

Los Educadores Interculturales: Cruzando Fronteras, Lenguas y Culturas

Trudie McEvoy
Universidad de Arizona

Vanessa Anthony-Stevens
University of Idaho

Virgilia Pérez García
Escuela Luz y Progreso, Soledad Salinas de las Flores

Dedicación

Con nuestro trabajo queremos honrar la memoria del profesor Richard Ruíz, cuya labor y compromiso hizo posible proyectos como el nuestro.

Dedication

This work is dedicated it to the late Richard Ruíz, for his backstage advocacy which made our collaboration possible.

Resumen

Este artículo aborda la colaboración intercultural como un proceso de diálogo y transformación de estructuras de poder a nivel académico. Dicha colaboración se dio en el marco del programa Transformación Docente (TD), programa de becas que permite la interacción académica de maestros de comunidades indígenas mexicanas y estudiantes de posgrado en un curso de educación indígena intercultural bilingüe. Como parte del curso facilitado por Vanessa Anthony-Stevens, las autoras Virgilia Pérez García (mexicana zapoteca) y Trudie McEvoy (estadounidense europea) escriben un plan de estudios, que privilegia el conocimiento Zapoteco. Sus narrativas personales describen sus experiencias y sirven para analizar las etapas de negociación de su colaboración intercultural, examinar la marginalización de las voces indígenas en la teoría de la educación bilingüe y abordar la constante brecha entre la teoría y la práctica educativa. Este artículo ejemplifica una colaboración profesional que fomenta el aprendizaje vivencial y cuestiona la jerarquía como forma de crear interculturalidad en la sociedad en general, no sólo con respecto a los pueblos indígenas.

Palabras Claves: Educación intercultural bilingüe, educación indígena, colaboración intercultural, interculturalidad

Abstract

This article discusses intercultural collaboration as a process of dialogue, and transformation of hierarchy in academia. This collaboration involves Transformación Docente (TD), a professional development scholarship program which brings together teachers from Indigenous communities in Mexico and graduate students in a course on Indigenous bilingual intercultural education. The course, guided by Vanessa Anthony-Stevens, resulted in a co-authored collaboration between Virgilia Pérez García (Mexican Zapotec) and Trudie McEvoy (European American) creating an intercultural lesson privileging indigenous Zapotec knowledge. Using auto-ethnography, the stages of intercultural collaboration are analyzed through personal narratives created in a reflective process of teacher learning, that examine the marginalization of indigenous voices and illuminate the gap between theory and practice. This article exemplifies a personal and professional collaboration that encourages experiential learning which questions hegemony as a form of nurturing interculturalism for society at large, not merely for indigenous or minoritized populations in education.

Keywords: intercultural bilingual education, indigenous education, intercultural collaboration

Los Educadores Interculturales: Cruzando Fronteras, Lenguas y Culturas

Introducción

La educación intercultural y/o multicultural frecuentemente posiciona a las comunidades “no-dominantes,” por ejemplo, a las comunidades indígenas en Latinoamérica, como las que más requieren una educación orientada a la diversidad (Bertely, Gasché y Podestá, 2008; Nieto, 2009). La falta de orientaciones educativas que valoren la interculturalidad como un aspecto indispensable “para todos” en las escuelas, desde la primarias hasta las universidades, perpetúa obstáculos en la creación de espacios educativos que promuevan diversidad y equidad como pilares centrales en los procesos educativos.

En el marco de un curso académico, surgió la colaboración entre Trudie McEvoy y Virgilia Pérez García (estudiantes), cuyas relaciones interpersonales y académicas son el enfoque de este artículo. Utilizando el método de la auto-etnografía, presentamos este caso empírico como un ejemplo de las transformaciones posibles en el fomento de la micro-interculturalidad (Albó, 1999). Nuestro proceso informará, desde una perspectiva crítica (Freire, 1970), la naturaleza de la interculturalidad como un ser vivo, dinámico y emergente; lo cual requiere una atención constante a la negociación de poder (Farfán, 2009; López, 2006). Con base en la colaboración establecida entre Vanessa Anthony-Stevens (la profesora) con Trudie McEvoy y Virgilia Pérez García (estudiantes) proponemos experiencias

interculturales aplicadas como una estrategia significativa para una transformación educativa hacia la equidad y la inclusión.

Antecedentes Teóricos

Definimos el concepto de aprendizaje intercultural como un proceso para expandir o adquirir una conciencia cultural y auto-conciencia cultural al verse uno mismo como un ser cultural que pasea una cosmovisión contextualizada (Bennett, 2009). Usamos el término *educación intercultural* para referirnos al proceso de intercambio enriquecedor de conocimientos y herramientas entre personas de diferentes culturas (Albó, 1999; Gorski, 2008). También usamos el término *educación intercultural* para la política educativa en contextos indígenas de países latinoamericanos (Cortina, 2013). Presentamos dos definiciones que, aunque no siempre van juntas, nos permiten reconocer que todos entendemos el mundo a través de cosmovisiones culturalmente contextualizadas.

Mediante los términos “fondos de conocimiento” e “interaprendizaje” conceptualizamos a las comunidades como portadoras de sabiduría (Moll, 1990; Busquets et al., 2011). Mientras que los “fondos de conocimiento” permiten la creación de vínculos entre los hogares estudiantiles y el aula de aprendizaje para transformar la diversidad en un recurso pedagógico (Moll, Amanti, Neff, y Gonzalez, 1992); los “interaprendizajes” cultivan un diálogo más profundo que el intercambio cultural, cuyo proceso cuestiona los motivos de educación intercultural bilingüe y reposiciona los modelos occidentales (Busquets et. al., 2011). Examinar los espacios educativos desde estos dos prismas implica la reformulación del poder

institucional y se considera un acto de justicia social que combate la desigualdad educativa (Gonzalez, Moll y Amanti, 2005).

