

**ESTRATEGIAS EFECTIVAS DE AUTOAPRENDIZAJE QUE EMPLEAN
ALUMNOS NAHUAS E NGIGUAS DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL
DEL ESTADO DE PUEBLA (UIEP)**

**EFFECTIVE SELF-LEARNING STRATEGIES USED BY NAHUA AND
NGIGUA STUDENTS OF THE INTERCULTURAL UNIVERSITY OF THE STATE
OF PUEBLA (UIEP)**

David **Castro-Porcayo**

Resumen

En el presente artículo se presenta una aproximación pedagógica de la dinámica que generan los alumnos indígenas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) durante las clases y que funciona como base de los procesos de aprendizaje. El propósito fue identificar estrategias efectivas de auto aprendizaje que emplean los alumnos ngiguas y nahuas. Se desarrolló un trabajo de indagación triangulando aspectos empíricos, teóricos y filosóficos en el contexto de confinamiento provocado por el COVID 19. Se comprobó que los alumnos generan y validan su conocimiento dentro de una dinámica social intersubjetiva que parte de un acto volitivo que converge en la unidad de sentido y de comunidad. Lo que parte de una estrategia que tiene una base la vida cotidiana.

Palabras clave: educación intercultural, educación indígena, actividades de

aprendizaje, educación multicultural, educación inclusiva.

Abstract

This article presents a pedagogical approach to the dynamics generated by indigenous students of the Intercultural University of the State of Puebla (UIEP) during classes and which functions as the basis of learning processes. The purpose was to identify effective self-learning strategies used by Nguigua and Nahua students. Investigation work was developed by triangulating empirical, theoretical, and philosophical aspects in the context of confinement caused by COVID 19. It was found that students generate and validate their knowledge within an intersubjective social dynamic that starts from a volitional act that converges in the unity of meaning and community. What starts from a strategy that has a basis in everyday life.

Keywords: intercultural education, indigenous education, learning activities, multicultural education, inclusive education.

INTRODUCCIÓN

En México, en el artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2020, 5 de agosto) se reconoce que la nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en los pueblos indígenas. Por otro lado, el artículo tercero garantiza una educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural. Además, se considera que el servicio educativo debe ser inclusivo y tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Esto implica no solo incorporar la diversidad cultural, étnica y lingüística específica en el currículo, sino también las estrategias de aprendizaje de las que parten los alumnos y de este modo, favorecer la inclusión de otras formas gnoseológicas, epistemológicas, axiológicas, teleológicas, capacidades, talentos o ritmos de aprendizaje culturalmente construidos.

El presente artículo parte de un proceso de investigación que comprende dos fases. La primera consistió en la observación docente y toma de notas que se efectuó durante un año durante las clases dadas a los alumnos de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Tuvo el propósito de identificar procesos de aprendizaje efectivos que emplean de manera autónoma los alumnos mayoritariamente de origen indígena de la comunidad ngrigua y algunos alumnos nahuas. Con base en estas observaciones, se infirió lo siguiente: a) Los alumnos, para realizar su proceso de aprendizaje, favorecen las actividades cooperativas y colaborativas, pero no solo como actividad pedagógica, sino que forma parte de su vida comunitaria cotidiana; b) Parten de un principio de unidad social que genera diversas dinámicas de aprendizaje, así como conflictos derivados de tal conducta; c) Aplican como principio de validez del conocimiento, la verificación intersubjetiva, a partir de realizar observaciones, compartir conocimientos y experiencias con sus compañeros de clase, discutir entre ellos lo que saben y tratar de resolver los problemas planteados por el docente. Finalmente, para ellos, la relación cercana con otros (proxemia) al aprender es determinante, ya que ponen en juego la observación de la mirada, lenguaje corporal, la forma de expresar las ideas del enunciante y lo dicho, lo cual contribuye a determinar el valor a la verdad.

En una segunda fase, para verificar tales supuestos, se aprovechó el aislamiento que provocó la pandemia provocada por el COVID 19, la educación

a distancia no permitió que los alumnos realizaran sus actividades de acuerdo con su costumbre y en la ausencia de sus compañeros, pudieron reflexionar sobre sus prácticas de aprendizaje. Así, se desarrolló una investigación mixta, desde un ámbito pedagógico, se recabó información empírica para obtener datos y se realizó un cruce con aspectos teóricos y filosóficos. Es importante enfatizar que no están suturadas las conclusiones, sino que están abiertas a otras posibles formas de comprender el fenómeno social. Para la presentación de la investigación, en primer lugar, se plantean algunos referentes teóricos; en segundo lugar, se describe la población y el método; en tercer lugar, los resultados; en cuarto lugar, las conclusiones y finalmente, las referencias bibliográficas.

