinan sus propias suposiciones y creencias de forma periódica y evalúan los resultados de sus acciones mientras conservan la actitud de que pueden aprender algo nuevo de cualquier situación.

Es decir, ellos saben que un buen docente o investigador es aquel que aprende constantemente de los errores cometidos y al mismo tiempo sabe que lo "mal hecho" es una oportunidad de aprendizaje y de cambio por lo tanto ellos siempre estuvieron preparados para ir construyendo su propio objeto de estudio, pero al mismo tiempo iban cuidando que sus padres de familia avanzaran de la misma manera en torno a los objetivos previstos. Ellos sabían de la importancia de crear ambientes de crítica

constructiva, como la base para el fortalecimiento de los proyectos académicos. Como maestros, continuamente buscando comprender su propia enseñanza y cómo ésta influye en sus estudiantes y padres de familia.

EL TRABAJO INVESTIGATIVO A TRAVÉS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

Debido a que el Programa de Posgrado en Pedagogía está incorporado al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de Conacyt, que además de otorgar una beca de manutención para los estudiantes inscritos al posgrado, cuenta con un programa de Becas de Movilidad que tiene como objetivo que los becarios realicen una estancia nacional o extranjera como parte de sus estudios de posgrado o para hacer estancias de investigación. Los docentes y estudiantes del posgrado sabían de la importancia de salir al extranjero con sus iguales, de tal manera que los hallazgos encontrados sirvan de referencia para vigilar la calidad y las implicaciones de sus avances académicos. La salida al extranjero significa poder cambiar de lugar de lo que viene trabajando. Representa tener otros tutores, otras opiniones para corregir o consolidar los hallazgos obtenidos.

Dado que el PPP, pertenece a la red de Formadores en Educación Intercultural de América Latina red FEIAL, consecuentemente los docentes están obligados a participar en este evento académico según sea el país donde se dé el evento y al mismo tiempo a realizar estancias académicas de investigación.

La experiencia en Brasil permitió al equipo hacer varias lecturas que atañen a su proceso de producción del conocimiento de manera individual como del colectivo.

En este caso un número significativo de profesores y estudiantes participaron realizando estancias de investigación, tanto en el Núcleo Takinahaky de Formación Superior de Profesores en Brasil de la Universidad Federal de Goiás, Brasil.

Prepararse para salir al extranjero significó llevar a los futuros investigadores a otros escenarios a que evaluaran lo que tenían como avance de conocimiento, significó también, valorar lo trabajado en grupo, y sobre todo pensar y repensar que se iba a llevar como productos académicos culturales para compartir. Desde esta perspectiva, la salida a Brasil significó un puente entre lo que se tiene y lo que se piensa consolidar como conocimiento.

Diversos son los testimonios de estudiantes que participaron en su estancia de investigación, como se ejemplifica a continuación:

Tuvimos la oportunidad de compartir e intercambiar pláticas con los compañeros indígenas, en nuestras horas de receso entre ellas, unas muy interesantes que nos comentó uno de los maestros Xavantes de Brasil, con más antigüedad, quien nos habló de los señores que se convierten en rayo, que me pareció que coincide con los nahuales que también existen en las comunidades de Oaxaca. Otros aspectos muy interesantes fueron los diccionarios que tienen en sus lenguas originarias y más aún cuando uno de los compañeros me regalo el suyo, para mí fue algo muy especial. (Testimonio de estudiante que participó en su estancia de investigación)

Esa experiencia fue muy enriquecedora, terminando los profesores nos llevaron a un restaurante donde pudimos saborear otras comidas ricas de Brasil, que por el aspecto del lugar me pareció muy familiar, además que pudimos convivir y conocer un poco más de la vida de los profesores. (Testimonio de un estudiante que participó en su estancia de investigación)

Ese día regresamos al auditorio para escuchar las exposiciones de los compañeros brasileños de las diferentes culturas y de manera personal me sentí muy contenta porque me invitaron a participar en sus rituales que llevaron a cabo algunas de las culturas presentes. (Testimonio de un estudiante que participó en su estancia de investigación)