Contexto: ¿Por qué la universidad como un espacio de diálogo intercultural?

Desde el 2010 hasta 2014, el Colegio de Educación de nuestra universidad, ubicada a menos de cien millas de la frontera entre Estados Unidos y México, implementó el programa *Transformación Docente*¹ (TD), dirigido a educadores indígenas dentro del sistema de educación primaria pública en México. TD contó con financiamiento binacional y dirigió dos programas de desarrollo profesional, uno de cinco meses para supervisores pedagógicos y otro de once meses para maestros frente a grupo. Dicho programa pretendía fortalecer la calidad de la educación indígena mexicana a través del enriquecimiento académico y práctico para maestros de etnias indígenas.

TD presentaba aspectos únicos en la demografía de los estudiantes y en el diseño curricular. La mayoría de los estudiantes del programa provenían de comunidades bilingües, español y alguna lengua indígena, y cuentan con historias personales de lucha por conseguir una profesión en el magisterio. El programa no establecía requisitos de inglés para los participantes, ni requería procesos de admisión al sistema central de posgrado de la universidad norteamericana. Por lo tanto, TD disfrutó de una amplia independencia curricular, dado que sus cursos no necesitaban ser aprobados por el sistema universitario. Por un lado, TD representó una oportunidad de realizar estudios intensivos y reflexiones profesionales

¹ Transformación Docente es un pseudónimo.

para maestros indígenas que viven una persistente discriminación colonial. Por medio de una pedagogía crítica fomentó un diálogo sobre la educación bilingüe intercultural como atributo y no como déficit (López, 2006). El programa buscó entrelazar teoría y práctica, cuestionó la tradición occidental y valoró pasantías en las escuelas y en la comunidad, además reconoció el intercambio interpersonal como paso fundamental para experimentar la *interculturalidad*.

Sin embargo, el estatus del programa como un anexo no formal al posgrado universitario planteó un obstáculo en las relaciones de TD con otros programas académicos del Colegio de Educación. Debido a que sus participantes no eran matriculados oficialmente, ni hablaban inglés, permanecían bajo el sistema de marginalización lingüística, social y política que impide la legitimización del conocimiento indígena; marginalización que el programa mismo trataba de remediar.

Desde el comienzo de TD los maestros indígenas recibieron una certificación equivalente a un diplomado² en el sistema de educación pública de México, pero para buscar una mayor visibilidad del programa y una interacción institucional, propusimos crear un espacio en donde la presencia de los educadores indígenas mexicanos enriqueciera el ambiente educativo del Colegio de Educación mediante la interacción con estudiantes de posgrado oficialmente inscritos en la universidad. Es éste el marco en el que surgió nuestra colaboración y aprendizaje.

El curso de educación intercultural: Cultivando un diálogo académico que cruza fronteras

² Los diplomados, en el contexto del magisterio mexicano, son una certificación que impacta en el salario y estatus.

En el otoño de 2013, Dr. Anthony-Stevens, profesora y directora de TD, ofreció el curso *Educación Intercultural: Perspectivas en educación indígena desde las Américas* que estaba específicamente diseñado para promover la interacción de estudiantes del programa TD y estudiantes de posgrado. El objetivo era valorar el conocimiento de los maestros indígenas y generar trabajos colaborativos sobre diversidad educativa y perspectivas indígenas. Algunas peculiaridades del curso fueron: 1) Se ofreció en español; 2) Al contar con veinte maestros indígenas del TD, sólo se pudo aceptar a diez estudiantes de posgrado para mantener un ambiente de diálogo; 3) por ser un curso nuevo, hubo poca difusión del mismo. Las autoras Trudie McEvoy y Virgilia Pérez García participaron y completaron el curso como estudiante de posgrado y participante de TD, respectivamente.

En el curso Educación Intercultural se destacaron las diferencias y similitudes entre estudios indígenas de los Estados Unidos y Alaska (Castagno y Brayboy, 2008; Lomawaima y McCarty, 2006) y estudios de educación indígena en América del Sur (Albó, 1999; Cortina, 2013; Hornberger, 2000; López, 2006). El curso fue un intento de desafiar la inclusión de voces de maestros indígenas y no indígenas para cultivar un diálogo que cuestiona los motivos de la educación intercultural bilingüe aplicando “interaprendizajes” (Busquets et al., 2011).

Resulta indispensable reconocer que la ideología detrás de muchas políticas educativas, tanto en los Estados Unidos como México, concibe la diversidad como un problema, lo que la reduce a una cuestión técnico-pedagógica (Farfán, 2009; Sleeter, 2004; López, 2006). De igual manera, se debe ser consciente

de que los educadores, en todos niveles, representan una gama compleja de identidades sociales. Por lo tanto, nuestro enfoque fue analizar un proceso de reformulación de las relaciones entre estudiantes, maestros y el contenido que se ofrece a estudiantes en contextos indígenas. No pretendemos explicar la manera precisa de “lograr” la justicia social. En todo caso, nuestra postura fue cuidar dinámicamente las formas requeridas para cultivar educadores y estudiantes *anti-opresivos* (Quin, 2009). A partir de estos referentes teóricos y contextuales, nos hemos acercado al proceso de nuestro semestre en otoño de 2013 para comprender 1) el qué, cómo y por qué se puede dar voz a las perspectivas minorizadas dentro de instituciones hegemónicas y 2) los impactos transformadores que tendrán éstas dentro de las interacciones humanas e institucionales.