Algunos referentes teóricos

El término intercultural no es unívoco, claro o diferenciado, ya que se pueden identificar definiciones que abarcan aspectos como lo relacional, crítico, funcional, segregacionista, asimilacionista, comprensivista, etcétera (Moliner y Moliner, 2010; Walls, 2010). De acuerdo con Dietz y Mateos (2011) existen diversas posturas aplicadas al ámbito educativo: Educar para asimilar y/o compensar; Educar para diferenciar y/o; Educar para tolerar y/o prevenir cualquier tipo de discriminación; Educar para transformar; Educar para interactuar; Educar para empoderar o Educar para decolonizar. Por su utilidad política, se han hecho populares las definiciones del concepto que apuntan a aspectos teleológicos, axiológicos o críticos desde los cuales se prescriben formas de atender a los alumnos en ambientes multiculturales. Una de las más aceptadas por el gobierno mexicano (DGEIB, 2006), hasta antes del gobierno de Andrés Manuel López Obrador, es lo que Catherine Walsh (2010) describe como la acepción “Relacional” y se refiere al contacto e intercambio entre culturas. Esto es, la relación e interacción que se presenta entre personas, prácticas, saberes, valores y distintas tradiciones culturales en condiciones de igualdad. Se asume que la interculturalidad debe partir de un modelo educativo que propicie la formación de alumnos que sean capaces de interactuar con otros, desde una postura que valore la diversidad cultural, étnica y lingüística, tanto la propia, como la ajena. Además, debe favorecer el respeto, la comunicación y el desarrollo humano. Esta forma de entender la interculturalidad parte del supuesto que las buenas relaciones entre personas de diferentes culturas pueden ser enseñadas desde la escuela.

Si bien, los elementos anteriormente citados son reconocidos como esenciales dentro del proceso de construcción cultural, la forma de entenderlo forma parte del pensamiento occidental moderno basado en la razón y deja en un segundo término, otros elementos constitutivos del ser humano. El estudio de los procesos

de enseñanza en ambientes multiculturales debe partir de la premisa de que cada pueblo tiene derecho a realizar la enseñanza-aprendizaje desde los fundamentos de su propia cultura. Riess (2013) afirma que si bien el proceso pedagógico debe basarse en aspectos básicos universales de la didáctica en cuanto a comunicar conocimientos (saber el saber), desarrollar habilidades (saber hacer) y desarrollar o modificar actitudes (saber ser), también la didáctica con base intercultural bilingüe debe:

Lograr [la] articulación a partir del diálogo epistémico con otras culturas, por medio de la comparación crítica de otros rasgos culturales y el desarrollo de las habilidades necesarias en la adquisición de las competencias clave ... La noción de aprendizaje está sustentada en una didáctica que la caracteriza como la apropiación de la realidad multicultural del mundo para valorarla, enriquecerla y modificarla desde una perspectiva crítica de la cultura propia y de las otras con las que se está relacionando (p. 30).

Esta tarea no es fácil al considerar que la filosofía occidental ha dominado el ámbito de la subjetividad e intersubjetividad y, en algunos casos, se asume que los desarrollos filosóficos son etapas por las que pasan todos los sistemas sociales y se van sucediendo unos paradigmas a otros. Sin embargo, en esta lógica, otros sistemas filosóficos han sido excluidos o aislados en la medida que no participan de los sistemas de saberes y valores occidentales sincrónicamente. Si bien, no se trata de empezar de cero, si de realizar un diálogo entre sistemas filosóficos occidentales e indígenas.

En este sentido, resultan interesantes las aportaciones que han realizado investigadores como Carlos Lenkersdorf (2000). Este investigador aborda la filosofía tojolabal a partir del sistema lingüístico. Afirma que la lengua, su estructura y la manera de nombrar las cosas son puntos de partida para comprender realidades. Resalta de esta cultura, su capacidad de construcción social sobre la *complementariedad*, en un contexto del *nosotros*. Tan solo la concepción del *nosotros* implica una construcción de la entidad social que parte de lo grupal y no de lo individual. Lo cual, sobredetermina el comportamiento y el pensamiento de los tojolabales, y resulta ser el fundamento que explica cómo perciben y estructuran la realidad.

Los hablantes de idiomas diferentes disponen de dispositivos que los hacen percibir la realidad de modos diferentes. Unos perciben sujetos y objetos, los otros perciben por los sujetos en forma de intersubjetividad. Estos dispositivos funcionan como orientadores múltiples para captar la realidad en su amplitud plural de modo diferente y, para organizarla y estructurar la correspondientemente (Lenkersdorf, 2000: 46). Entre los hallazgos de este autor se pueden encontrar acordes con lo observado en la presente investigación en la comunidad niguá.