Desde esta perspectiva Perrenoud (2010) y Katalmeirer (2012), afirman que el trabajo con los demás facilita los aprendizajes más complejos mientras que, para los demás, la estructura ideal es el ejercicio personal. Para esta LGAC lo más importante fue producir conocimiento colaborativo a favor del enriquecimiento académico de los Estudiantes de las Licenciatura en educación preescolar y Licenciatura en educación primaria de la ENBIO y para el beneficio de las diferentes regiones del Estado de Oaxaca.

Conclusiones

Como resultado de la experiencia vivida en LGAC denominada *Gestión para el conocimiento sociocultural y lingüístico*, se pueden inferir lo siguientes consideraciones:

1. Que las políticas públicas a nivel nacional e internacional se encuentran coadyuvando a determinar ciertas prácticas académicas que si saben aprovechar estas pueden influir de manera significativa el quehacer cotidiano de las instituciones y al mismo tiempo pueden contribuir al cambio de la cultura académica a nivel local y regional, como se pudo mostrar en la descripción de la experiencia antes expuesta.
2. La planeación que realiza el docente, como sujeto que forma parte de una comunidad investigativa y que se apoya en el trabajo colaborativo, este necesariamente se fundamenta en la construcción del conocimiento interdisciplinario y transdisciplinarios ya que puede apoyar en la solución de problemas ya que en el plano formal se requiere del concurso de casi la totalidad de las asignaturas que conforman el currículo del plan de estudios del posgrado en pedagogía, es decir por semestre en el caso de la experiencia antes relatada se requirió del sentido de las asignaturas, recuperando los principios de la flexibilidad curricular pudo contribuir a los ideales del proyecto académico que se iba construyendo. Es decir, los académicos de esta LGAC fueron entretrejiendo los contenidos de manera transversales: los contextuales, los histórico políticos, los metodológicos de carácter didáctico, y los metodológicos de corte epistémico e instrumentales. Éstos y otros contenidos transversales enriquecen la cobertura de sus hallazgos académicos y sobre todo al interactuar con los otros compañeros de proyecto, se convierte en un participante activo y constructor de su propio aprendizaje.
3. Una de las principales ventajas derivadas del uso de estrategias de aprendizaje colaborativo, derivan en el desarrollo y mejora continua de las competencias del docente para ejercer el apoyo y acompañamiento responsables y creativos (VYGOTSKY, 1979), y en cuanto al estudiante de posgrado, el desarrollo de estrategias de relación social, metacognición y metaevaluación, lo que le confiere mayor autonomía a la realización de su trabajo académico y pertinencia a sus participaciones, con un sentido grupal (BARKLEY, CROSS, Y HOWELL, 2007).
4. Al evaluar el trabajo colaborativo como comunidad de práctica, se observa que su eficiencia en términos de la educación y crecimiento emocional de individuos y grupos de trabajo es mucho más significativa, porque abona a un mayor crecimiento del conocimiento ya que no solo se abarca un aspecto de un campo del conocimiento sino el de una región, como se pudo mostrar en la descripción de la experiencia.
5. Los grupos de aprendizaje para que conviertan en comunidades colaborativas, es necesario identificar, evaluar y aumentar los recursos

emocionales y las aptitudes sociales de los integrantes del grupo de maestría y del grupo de doctorado, esto se logra definiendo y modelando valores colaborativos que impacten el desarrollo humano de una institución como la ENBIO, o de varias regiones del Estado de Oaxaca, entendido esto como la implicación de la construcción de un proyecto académico compartido.