Metodología: Uso de la auto-etnografía

Ellis y Bochner (2000) definieron el término auto-etnografía como “un género de escritura e investigación que demuestra multicapas de conciencia, conectando lo personal a lo cultural” (p. 733). La identidad es dialógica y la voz de la primera persona es esencial para facilitar el movimiento entre el concepto de “uno mismo” y el concepto del “otro” (Humphreys, 2005). Brayboy (2005) sostiene que las historias personales constituyen la teoría y son, por lo tanto, las fuentes reales y legítimas de datos (p. 430)³. Mediante el uso de la auto-etnografía o investigación de la narrativa personal, tanto investigador

³ Traducción hecha por las autoras.

como participantes (Ellis y Brochner, 2000), damos sentido e interpretamos nuestras experiencias vividas (Coia y Taylor, 2009).

Bajo este enfoque, nuestra metodología analiza un proceso intercultural utilizando la co/auto-etnografía (Coia y Taylor, 2009). Este proceso cuestiona la ciencia, desde el punto de vista occidental, al destacar y expresar la experiencia humana vivida. El proceso de contar nuestras vivencias permite al narrador y a la audiencia ampliar su significado y articular sus implicaciones (Lewis, 2011). Empleamos una narrativa conjunta como un fenómeno y un método de investigación (Connelly y Clandinin, 1990) en donde nuestras voces son participantes; pues el mantenernos como sujetos centrales en la construcción de procesos y productos interculturales emergentes permitirá mantener la diversidad de nuestras voces incrustadas en la producción de conocimiento y evitará descontextualizarnos de las ecologías humanas complejas.

Así, el método co/auto-etnográfico contiene tres ideas centrales: (1) somos más que estudiantes/profesores, (2) somos definidos por los demás y (3) somos definidos por nuestras relaciones con otros (Coia y Taylor, 2009, pg. 8). A partir de este marco teórico, hemos elegido primero reflexionar y escribir individualmente, para luego entablar un diálogo. Analizamos y presentamos nuestras voces no completamente entremezcladas, sino como una narrativa conjunta, una junto a la otra, a partir de nuestros distintos posicionamientos como puntos de partida de nuestra colaboración intercultural.

Posicionamiento: Las tres autoras

Vanessa Anthony-Stevens: Profesora y directora de TD.

Yo nací en Evanston, Illinois, un suburbio de Chicago que comparte una historia de desarrollo y multiculturalismo con la gran ciudad. Soy descendiente de inmigrantes polacos y alemanes, personas que dejaron su huella en las fábricas de Detroit, Pittsburg y Chicago. Mis abuelos no enseñaron a mis padres sus lenguas ancestrales, optaron por el inglés como parte de su sueño americano. Mi rol en el ámbito académico es la prueba viviente de sus concesiones culturales, la persistencia en un contexto de asimilación, y, sin duda, el beneficio del “privilegio blanco”⁴ (McIntosh, 1990). Mi marido Philip y nuestras hijas son miembros de la Tribu Apache de San Carlos. Nuestra familia radica dentro del territorio tradicional de los Apaches Chiricahua—una geografía de disputas por territorio, identidad y acceso a los medios de desarrollo. Mis experiencias con el pluriculturalismo y las implicaciones de poder que me rodean me llevaron a convertirme en una maestra de educación en comunidades indígenas. Eventualmente, la falta de atención puesta a los intereses de las comunidades me motivó a estudiar un doctorado. Mientras terminaba mi doctorado, asumí un cargo en el programa TD.

Virgilia Pérez García: Maestra de educación indígena mexicana.

Yo nací y crecí en un pueblo llamado Soledad Salinas, en Tlacolula, Oaxaca. Mis padres, de origen zapoteco, me enseñaron la lengua, la cultura y la cosmovisión de mi pueblo. Mi primera lengua es el

⁴ “Privilegio blanco” se conoce en la literatura estadounidense como “white privilege” (McIntosh, 1990). Se refiere a un sistema de ventajas que beneficia a los europeos y racialmente desventaja a los no europeos.

zapoteco, que aprendí en casa. En mi pueblo nos comunicamos en zapoteco y de pequeña sentía que no me hacía falta nada ni tenía problemas al comunicarme, aunque era prohibido hablarlo en la escuela primaria. Cuando inicié mis estudios de bachillerato tuve que trasladarme a la ciudad de Oaxaca; ahí me enfrenté a la dificultad de expresarme en español y, al no tener con quien hablar en zapoteco, llegó un momento en que oculté mi identidad y hablé solamente español.

Al iniciar la carrera en educación primaria⁵ indígena interactuaba con la comunidad solo en español. Ellos hacían un gran esfuerzo por conversar conmigo y yo no les dije que podía hablar zapoteco. No obstante, después de realizar mis estudios en la Universidad Pedagógica Nacional, reconocí el valor lingüístico y cultural, y comprendí que existía una barrera lingüística entre mis alumnos, los padres de familia y las personas de la comunidad y yo misma. Entonces cambié mi forma de ser y me acerqué a la gente de la comunidad hablando zapoteco. Vi que me aceptaban más, que interactuábamos mejor y transmitíamos confianza. Al notar este cambio comencé a dar mayor importancia a la lengua zapoteca en el aula. Estas experiencias facilitaron mi participación en el programa TD.

Trudie McEvoy: Estudiante de doctorado.