En este sentido la pedagogía intercultural debe partir de una posición dialógica y admitir las formas que adopta el razonamiento de alumnos indígenas. La enseñanza constructivista prescribe una forma de enseñar a los alumnos a interactuar con la realidad y generar procesos de aprendizaje con base en ese proceso constructivo. Se deben reconocer las ideas y prejuicios de los que parten los alumnos, reflexionar sobre lo que sabe, confrontar las ideas previas y preconceptos con el nuevo concepto a aprender, comprender y aplicar el nuevo concepto a situaciones concretas y reales. Durante el proceso se deben favorecer las habilidades de observación, exploración del mundo desde la perspectiva experiencial (Posner, 2004), formulación de hipótesis, análisis, síntesis, evaluación y desarrollo de pensamiento reflexivo y crítico.

Pero, en ambientes interculturales, el docente debe dar cabida a la aportación que hace al alumno al proceso de enseñanza y aprendizaje, desde sus propios procesos de razonamiento, los cuales pueden presentar otras lógicas de aproximación a la realidad. De acuerdo con Gashé (2008a). implica una indagación de carácter inductivo que debe realizar el docente.

A decir de Denise Jodelet (1986):

Concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento “espontáneo”, “ingenuo” que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico (p. 473)

Husserl discurre sobre la comprensión del término intersubjetividad y remite en un primer nivel a la subjetividad trascendental que comienza en el cuerpo físico. Es el *punto cero* desde el que se dan todas las orientaciones. Este filósofo considera que el cuerpo es percibido por el sujeto por medio de las sensaciones que se producen al realizar un movimiento como el muscular (*cinestesis*); las sensaciones viscerales (*cenestesis*) y por las sensaciones localizadas (*ubistesis*). Considera que existe una progresión del conocimiento del cuerpo propio a partir de la percepción en un *solus ipse*.

Posteriormente, al encontrarse con el cuerpo del otro, el sujeto experimenta algo que no puede explicarse desde su *yoicidad*. Percibe un tipo de semejanza entre su cuerpo y el cuerpo del otro. Edmund Husserl considera que es este momento en el que se produce el encuentro entre mónadas y se genera una incipiente identidad. La mónada puede reconocerse separada, pero comienza a tomar conciencia de las cosas no solo desde su punto de vista, sino se abre una aparente nueva forma de entenderse, que es desde el otro. Éste se presenta a la conciencia como un ser viviente que no puede ser solo una cosa y por asociación se produce el *analogon*, el acto analogizante que permitirá el acceso a la vida

social como un acto de intersubjetividad fundamental. El sujeto reconoce que existe un cuerpo como el propio por medio de las señas anímicas que pudieran ser traducidas en un sistema de signos y expresiones; en una verdadera gramática corporal.

Así, el sujeto se reconoce inmerso en un mundo compartido con otros (*Vergemeinschaftung*). Percibe que puede existir una concordancia entre el comportamiento propio con el del otro. Lo que, en cierta forma, le permite acceder a la constitución del otro. Es por medio de la imaginación que regresa a sí mismo y se facilita la reflexión. Desde la imaginación se transfiere la subjetividad propia a la otra subjetividad, se manifiesta una experiencia potencial y afectiva que es bidireccional. Sin embargo, la actividad de objetividad que trata de imponer al otro lo lleva a una crisis de sentido, se pone en “entredicho” al ego que está en frente y deviene en la modificación de ambos egos.

Podría entenderse que se presenta una suerte de aparente unidad de perspectivas que tienen al mundo en común como su contexto. Se da un momento en que surge el encuentro entre presentación y apresentation del otro. Ante la posible supremacía de un yo, se requiere hablar menos de un yo y más de un *nosotros* que permita una resolución y conciliación. Se entiende que las mónadas están separadas y el otro-yo produce un ámbito extraño, pero que desde la presencia e interacción se establece la objetividad del mundo. Queda establecido un mundo común *intersubjetivo* que parte de la corporeidad al reconocerse entre sujetos. La presentacion-apresentation da lugar a la familiaridad, al acercarse los extraños y percibir que existen dentro de un mundo común. Husserl considera que la *objetividad* como realidad surge como un proceso *intersubjetivo* de resolución y conciliación entre sujetos.

La subjetividad trascendental solo es lo que es como intersubjetividad. El dominio trascendental el lugar de todos los sentidos y de todas las vigencias no es la subjetividad, sino el conjunto de subjetividades, Leibniz le llamó “La comunidad de las mónadas”. Por lo tanto, el “yo” es lo que es, solo dentro de una comunidad intermonádica. Los miembros que forman parte de esa comunidad intermonádica tienen un *yo* de valor absoluto. Cada *yo* constituye a los otros a través de un proceso cognoscitivo y le atribuye a cada *yo* un valor absoluto análogo a su *yo*, así todos los *yoes* tienen el mismo valor. Esa valoración que se hace del otro produce una reducción del otro a la mismidad.