6. Que el “estilo de aprendizaje como comunidad colaborativa de corte reflexivo se considera que es un factor primordial en la construcción de los aprendizajes significativos a través de una experiencia compartida, cuando se emplea, las comunidades de práctica, el Aprendizaje Basado en Problemas y el Tequio Académico.
7. El trabajo colaborativo como comunidad de práctica de corte reflexivo supone tres momentos en su construcción: *i*. La preparación de los docentes y estudiantes para el encuentro, *ii*. El desarrollo del encuentro y *iii*. El cierre y la preparación para que nuevos integrantes se sumen a la causa colectiva.
8. Se produjeron experiencias positivas de aprendizaje colaborativo cuando los estudiantes de maestría y doctorado en Pedagogía decidieron trabajar de manera comunitaria, compartiendo sus hallazgos y descubrimientos, brindándose apoyo mutuo y tolerancia, para resolver problemas y trabajar en proyectos conjuntos. Por otra parte, esta tecnología interactiva permitió desarrollar valores académicos, extender y profundizar las habilidades interpersonales, institucionales, y regionales. Situación que permitió romper las barreras culturales centradas en el individualismo y el trabajo mecánico, a medida que estudiantes y docentes aprendieron a comunicarse y producir conocimiento compartido.

Notas

- 1 En este contexto, la UNAM a través del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón desde el 2010, ha promovido la creación de una propuesta de líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento que ha posibilitado la creación de Proyectos Académicos conjuntos entre diferentes equipos de docentes y estudiantes.
- 2 La UNAM cuenta con 15 facultades, 5 unidades multidisciplinarias y 9 escuelas nacionales donde atiende 356.530 alumnos en el ciclo escolar 2018-2019, de los cuales 213.004 estudiantes se encuentran inscritos en la licenciatura y 30.3089 son alumnos de posgrado pertenecientes a alguno de los 41 programas de posgrado que se imparten en la UNAM. La universidad cuenta con el

81% de sus licenciaturas evaluadas por los organismos acreditadores de su área. Para los estudios de posgrado el 86% de sus programas se encuentran en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). (AGENDA UNIVERSITARIA, 2019).

- 3 El PPP de la UNAM, participan la Facultad de Filosofía y Letras donde surgió la propuesta inicial, el Instituto de Investigaciones Sobre la Educación, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y la Facultad de Estudios Superiores Aragón. La estructura académico administrativo se encuentra encabezado por el Coordinador del programa que es un docente destacado de una de las entidades participantes, asimismo, cuenta con un Comité Académico representado por los directores y dos representantes de los docentes de la cada una entidad participante y además tiene representación estudiantil con un alumno de maestría y uno de doctorado. En este contexto, actualmente el Programa de Posgrado en Pedagogía en la FES Aragón cuenta con 25 profesores de asignatura y 2 profesores de Carrera, mismos que imparten clases en seminarios además de llevar a cabo actividades académicas como tutorías y coloquios a los 30 alumnos de maestría y 32 alumnos de doctorado inscritos actualmente.
- 4 La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), se encuentra ubicada al sur de la República Mexicana. Esta institución representa una experiencia innovadora en educación intercultural, para atender 16 pueblos originarios: Amuzgos, Chatinos, Chocholtecos, Ikoots, Mazatecos, Mixtecos, Triquis, Zoques, Cuicatecos, Chinantecos, Chontales, Ixcatecos, Mixes, Nahuas, Zapotecos y Afromexicanos ya que surge ante la necesidad de propiciar una enseñanza de acuerdo con las necesidades básicas de aprendizaje y la forma de vida de las comunidades originarias de Oaxaca. La ENBIO también, se ha caracterizado por construir una concepción propia de interculturalidad que atienda la diversidad indígena en el caso específico del estado de Oaxaca, en el marco del rescate de las identidades, la recuperación de la cultura, la lengua, el fortalecimiento de los saberes comunitarios en la formación de docentes indígenas y la comunalidad como principio rector del modelo de formación de la institución.
- 5 Las instituciones de la UNAM que firmaron este documento fueron la Facultad de Estudios Superiores Aragón, el Instituto de Investigaciones Antropológicas y el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad.
- 6 El trabajo cooperativo puede definirse como el conjunto de estrategias o entrenamiento para uso en grupo, así como de estrategias para propiciar la acción reflexiva lo cual implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica, tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener a futuro. La reflexión no consiste en una serie de pasos o procedimientos que serán desarrollados de manera sistemática, sino al contrario son prácticas complejas y asistemáticas que con frecuen-

cia se van dando más allá de lo previsto. La tarea consecuentemente será el ir las enfrentando y posteriormente ir las sistematizando para ir informando del proceso realizado.