Nací en Findlay, Ohio, hija de padres profesionales, descendientes de inmigrantes nórdicos y celtas. Mis bisabuelos paternos, nacidos en Suecia, no enseñaron el sueco a mi abuela paterna. En

⁵ La educación primaria indígena se refiere al Sistema de Educación Pública (SEP) en México que comprende los grados primero a sexto, o edades seis a doce años.

contraste, mi mamá creció en Miami, Florida, en un barrio y sistema educativo con una minoría de familias angloparlantes, pero ella no se benefició del acceso institucional al bilingüismo. Tomando una dirección diferente, mis papás me pusieron desde niña en clases de baile escocés. Mi papá aprendió a tocar las gaitas y participamos en demostraciones culturales con mucha frecuencia. Antes de conocer a Virgilia, yo había trabajado y vivido en los Estados Unidos; pasé dos años en América Latina y conviví con muchas comunidades hispanohablantes. Como maestra, había interactuado con estudiantes que hablaban mixteco, en los Estados Unidos, y quichua, en Ecuador. Todas estas interacciones previas me despertaron una pasión por seguir aprendiendo y colaborando con mis vecinos cercanos y lejanos.

Proceso de Negociación Intercultural: Trabajando al Producto de la Sábila

En la tradición etnográfica, los investigadores se organizan, nombran y crean significado desde adentro de las comunidades (Hymes, 2001). En esta sección intercalamos nuestras narrativas sobre la interculturalidad vivida a lo largo de siete etapas que identificamos en nuestro proceso. La intervención y secuencia de voces se determinó considerando la presencia del poder narrativo en nuestra colaboración (Foucault, 1982; Hymes, 1996) para transformar las jerarquías establecidas. Por lo tanto, esta secuencia de voces representa un control narrativo negociado.

Estructura del Curso

El curso se estructuró mediante lecturas académicas, pero también constituyó un espacio aplicado en donde, en parejas, los estudiantes intercambiaron detalles sobre sus propias identidades y generaron

oportunidades de colaboración entre las dos poblaciones estudiantiles. Los requisitos fueron documentar reflexiones, facilitar la discusión grupal y producir un proyecto final aplicado, que consistía en la elaboración de un plan de estudio que articulase los saberes locales con los saberes estándares nacionales.

Inicio

Trudie.

Al entrar en la clase de interculturalidad quería aprender de la profesora y también de la sabiduría de mis compañeros. Me sentía muy consciente de pertenecer a la cultura dominante, pero agradecida por formar, en esta ocasión, parte de la minoría. Este curso no era un requisito para mi programa. Estaba allí por mis ideales y propia voluntad. Sentía que no merecía este espacio y que parte de mi presencia reproducía la desigualdad, pues incluso cuando los marginalizados excluyen al grupo dominante, éste se siente en poder de tener acceso a los espacios designados para los grupos marginalizados.

Desafortunadamente, al principio no encontré un equilibrio en la lucha contra mi privilegio y la manera de involucrarme en la clase. Por no hablar, no conocí a nadie y no establecí ninguna relación. No fue fácil elegir compañero de trabajo, pues no quería presionar a nadie a trabajar conmigo.

Virgilia.

El curso fue un verdadero espacio de interculturalidad porque asistieron jóvenes de posgrado y maestros del programa TD. Se generó un clima de confianza, hubo interacción al compartir experiencias y nuestro conocimiento se enriqueció con la participación de todos. Al concluir el curso, el proyecto final

fue trabajar en parejas sobre una lección intercultural. Trudie y yo estábamos sentadas cerca y ella me dijo: “Si quieres trabajar conmigo está bien; si no, está bien.” En ese momento pensé que sería bueno trabajar con ella porque así aprendería otras cosas o simplemente conocería un poco más de la cultura americana y le dije que sí.

Etapas de Frustración

Virgilia.

El proyecto final consistía en articular saberes en el aula dentro de una disciplina. Decidimos desarrollar una lección para la clase de ciencias en quinto grado. En la primera reunión generamos una lluvia de ideas y, siguiendo el proceso de selección que utilizo con mis estudiantes, Trudie y yo acordamos trabajar el tema de la sábila, ya que tanto en Tucson como en Oaxaca es una planta común. Fue muy difícil estructurar la lección: cada quien aportaba ideas, pero no sabíamos cómo plasmarlas. Luego de varios intentos, en nuestro primer encuentro no pudimos avanzar en nuestro objetivo. Fue complicado coincidir en ideas, en un principio cada quien quiso estructurar con base en sus propios conocimientos. Esto fue muy frustrante porque no logramos construir nada en equipo. Entonces decidimos hacer una pausa y programar una siguiente cita.

Trudie.

Aunque yo quería establecer una relación de trabajo igualitaria, llegué asumiendo mis normas de trabajo y mis experiencias previas. Fue muy difícil alejarme de lo que consideraba lo normal. Mi

formación me ha dado muchas libertades en el diseño de productos académicos. Uno simplemente tiene que justificar la relación entre el tema elegido y el curso. Por lo tanto, interpreté las instrucciones como sugerencias para empezar el proceso, no como una restricción. En la primera reunión asumí que el objetivo del proyecto era buscar la articulación en el aula, por lo que imaginé el diseño para un año escolar entero. En contraste, Virgilia quería apegarse a una lección, tal como lo señalaban las instrucciones. No pudimos ponernos de acuerdo y no percibí cómo mi perspectiva me limitaba.

Ceder y Priorizar en la Relación

Trudie.

Pese a mi dificultad para seguir las reglas del trabajo, no intenté exigir que Virgilia trabajara a mi manera, pero tampoco estaba lista para ceder completamente a la suya. Opté por preguntar a Virgilia sobre sus experiencias de enseñanza en Oaxaca. Ella me contó de los viajes que había realizado con los niños y me enseñó fotos de los libros que sus estudiantes habían escrito en zapoteco. Me explicó su rol como líder en la contextualización de información para estudiantes indígenas. Escuchar sus experiencias me recordó que mi colega era experta en enseñanza bilingüe y en la cosmovisión zapoteca; me sentí sumamente privilegiada de escucharla. Durante la primera interacción no logramos avanzar, pero me sentí contenta. En la siguiente reunión ya cedí y flexibilicé mis ideas. Acepté que únicamente haríamos una lección para quinto grado.