Como se indicó anteriormente, para Husserl no hay persona sin comunidad. Además, lo que se considera como “principio de verdad” parte de una verificación intersubjetiva. Esto es, el *yo* en primera instancia verifica algo sobre su mundo abarcando tanto como le es posible para el conocimiento del objeto que está siendo percibido, realiza una aproximación a sus facetas, posteriormente, lo expone a la verificación intersubjetiva con los otros *yoes* y desde ahí, imagina en

una fantasía sí convergen lo que considera el *yo*, con lo que la comunidad de *yoes* considera sobre ese objeto. El otro *yo*, *yoes* y el *yo*, se contraponen, pero en una dialéctica enfrentan sus formas de entender el mundo, alcanzando una normalidad que siempre estará en tensión y que cimentarán formas futuras en la que se determina cómo será ese mundo compartido.

Contexto y población

La pandemia generada por el COVID 19 llevó a las autoridades mexicanas a suspender el servicio educativo presencial y llevarlo a distancia (DOF, 2020, 16 marzo). Esto abrió múltiples áreas de oportunidad que requieren ser analizadas académicamente. En el caso de ambientes multiculturales, se presentó la oportunidad de indagar sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos indígenas, con motivo de la educación a distancia. Lo que pudiera resultar particularmente importante para el campo de la didáctica y de la formación de docentes que trabajan en ambientes rurales, interculturales o bilingües.

La población seleccionada fue de 132 alumnos, pertenecientes al primer y tercer semestre de la carrera de Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), Unidad Sur, ubicada en la región de la comunidad Ngigua de San Marcos Tlacoyalco del municipio de Tlacotepec de Benito Juárez, Puebla. Es de resaltar que, en México, solo accede el 1% de la población indígena a educación superior. Participaron en el estudio 35 hombres y 97 mujeres, de los cuales, aproximadamente, el 80% es bilingüe español-ngigua y el 5.8% español-náhuatl (pertenecientes a la comunidad de Santa María del mismo municipio) y el 14.2% habla solo español. Los alumnos bilingües presentan diferentes grados de competencia lingüística en la lengua indígena.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó con un enfoque mixto y con base en la perspectiva de Buendía, Colás y Hernández (1998), quienes consideran que la investigación supone un acercamiento directo a la realidad social, a través de la observación participante de los hechos. Para desarrollar la investigación se diseñaron seis etapas:

- a) *Observación participante*. En esta etapa se realizaron observaciones y se tomaron notas durante ciclos escolares anteriores al confinamiento sanitario provocado por el COVID 19. Dos ciclos anteriores para el caso de los alumnos de tercer semestre y notas durante las clases de los

alumnos de primer semestre. El propósito fue identificar estrategias efectivas no dirigidas por el docente que utilizan los alumnos indígenas para favorecer su aprendizaje. Las actividades de observación se realizaron tanto dentro, como fuera de las aulas, ya que se acostumbra que los docentes vivan en la comunidad. La observación consistió en identificar aquellos métodos que planteaban argumentos epistémicos que parten de una selección de principios para acercarse al conocimiento y que implicara un método sistemático que fuera más allá de un mundo inmediato y sensible (opiniones y creencias), es decir, se buscaron conductas que denotaran la integración de conocimientos y experiencias, y que derivaran, a su vez, en un proceso de razonamiento sistemático y conclusiones. Esto implicaría la aplicación sistemática de principios y criterios que, en la medida de posible, tuviera el propósito de aproximar lo real a lo verdadero. Así, a partir de las observaciones se construyeron las siguientes premisas:

- En sus procesos de aprendizaje los alumnos ngiguas y nahuas favorecen las actividades cooperativas y colaborativas, lo que forma parte de su modo de entender la vida comunitaria (comunalidad) y desde la unidad.
 - Los alumnos ngiguas y nahuas parten una verificación intersubjetiva, compartiendo sus observaciones, experiencias y conocimientos para validar el conocimiento expuesto por el docente.
 - Un criterio de valor a la verdad que emplean los alumnos parte del lenguaje corporal y forma de expresar las ideas por el enunciante, por lo que es importante la presencia corporal (proxemia).
- b) *Investigación bibliográfica.* Se llevó a cabo una búsqueda de información relacionada con enfoques epistemológicos y teóricos que pudieran ayudar a comprender la forma de aproximación que realizan comunidades indígenas para aprender su realidad. Además, se realizó un proceso de triangulación constante durante la investigación entre referentes empíricos, teóricos y filosóficos.
- c) *Investigación empírica.* El confinamiento sanitario abrió la oportunidad de ahondar sobre las premisas antes expuestas, ya que los alumnos tuvieron que desarrollar sus actividades de manera individual y aislada, por lo que resultaría para ellos más claro el realizar una reflexión sobre las premisas de trabajo.