- 7 Una comunidad de práctica (CP) es un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica común. Dicha práctica concierne un abanico muy amplio y va desde frecuentes discusiones en la cafetería hasta la solución colectiva de problema difíciles (VÁSQUEZ, 2011:53)
- 8 Comunalidad es el modo de vida de los pueblos originarios en Oaxaca, compartido por los pueblos pertenecientes a la matriz civilizatoria mesoamericana. Este concepto no se refiere a un ámbito sino a una característica dentro de ese ámbito, es decir, no se refiere a la vida en el ámbito local, en la comunidad, sino a la forma como se vive y organiza la vida en las comunidades. El hecho de que esta comunalidad se exprese en el ámbito comunitario no significa que esté estrictamente reducida a él, pues la perspectiva de la autonomía de los pueblos indios basada en su reconstitución indica la necesidad de que la vida comunal se proyecte del territorio local al regional, del espacio comunitario al étnico. (MALDONADO, 2015:152).
- 9 Durante el mes de agosto de 2018, un equipo de cinco estudiantes indígenas de la Maestría en Pedagogía de la UNAM acompañados del Director de la ENBIO, a realizar un estancia académica de tres meses, en la Licenciatura en educación intercultural que ofrece el Núcleo Takinahaky de Formación Superior de Profesores en Brasil consistente en asistir a las clases, realizar actividades de investigación y participar en eventos de intercambio cultural.

Referencias

ARAUJO, F.; SASTRE, G. *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*, Barcelona: Gedisa, 2008.

BARKLEY, E.; CROSS, P.; HOWELL, C. *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata, 2007.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CAZDEN, C. El discurso en el aula, en M. Wittrock (comp.), *La Investigación de La Enseñanza*, III. Barcelona: Paidós, 1990.

DEWEY, J. *Freedom and culture*. Nova York: Prometheus Books, 1989.

DÍAZ-BARRIGA, F. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill, 2006.

- ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1997.
- ESCRIBANO, A.; DEL VALLE, A. (coord.). *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid: Narcea, 2010.
- EVANGELISTA, O. Cualidades de la educación pública: Estado y organismos multilaterales, en Libaneo, J. C.; Rosa, M. V.; Valéria, S. *Cualidades de la Escuela Pública: políticas educacionales y formación de profesores*. Goiânia: CEPED, 2013.
- FLICK, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2007.
- FREIRE, P. *La pedagogía de la esperanza*. México, S. XXI, 2017.
- MAGENDZO, A. (org.). *Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica*. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1998.
- MALDONADO, B. Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca, en *Bajo el Volcán*, v. 15, n. 23, sep./feb., 2015, p. 151-169, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla: México, 2015.
- MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.
- MORÍN, E.; CIURANA, E. R., MOTTA, R. D. *Educar en la era planetaria*, Barcelona: Gedisa, 2006.
- PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona: Graó, 2010.
- SAYAGO, B.; Chacón, M. A. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, v. 10, n. 32, p. 55-66, ene./mar. 2006.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós, 2002.
- STIGLIANO, D.; GENTILE. *Enseñar y aprender en grupos cooperativos: comunidades de diálogo y encuentro*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006.
- VYGOTSKY. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid. Grijalbo, 1979.
- WENGER, E. *Comunidades de práctica: aprendizaje significado e identidad*, Barcelona: Paidós, 2001.
- WOODS, P. *Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona: Paidós, 1998.