Virgilia.

Poco a poco establecimos una amistad. Acordamos reunirnos varias veces para continuar nuestro trabajo y, en ocasiones, terminábamos platicando de nuestras vidas, sentimientos, triunfos y experiencias. Este intercambio fortaleció nuestro trabajo y nos ayudó a comprender el porqué de nuestras opiniones y aportaciones en el proyecto. Establecimos un clima de mayor confianza, seguridad y equidad, donde la aportación de cada quien tenía la misma validez; si alguna idea no estaba en sintonía con el tema, simplemente la desechábamos y nadie se sentía mal. Comprendimos que para hacer un buen trabajo es importante ponerse de acuerdo con la otra persona y no perder de vista el objetivo.

Diseño y Creatividad

Virgilia.

Acordamos trabajar la articulación de la sábila para la clase de ciencias de quinto grado. Queríamos dejar que las materias se interrelacionaran tal como ocurre en la comunidad oaxaqueña, así que nos pareció bien incluir las artes para cultivar el conocimiento científico. Pero, para incorporar la interculturalidad entre nosotras, decidimos incluir en nuestro trabajo una lección que articulara nuestros propios conocimientos.

En este proceso identifiqué muchas de mis fortalezas que antes no había notado. Una de ellas fue crear una canción en zapoteco, inspirada por el ritmo de una canción de mi región, con mis propias palabras, describiendo los saberes zapotecos sobre la sábila. Esto contagió a Trudie y ella, motivada por mi canto, también creó su propia canción. Lo más sorprendente fue que lo hicimos en muy poco tiempo.

A partir de ahí me di cuenta que en un trabajo intercultural es muy importante saber motivar, generar un espacio de confianza, mantener la mente abierta y expresar mis ideas sin temor a no ser comprendida o escuchada.

Trudie.

Un día Virgilia escribió una canción y me inspiró a escribir una también. Utilicé la melodía de una canción que mi papá me cantaba de niña, pero en la letra agregué conocimiento de mi cultura sobre las propiedades de la sábila. Yo he vivido rodeada de música, pero nunca había escrito una canción. Nunca había tenido la confianza, me parecía demasiado difícil, pero en ese momento no lo fue. Pude escribirla en pocos minutos en mi idioma nativo.

Lo más impresionante de esta etapa fue el hecho de que vivimos y creamos un material que yo nunca hubiera podido ni intentado hacer sola. En ese sentido aprovechamos completamente las propiedades emergentes de la articulación de saberes; entre las dos creamos algo mejor. Al compartir el poder ofrecimos más y generamos mejores resultados.

Consolidación

Virgilia.

Después de varias reuniones de trabajo, entramos en confianza y descubrimos que entre nosotras existen muchas semejanzas y diferencias. Somos diferentes en cuanto a posición social, país, grupo étnico, lengua, formación académica y color de piel; pero somos mujeres con energías muy positivas, tranquilas,

bromistas, hijas de madres feministas, bilingües, alegres, soñadoras, y queremos transformar la educación intercultural bilingüe para mejorarla. Compartimos la esperanza de que nuestro proyecto genere un cambio y fortalezca la educación bilingüe.

Trudie.

Muchas veces nos enfocamos en los rasgos ajenos de una cultura distinta a la nuestra, pero es importante reconocer que hay mucho más. Según las maneras tradicionales de categorizarnos, Virgilia y yo deberíamos ser sumamente distintas. Sin embargo, luego de vivir la interculturalidad me acordé de la inmensa heterogeneidad dentro de cada grupo cultural. Me parezco más a Virgilia que a muchas otras personas de mi propio país. Al reconocer nuestras semejanzas nos apreciamos mejor y trabajamos nuestras diferencias como recursos que aportan.

Presentación del Producto

Virgilia.

Como fruto del trabajo intercultural que vivimos, diseñamos un proyecto basado en una reflexión sobre mi experiencia de trabajo con el maguey espadín en una escuela de Oaxaca. Nos basamos en nuestras experiencias interculturales y nuestra convicción en que la educación intercultural bilingüe puede fomentar una interacción suficientemente profunda para la articulación de los saberes, cosmovisiones y creencias de ambos contextos.

Luego de presentar nuestro proyecto y recibir una retroalimentación positiva, nació el interés de participar en un coloquio de posgrado en la universidad. Para ello tuvimos que elaborar un resumen en inglés y sentí que sólo aporté algunos conceptos porque no entiendo el idioma. Trudie tomó el control y redactó el resumen mientras que yo me sentí inútil. Afortunadamente el coloquio aceptó nuestra propuesta y pudimos participar en el coloquio del Colegio de Educación. Antes de la presentación me sentía muy preocupada, así que estudié bien el contenido. Durante la presentación estuve más tranquila porque habíamos trabajado y ensayado mucho; también me ayudó la confianza de Trudie.

En el coloquio porté mi traje típico que me identifica como Zapoteca. Sentí que mi voz era también la voz de mis abuelos y la gente de mi comunidad transmitiendo sus saberes locales; eso me hizo sentir muy feliz. Trudie y yo presentamos nuestro tema “La magia de la sábila”. En esta actividad rompimos esquemas: iniciamos la presentación con un canto que fue de nuestra creación. No sólo fuimos diferentes por ser una maestra zapoteca del programa TD y una estudiante de posgrado, sino que nuestra presentación fue en español dentro de un contexto monolingüe en inglés.

Trudie.