Se identificaron categorías que partieron de las observaciones en campo y se buscaron acordes con referentes teóricos y filosóficos. Las categorías no pretendieron ser todas las posibles, absolutas y suturadas, o teóricamente exhaustivas, sino aproximativas. Así, en primer lugar, se utilizaron conceptos regularmente abordados en la educación intercultural como fue la

Autopercepción, Otridad y Aspectos emocionales (Gómez, 2013). En segundo lugar, se tomaron nociones de los hallazgos sobre interaprendizaje entre indígenas y de la propuesta del Método Inductivo Intercultural (Bertely, 2011; Gasché 2008a, 2008b), de los cuales, se seleccionaron las categorías de *Autopercepción del aprendizaje individual y social*; de la investigación de Flores (2020) en comunidades nahuas se recuperaron las categorías de *Proxemia* y *Kinesia* y finalmente, para entender la importancia que le otorgan a la *Mirada del otro* se abordó la postura filosófica de Levinas (2000).

- d) Se aplicó un cuestionario estructurado en línea de 13 reactivos, el cual fue construido con respuestas abiertas, cerradas, respuesta corta construida y de escala.
- e) El proceso de análisis cualitativo se realizó mediante el programa *Atlas ti* y el proceso de trabajo se basó en algunos de los lineamientos desarrollados por Matthew Miles (1994) y David Fox (1981):
 - *Reducción de datos*. Selección de información para hacerla manejable, para lo cual se construyeron categorías intermedias. Las cuales funcionaron como unidades de discurso.
 - *Codificación*. Durante la operación concreta, en el proceso físico o manipulativo se asignó a cada unidad de análisis un indicativo o código, lo cual supone en sí misma una tarea de síntesis.
 - *Disposición y transformación de datos*. La disposición favoreció obtener un conjunto ordenado de información que mediante análisis estadístico descriptivo permitió comprobar o refutar las premisas de trabajo.
 - *Cruce de la información*. En este paso, se realizó una serie de relaciones entre aspectos filosóficos, teóricos y la información empírica. Tal proceso no fue progresivo, sino simultáneo durante toda la investigación.

RESULTADOS Y CONCLUSIÓN

Los alumnos entrevistados fueron en total 132 y se identificaron por nombre, sexo y grupo. Al realizarles la pregunta: ¿Qué tan indígena te percibes? Del total, 67 de los alumnos se auto perciben “Totalmente identificados” y “Muy identificados”; 41, “Algo identificados” y “Un poco identificados”; 24 se auto perciben como “Casi nada identificados” y nada identificado con lo indígena. Los alumnos que presentan una alta competencia lingüística manifiestan una mayor identidad indígena, lo que concuerda con los estudios de Hirsch, González y Ciccone (2006) quienes relacionaron positivamente lengua e identidad.

Por otro lado, el presente trabajo partió del supuesto que los alumnos indígenas de la localidad de Tlacotepec de Benito Juárez de origen principalmente ngigua y algunos nahuas se aproximan al conocimiento de forma intersubjetiva, empíricamente y desde la convicción del apoyo solidario, ya que entienden que forman parte de una unidad social.

Lo que mostraron los alumnos en sus respuestas es que los estudiantes de las comunidades ngiguas presentan una referencialidad intersubjetiva, que abarca en un primer lugar al “nosotros con una identidad común”. En un sentido similar, las investigaciones de Ángeles (2017) en comunidades indígenas, lo lleva a planear el término *nosotrificación*. Los ngiguas utilizan un “nosotros” que tiene la acepción que puntualiza la exclusión, para el caso de que esté presente alguien que no pertenece a la comunidad:

Los pronombres que tenemos en ngigua son parecidos al español, solo se agrega uno más en el pronombre ellos, a modo de respeto. En cuanto al pronombre “Nosotros” hay 2 acepciones. La primera se refiere al grupo que tiene o les pertenece algo y una persona no está incluida. Entonces decimos, por ejemplo: nuestra lengua *Thaana ná = thaa*: lengua *na*: mí, *ná*: nosotros, indica plural. Aquí se dice que es una manera exclusiva, porque no incluye a la otra persona. En la segunda, todos formamos un grupo. Ahora decimos en nuestra lengua *Thaa ná = Thaa*: lengua y *ná*: nosotros, indica plural. Este es el modo inclusivo, porque se toma a todos como parte del grupo. (L. Varillas, Cuestionario, 24 de septiembre de 2020)

Esta palabra en la lengua Ngigua, *Ja'an ná* (nosotros, nosotras, nos, nuestro, nuestra) no se traduce literalmente, sino es como parte de una forma de vida, de ser, de identidad (J. Jara. Cuestionario, 24 de septiembre de 2020).

Por su parte, Lenkersdorf (2000) resalta de la cultura tojolabal, su capacidad de construcción social sobre la *complementariedad*, en un contexto del *nosotros*. En el mismo sentido, la comunidad ngigua establece relaciones sociales de *complementariedad*. En este caso, la concepción del *nosotros* implica una construcción de la entidad social que parte de una referencialidad grupal. Lo cual, sobredetermina la forma en que se aproximan a la realidad

En términos pedagógicos, es preciso considerar que tan solo la concepción de la *nosotrificación* tiene implicaciones importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los alumnos ngiguas, al igual que los tojolabales y otras comunidades indígenas estudiadas, se entienden a sí mismos como sujetos que pertenecen a una sola cosa, como un todo; se consideran como una especie de unidad orgánica en la que todos los individuos son interdependientes (Esto no implica que están libres de conflictos, sino que estos conflictos están relacionados a esa misma dinámica social). Por lo que, la didáctica del docente tomar como base el proceso de interaprendizaje dentro de esta dinamina.

Es así que, para mí al hacer referencia a “*nosotros*” es como una forma de decir: *Yo soy parte de esta comunidad de San Marcos Tlacoyalco y la comunidad no solo soy yo misma, sino que “somos”, es decir que la comunidad la integramos todos los que vivimos en ella, y que es tan importante mi punto de vista como el de las demás personas.* (A. Varillas, Cuestionario, 24 de septiembre de 2020).

Ahora bien, en este fenómeno, se entiende que dentro de la comunidad ngingua es importante el reconocimiento del *otro* y la posición que ocupa en el *nosotros*. En los habitantes de la comunidad se puede observar la importancia que le dan a reconocer al que está enfrente, a la diferencia, por lo que el observar es muy importante. Se tiene la costumbre de mirar directamente y de manera sostenida a los ojos al *otro*. Al cuestionarles al respecto, 76 alumnos comentaron que consideran que tal conducta implica que “*Se busca reconocer si pertenece a la comunidad*”, 24 entienden que “*Es una forma de tratar de entender sus intenciones (si es que no se conoce)*”, 17 justifican la conducta a la “*Desconfianza que tienen a los extraños*”, 3 entienden que es solo “*Por curiosidad*” y 2 consideran que es “*Para buscar el entendimiento*”. En este sentido, se encontró relación con un principio desarrollado por Emmanuel Levinas (2000). Este filósofo se enfocó en la importancia del “*Rostro y la mirada*” como una especie de categoría metafísica y ética que permite concebir la forma en que un individuo interacciona con otro. Levinas se cuestionó: “*Yo me pregunto si se puede hablar de una mirada dirigida hacia el rostro, pues la mirada es conocimiento, percepción. Yo pienso más bien que el acceso al rostro es, de entrada, ético*” (p.71).

Con respecto a la premisa sobre que los alumnos nginguas y nahuas, en sus procesos de aprendizaje, favorecen las actividades cooperativas y colaborativas, ya que se entienden como un solo ente comunitario, se pudo comprobar que los alumnos en su mayoría favorecen tales actividades desde una base de *principio de vida*, que implica la cooperación social comunitaria, hasta cierto punto obligada, por lo que va más allá de una estrategia didáctica aprendida, son formas de expresión intersubjetiva al *estar siendo*. De los 132 alumnos que contestaron la pregunta, 106 indicaron que “*Trabajan mejor cuando están con sus compañeros*”, mientras que 26 señalaron que “*Prefieren trabajar solos*”. En este grupo se ubicaron alumnos que en su mayoría presentan baja competencia en lengua indígena o son monolingües (español).

A los alumnos que respondieron “*Trabajan mejor cuando están con sus compañeros*”, se les pidió que explicaran su respuesta y en algunos casos, dieron más de una. 23 alumnos indicaron que “*Cuando están juntos emplean el debate y eso les ayuda a resolver las tareas*”; 19 resaltaron que “*Cuanto están trabajando juntos resuelven dudas entre ellos*”; 18 alumnos destacaron que “*Todos aportan ideas o soluciones a los problemas*”; 18 alumnos indicaron que “*Juntos llegan a una solución o conclusión*”; 18 consideran que “*Aprenden unos de otros*”; 13 alumnos resaltan que es importante porque “*Aportan entre todos*”.

diferentes opiniones”; 8 alumnos enfatizan que “*Intercambian información*”; 8 resaltaron que “*Se complementan entre ellos de acuerdo a sus capacidades*”; 3 alumnos indicaron que “*Están acostumbrados a ser solidarios*”; 5 alumnos consideran que “*Al trabajar juntos se sienten con mayor confianza para aprender*”, 3 alumnos asumen que “*Realizan la actividad más rápido*”; 2 alumnos resaltan que “*Validan entre todos las fuentes y conocimientos*”. Solo un alumno indicó que “*Refuerzan ideas*” o “*Se divierte*” respectivamente.

En otro sentido, el desarrollo de competencias enfocadas en la resolución de problemas, de entrada, para los alumnos ngiguas de la localidad implica el partir de un *nosotros* para resolverlos. El “*nosotros*” representa más que un elemento gramatical, es un principio organizativo del ser, por ende, una lógica de razonamiento, que poco tiene que ver con el individualismo competitivo que caracteriza a las sociedades capitalistas.