Como estudiante de posgrado debo participar en conferencias, pero para Virgilia el coloquio del Colegio de Educación sería una actividad extra que le requeriría más tiempo. No quería forzarla en mi meta, pero tampoco me sentiría cómoda de presentar en sin ella porque era mi colaboradora. Mis ideales entre las relaciones de intercambio y colaboración chocaban con la justa distribución de recompensas por

el trabajo. Por otra parte, las dificultades lingüísticas en nuestra presentación generaron un poco de tensión, pues para presentar en español tuvimos que encontrar un traductor para los angloparlantes monolingües y también solicitar a los presentadores angloparlantes que facilitaran la traducción para la audiencia del programa TD, quienes no entendían inglés.

Durante la presentación en el coloquio me sentí incómoda con mis identidades, pues cuestioné mi autoridad para hablar de la interculturalidad indígena en México y me sentí rara hablando español frente a una audiencia que me identifica como angloparlante. Me confronté a la normatividad del inglés dentro de mi sistema educativo, pese a nuestra realidad multilingüe. Me sentí responsable de proteger a Virgilia en un contexto hegemonicamente angloparlante, a la vez que cuestionaba el que mi rol protector estuviera reproduciendo el esquema de hegemonía. Por lo tanto, me sentía honrada y en conflicto conmigo misma.

Reflexiones Personales

Trudie.

Al analizar nuestro proceso de trabajo he percibido que cuando cedo en mis expectativas o prejuicios culturales y me concentro más en fomentar una relación en donde soy aprendiz, nuestro ritmo de trabajo se acelera. Observé que la práctica de compartir historias era mi mejor manera de reorientarme para transitar desde una posición de rigidez hacia la flexibilidad necesaria para la creación de una relación intercultural.

De igual manera, al reflexionar sobre mis inseguridades de poder percibo que identificar las desigualdades en el mundo solamente es útil si soy lo suficientemente valiente para intentar corregirlas. No es suficiente ser una persona amorosa y bien intencionada para alcanzar a vivir fuera de las realidades de la jerarquía. Como miembro de la cultura dominante puedo empezar por ser consciente, flexible e involucrarme como aprendiz en los procesos de transformación.

Virgilia.

Después de esta experiencia estoy convencida de que para abrir un espacio de interacción intercultural es importante fortalecer las bases de identidad con nuestros alumnos. Hay que cimentar bien los conocimientos locales para facilitar la convivencia e interacción con personas de otras culturas a partir de la confianza en sí mismo.

Vanessa.

Después de facilitar la génesis de la colaboración entre Trudie y Virgilia participé activamente en aplicar mi conocimiento académico e influencia como directora de TD para motivarlas a compartir su trabajo con audiencias mayores. Llevo tres años fomentando una colaboración con los miembros del comité del coloquio de posgrado para que los participantes de TD que tienen proyectos innovadores participaran en una forma de sesiones de pósteres. El logro de presentar una ponencia formal en español y basada en epistemologías indígenas representó un desafío para el ambiente normativo que privilegia el capital cultural de voces anglosajonas y términos científicos.

El hecho de pararse frente a una audiencia mixta de estudiantes de posgrado, estudiantes del programa TD y miembros de la facultad universitaria representó una nueva oportunidad para la reformulación de las relaciones de poder, lengua y voz. La resistencia en los momentos de negociar la traducción y las dudas fueron momentos incómodos. Sin embargo, éstos sirvieron para interrumpir los esquemas institucionales dominantes, abriendo espacio para otras oportunidades. No “solucionó” la desigualdad institucional, pero en forma discreta, interpersonal e inter-accional sirvió para contribuir a la transformación ideológica del poder, en la conceptualización de *quiénes* y *cómo* legítimamente pueden participar como estudiantes en la academia.

Narración Conjunta – Reflexionando juntas sobre nuestras Experiencias

Como parte de nuestra colaboración, decidimos presentar una sección de nuestras reflexiones, escrita con una voz que articula las ideas del proceso de la interculturalidad y el significado de nuestra experiencia como maestras profesionales y participantes en la academia.

Importancia de la interculturalidad.

El aprendizaje vivencial ofrece resultados imposibles de alcanzar sólo mediante la teoría. Al vivir la interculturalidad podemos reflexionar sobre las maneras de asumir nuestras normas culturales. A través de la interacción con otras personas que viven y tienen perspectivas distintas podemos distinguir e identificar nuestras propias normas, incluso aquéllas que antes nos eran imperceptibles. Cuando se

visibilizan tales normas en un verdadero contexto intercultural, la realidad vivida evidencia nuestro etnocentrismo.

Reconocemos que la academia tiende a reproducir las jerarquías que no permiten encarnar la interculturalidad. Las minorías culturales deben siempre adaptarse a los esquemas hegemónicos, mientras que a los grupos dominantes no les es requerido ningún esfuerzo adicional. Nuestra experiencia pone de manifiesto que los colegios de educación discursivamente enfatizan la ‘diversidad’, pero carecen de una verdadera convicción para abordar los sistemas e interacciones de su propia diversidad (Gorski, 2008; Ladson-Billings, 2006). Los momentos de incertidumbre e incomodidad generados en el coloquio nos permitieron luego reflexionar sobre la necesidad de reformular el conocimiento y el poder.

Nuestros momentos exitosos: Recomendaciones.

Entre los tropiezos y aciertos de nuestra experiencia rescatamos dos aspectos fundamentales para nuestro éxito: la *curiosidad*, pues siempre intentamos aprender una de la otra, y la *confianza*, que generó la posibilidad de compartir ideas y dialogar sobre nuestras diferencias. La curiosidad conlleva una postura humilde que permite trabajar la equidad; en lugar de tratar de imponer nuestras normas, optamos por negociar cómo, cuándo y quién debe ceder para priorizar la relación. Por su parte, una relación basada en la confianza recíproca es la base para desarrollar relaciones a largo plazo (Gonzalez, Moll y Amanti, 2005). La interculturalidad es una relación que hay que atender, cuidar y fomentar.