A decir de Husserl (1997), el *yo* puede reconocerse separado, pero comienza a tomar conciencia de las cosas no solo desde su punto de vista, sino se abre una aparente nueva forma de entenderse, que es desde el otro. Se produce el *analogon*, el acto analogizante que permitirá el acceso a la vida social como un acto de intersubjetividad fundamental. El sujeto reconoce que existe un cuerpo como el propio por medio de las señas anímicas que pudieran ser traducidas en un sistema de signos y expresiones que conforman una gramática corporal llena de sentidos, que es un paso para dar lugar la comunidad.

Sobre la premisa acerca de que los alumnos ngiguas otorgan un peso determinante al hecho de discutir entre ellos lo que saben para validar el conocimiento expuesto por el docente, se constató que, en muchos de sus procesos de aprendizaje, la mayoría indica que aprende mejor cuando consultan con sus compañeros. El proceso indicado por ellos, se puede ordenar de la siguiente forma: Una vez que reciben la información, por parte del docente o de otra persona, a) Fundamentan sus procesos de aproximación a la realidad desde la observación, b) Intercambian la información, c) Resuelven dudas entre ellos, d) Validan entre todos sus fuentes, e) Aportan ideas o soluciones a los problemas, f) Usan el debate, g) Aportan entre todos diferentes opiniones, i) Juntos llegan a una solución o conclusión y así, finalmente, h) Validan o desechan entre todos el conocimiento. Sobre todo, en clase emplean estos criterios y fundamentos para la resolución de problemas.

Además, al realizar observaciones durante las clases se pudo registrar que, el sistema por el que generan saberes y creencias presenta un *mecanismo intersubjetivo de bisagra* que, por un lado, permite ingresar ciertos conocimientos y creencias y, por otro lado, al no articularse algunos de éstos a su sistema de experiencias o saberes, los excluyen. Esto se observa cuando solo estudian para pasar la materia, porque no le ven sentido útil a lo que se les enseña. Así, el

proceso intercultural de enseñanza-aprendizaje también implica un acto político que genera una tensión constante entre los miembros de la comunidad que impide que las creencias o conocimientos queden suturados en cuanto a sentido. Procesos similares fueron identificados también en comunidades tsotsiles por el investigador Bolom (2019). Este investigador registra el proceso como observar, conocer, hablar-conversar-dialogar, escribir-la escucha- escribir sentir, lo que está relacionado con pintar, bordar o tejer.

El tobtob es un concepto de raíz primigenia, que nos indica la base del pensamiento maya tsotsil, hacia donde tenemos que ir, y tejer nuestros saberes y reconfigurar permanentemente los conocimientos en relación a los hechos, al lenguaje —ese complejo sistema de creación, representación y comunicación—, y la intersubjetividad. ... específicamente los aspectos filosóficos, una manera de construir los saberes, no es vertical, no es horizontal sino una forma que está en relación directa con el lenguaje, lo sagrado y la danza; (pp.78-79)

En otro aspecto, la proxemia y kinesia juegan un papel importante para el aprendizaje en la comunidad ngigua. Al cuestionar a los alumnos al respecto, 95 de los alumnos consideraron que *“Sí es importante la cercanía de otros en su proceso de aprendizaje”* y dieron varias respuestas cada uno. Por su parte, 30 de los alumnos contestaron *“Tal vez”* y 7 alumnos consideraron que *“No era importante la proximidad física”*. Se puede observar que la mayoría de los alumnos consideran que la proximidad del otro influye de forma positiva en su aprendizaje. Para comprender mejor la importancia de la proximidad física para el aprendizaje, a los alumnos que respondieron que les era importante la proximidad de forma física de sus compañeros en su proceso de aprendizaje, se les pidió que explicaran su respuesta y se encontraron las siguientes posturas y de igual forma, algunos dieron más de una respuesta: *“El apoyarnos y dialogar presencialmente me ayuda a comprender”* (91 alumnos); *“El trabajo colectivo presencial es más eficaz”* (13 alumnos), *“La convivencia presencial crea vínculos”* (11 alumnos); *“Me gusta aprender cuando oigo presencialmente a los demás”* (6 alumnos); *“El lenguaje corporal me es importante para comprender”* (4 alumnos); *“No me aburro al estudiar presencialmente* (1 alumno) y *“Por naturaleza tenemos la necesidad de convivencia física* (1 alumno)”. Consecuentemente, se deduce que la proximidad física al desarrollar actividades de aprendizaje, no solo implican procesos de razonamiento, también involucran sentidos, emociones y se crean vínculos. Resalta de algunas respuestas que los alumnos emplean el lenguaje corporal y la forma de expresar las ideas por el enunciante como elementos importantes para dar veracidad a lo dicho, por lo que es importante la presencia corporal, lo cual coincide parcialmente con las investigaciones que realizó Flores (2020) con respecto a la proxemia en una comunidad náhuatl.