El desarrollo de teorías hacia la interculturalidad y su práctica en el aula debe tomar en cuenta las experiencias vividas a través de la interculturalidad en todos los niveles. Las colaboraciones interculturales se deben promover en la academia y abordar para generar nuevos espacios nutridos por la fertilidad de la polinización cruzada, pues conllevan el potencial transformante de la interculturalidad que engloba un sistema entero. Programas como el TD brindan nuevas perspectivas hacia la teoría pues incluyen voces anteriormente excluidas (Blodgett et al., 2011), las culturas minorizadas no deben ser sujetos de experimento, sino autores de sus propias narrativas y co-creadores en nuestras colaboraciones colectivas.

Discusión

El curso *Educación Intercultural* representó un fenómeno intercultural que no es común en las universidades dominantes, cuyos filtros restringen el acceso mediante parámetros de fronteras y lenguas. Nuestro estudio aborda un caso específico y experiencias individuales, pero es trascendente y ofrece mucho para comprender cómo *vivir* la transformación posible en la educación. Como aprendices-educadores, las experiencias que nos confrontan a la interculturalidad son claves para incentivarnos a ver y analizar los movimientos de poder. La conexión dialógica entre la teoría en relación con la sociedad, y dentro de la sociedad, es fundamental para salvar las brechas en las relaciones de poder (Quin, 2009). Freire (1987) sostenía que la verdadera transformación radical de las demandas de la sociedad no implica reformar el poder, sino reinventarlo. Se necesita un nuevo tipo de poder, menos burocrático y que utilice el diálogo como un proceso que deconstruye la hegemonía y construye la conciencia crítica (Meyer, 2012).

La colaboración descrita en este artículo confronta el poder legitimado en la academia. Es imperante que la academia genere más espacios y oportunidades interculturales para interactuar, crear relaciones directas y generar negociaciones de poder.

Pensamos que el involucramiento en la interculturalidad es esencial, específicamente en las investigaciones y teorías académicas que pretenden dar voz y derechos a las poblaciones indígenas (Gorski, 2008; López, 2006). Los paradigmas interculturales ofrecen nuevas oportunidades para definir el capital cultural que cada comunidad y lengua posee. Vivir la interculturalidad a partir de colaboraciones directas presenta tensiones y oportunidades para construir una globalización contra-hegemónica (De Souza, 2004). Reconocemos que involucrar diversas lenguas alternativas no es lo mismo que “dar voz” a comunidades marginadas (Ruíz, 1991). Las autoras McEvoy y Anthony-Stevens no empoderaron a Pérez García; la autora Pérez García, como zapoteca, maestra y mexicana, estaba empoderada por su propia voz y agencia. Compartir espacios interculturales es primordial para que las voces minorizadas desafíen las viejas estructuras y puedan reinventar un poder más democrático desde la academia y la educación.

Aunque celebramos la colaboración y transformación realizada, reconocemos que el TD representa un apéndice a las normas académicas dominantes. Nuestra experiencia presentó las mismas paradojas presentes en las discusiones de educación para la diversidad y equidad tanto en los Estados Unidos como en México. Continúa un amplio discurso intelectual sobre la inclusión, la aceptación de multilingüismo y la equidad en instituciones educativas, pero hay pocos procesos concretos para cambiar los sistemas

institucionalizados que crean y reproducen la estigmatización de conocimientos e identidades fuera del modelo dominante (Castagno, 2012). Ofrecer un curso en español que privilegia el conocimiento indígena desde la perspectiva vivencial fue anómalo en el contexto universitario. Y mientras los colegios de educación releguen experiencias como ésta dentro los planes estudio supuestamente enfocados en el pluralismo y la justicia social, seguimos reproduciendo la “*poverty of culture*” señalada por Ladson-Billings (2006).

Conclusión

Dentro de las mismas estructuras dirigidas a las poblaciones minorizadas en los sistemas educativos de la educación bilingüe, en Estados Unidos, y educación intercultural, en México, continúan paradigmas problemáticos. Mientras que en el sistema estadounidense la diversidad es percibida como un problema que las escuelas deben remediar; en México se concibe que las transformaciones para la diversidad deben generarse en las poblaciones indígenas, no en las dominantes. Busquets et al. (2011) recomienda que la educación intercultural bilingüe debe de incluir el *interaprendizaje* y generar beneficios en grupos. Sleeter (2004) recuerda que el más importante logro de la educación multicultural estadounidense es la creación de un sistema dónde los pueblos minorizados tengan voz, revirtiendo la idea de la diversidad como problema.

Sin embargo, observamos que el cuestionamiento a los paradigmas continúa centrándose en el contexto social y sus aplicaciones en los niveles de educación básica, sin analizar los propios sistemas

universitarios que generan tales discursos teóricos. La interculturalidad no es un proceso a generar sólo entre los estudiantes, sino que debe incluir a profesores, investigadores y líderes. En nuestro proyecto buscamos privilegiar la narrativa indígena para enriquecer el ambiente académico. Interactuando en la diversidad no solo conceptualizamos los paradigmas en una nueva forma, sino creamos otros patrones vivenciales que permitieron el interaprendizaje, la micro-interculturalidad y la interculturalidad institucional.

Nuestra investigación aporta detalles cualitativos de cómo y por qué fomentamos nuevos patrones de liderazgo. La co/auto-etnografía utilizada es consciente de las perspectivas y experiencias de las distintas participantes y sus diferentes posicionalidades, buscando privilegiar la autoría indígena. Sostenemos que la interculturalidad, sus relaciones, colaboraciones y beneficios no deben limitarse a las escuelas primarias y la teoría académica; sino que debe englobar los sistemas, instituciones, y profesionistas que pretenden investigar su desarrollo. Vivenciar los beneficios de la interculturalidad en nuestros sistemas brinda la esperanza de nuevas fórmulas de poder, pero se requiere de más investigación sobre los detalles de los procesos vividos. Esperamos que los detalles de nuestra experiencia generen más reflexiones y recomendamos la creación de nuevos contextos que reorienten la diversidad. La interculturalidad vivida debe ser un recurso para todos ya que rompe la hegemonía institucional, transforma ámbitos profesionales y permite la participación igualitaria de grupos minorizados.

Agradecimientos

Quisiéramos agradecer a José Antonio Florez Farfán, Monx Rojo de la Vega y Carmen Solis Delgado por sus comentarios y sugerencias a las versiones previas de este artículo.

Fuentes

Albó, X. (1999). *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: CIPCA.

Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(sup1), S1-S13. Doi: 10.1080/14675980903370763

Bertely, M., Gasché, J., & Podestá, R. (2008). *Educando en la diversidad cultural Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Busquets, M. B. et. al.(Coord.)(2011). *Interaprendizajes entre indígenas: de como las y los educadores PESCAN conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México, D.F.: CIESAS.

Blodgett, A. T., Schinke, R. J., Smith, B., Peltier, D., y Pheasant, C. (2011). In indigenous words: Exploring vignettes as a narrative strategy for presenting the research voices of Aboriginal community members. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 522-533. doi: 10.1177/1077800411409885

Brayboy, B. (2005). Toward a tribal critical race theory in education. *The Urban Review* 37(5), 425-446. doi: 10.1007/s11256-005-0018-y

Castagno, A. (2012). "They prepared me to be a teacher, but not a culturally responsive Navajo teacher

for Navajo kids”: A tribal critical race theory analysis of an Indigenous teacher preparation program. *Journal of American Indian Education*. 51(1), 3-21.

Castagno, A. y Brayboy, B. (2008). Culturally responsive schooling for Indigenous youth: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 78(4), 941-993. doi:10.3102/003465430832306

Coia, L., & Taylor, M. (2009). Co/autoethnography: exploring our teaching selves collaboratively. In D. L. Tidwell, M. L. Heston, & L. M. Fitzgerald (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 3-16). Dordrecht: Springer

Connelly, F.M., y Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <http://www.jstor.org.ezproxy2.library.arizona.edu/stable/1176100>

Cortina, R. (Ed.). (2013). *The education of Indigenous Citizens in Latin America*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

De Souza Santos, B. (coord.). (2004). *Elogio de la diversidad: Globalización, multiculturalismo y etnografía*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Ellis C.S. y Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as Subject. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (pp.733-768). US: Sage.

- Farfán, F. (2009). Wearing its interculturalism on its sleeve: travels through Mexican language and culture. En J. Sakel y T. Stols (Eds.), *Amerindiana* (pp.35-49). Alemania: Neue Perspektiven auf die indigenen Sprachen Amerikas.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical inquiry*,(8)4, 777-795. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1343197>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, Paolo. (1987). Conversations with Paolo Freire on pedagogies for the non-poor. Interview conducted by William Bean Kennedy. In Alice Frazer Evans, Robert A. Evans & William Bean Kennedy (eds.), *Pedagogies for the non-poor* (pp. 219–231). Maryknoll, NY: Orbis Books.
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 515-525. doi: 10.1080/14675980802568319
- Gonzalez, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge*. New York: Routledge.
- Humphreys, M. (2005). Getting personal: Reflexivity and autoethnographic vignettes. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 840-860. doi: 10.1177/1077800404269425
- Hymes, D. H. (2001). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. London: Routledge.
- Hymes, D. H. (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice*. London, UK: Taylor & Francis.
- Hornberger, N. (2000). Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and

Intercultural possibility. *Anthropology & Education Quarterly*, 31(2), 173-201. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy2.library.arizona.edu/stable/3196261>

Ladson-Billings, G. (2006). It's not the culture of poverty, it's the poverty of culture: The problem with teacher education. *Anthropology & Education Quarterly*, 37(2), 104-109. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy2.library.arizona.edu/stable/3805060>

Lewis, P. J. (2011). Storytelling as research/research as storytelling. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 505-510. doi: 10.1177/1077800411409883

Lomawaima, K. T., y McCarty, T. (2006). *To remain an Indian: Lessons in democracy from a century of Native American education*. New York: Teachers College Press.

López, L. E. (2006). Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. En C. Gros y M. Strigler (Coords.), *Etre indien dans les Amériques* (pp. 235-250). Paris: Institut des Amériques.

McIntosh, P. (1990). Unpacking the knapsack of white privilege. *Independent School*, 49(2), 31-36. <http://www.amptoons.com/blog/files/mcintosh.html>.

Meyer, L. M. (2012). Fishman's cultural autonomy as an approach to sociolinguistic power-sharing. *International Journal of the Sociology of Language*, 2012 (213), 127-142. doi: 10.1515/ijsl-2012-0012

Moll, L. C. (1990). Community knowledge and classroom practice: Combining resources for literacy instruction. Technical Report.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., y Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141

<http://www.jstor.org.ezproxy2.library.arizona.edu/stable/1476399>

Nieto, S. (2009). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. Routledge: London, UK.

Quin, J. (2009) Growing social justice educators: A pedagogical framework for Social Justice Education, *Intercultural Education*, 20(2), 109-125. doi:10.1080/14675980902922192

Ruíz, R. (1991). The empowerment of language-minority students. En Christine Sleeter (Ed.) *Empowerment through multicultural education* (pp. 217-227). New York: SUNY Press.

Sleeter, C. (2004). El contexto político de la educación multicultural en los estados unidos. *Cuadernos Interculturales*, 3(2), 5-15.