Se puede considerar que no se conciben como sujetos aislados desde el enfoque cartesiano, en el que el Yo se da cuenta de su incidencia en el mundo a

partir de percatarse de su capacidad de pensar individualmente (Yo pensante). Tanto en el razonamiento tojolabal como ngigua, no se parte de la suma de individualidades, sino de la construcción intercognitiva. Esto produce una concepción de la *realidad* que es generada al colapsar entre todos una postura sobre ciertos conocimientos. Es de resaltar que, ellos entienden que todas las voces son válidas y se construye una *realidad* desde la horizontalidad, en la cual todos se complementan. En este sentido Santorelo y Bertely (2020) llegan a concluir en sus estudios en otras comunidades indígenas que:

Los diferentes actores no sólo expresan sus conocimientos, sino que los comparten, los comprueban, los reconstruyen y actualizan, constituyéndose en espacios de manifestación de procesos pedagógicos y epistémicos convivenciales (pedagogías propias). Inspirado en esta concepción situada y praxeológica del interaprendizaje (p.32)

Se observó que este proceso se lleva a cabo desde una red de apoyo solidario en el que se complementan entre ellos de acuerdo a sus capacidades y construyen “*ambientes de confianza*”, lo cual involucra estados anímicos. El tener que trabajar en ambiente aislados durante la pandemia producida por el COVID 19 generó en los alumnos indígenas emociones menos favorables para el aprendizaje a distancia. Una minoría de los alumnos manifestaron conductas mas favorables para el aprendizaje a la distancia y aislados, lo que puede relacionarse con su autopercepcion de la identidad indígena. En contraparte, la mayoría de alumnos que presenta una identidad indígena (en diferentes niveles) manifestó que experimentaron conductas que resultaron menos favorables para el proceso de aprendizaje. Entre los aspectos conductuales más importantes identificados se encuentran: “*Me siento estresado*”, “*No puedo dialogar con mis compañeros*”, “*No aprendo bien*”, “*Me siento inseguro*” o “*Me siento aislado*”.

CONCLUSIONES

La presente investigación se realizó bajo principios pedagógicos y no antropológicos, ya que lo que se procuró fue identificar, de forma externa, la base epistemológica y estrategias eficaces que emplean los alumnos nahuas e ngiguas de manera autónoma y que resultan eficaces para su aprendizaje. Durante el proceso de investigación se encontraron similitudes entre los hallazgos encontrados en la comunidad ngigua y nahua con otros estudios. Por ejemplo: En la investigación de Bolom (2019) se pueden encontrar aproximaciones con algunos principios epistemológicos que usan en la comunidad tsotsil. Por su parte, se encuentran similitudes en cuanto al sentido de comunalidad y la referencia al *nosotros* o *nostrorificación* de los estudios de Martínez (2013),

Lenkersdorf (2000) y Ángeles (2017). En otro aspecto, sobre la importancia de la cercanía del otro para comprenderse de forma individual y comprender el mundo se encontraron acercamientos con los hallazgos de Flores (2020) en una comunidad nahua. En cuanto al proceso intersubjetivo de aprendizaje se encontró cercanía con los trabajos sobre interaprendizaje llevados a cabo en comunidades indígenas por Bertely (2000, 2009, 2011), Tovar (2003) y Santorelo (2014, 2020).

Para efectos explicativos, se utilizaron las bases fenomenológicas de Husserl (1997), para entender el proceso subjetivo- intersubjetivo (mónada y comunidad de mónadas) y con respecto a entender el proceso de observación sobre todo la importancia que tiene la mirada en la comunidad ngigua en su proceso de conocer, fue útil el filósofo Levinas (2000). Si bien el fenómeno del aprendizaje y epistemologías indígenas se están visibilizando desde diversos estudios y se pueden encontrar acordes entre comunidades, es necesario entender la especificidad que presenta cada una para evitar el desarrollo de universales sobre la forma en que aprenden, generan y validan conocimiento las comunidades indígenas, de ahí que se consideren como “aproximaciones o acordes” entre comunidades indígenas los hallazgos encontrados.

Sobre la premisa acerca de que los alumnos ngiguas otorgan un peso determinante al hecho de discutir entre ellos lo que saben para validar el conocimiento expuesto por el docente, se constató que, en muchos de sus procesos de aprendizaje, la mayoría indica que aprende mejor cuando sus compañeros están cerca, pueden observarlos y dialogar con ellos. El desarrollo de competencias enfocadas en la resolución de problemas, de entrada, para los alumnos ngiguas de la localidad implica el partir de un *nosotros* para resolverlos. El “*nosotros*” representa más que un elemento gramatical, una unidad del ser y es un principio organizativo de los seres (comunidad de mónadas), por ende, es una lógica de razonamiento, que poco tiene que ver con el individualismo competitivo que caracteriza a las sociedades capitalistas.

Sobre la premisa acerca de que los alumnos ngiguas otorgan un peso determinante al hecho de discutir entre ellos lo que saben para validar el conocimiento expuesto por el docente, se constató que, en muchos de sus procesos de aprendizaje, la mayoría indica que aprende mejor cuando consultan con sus compañeros. El proceso indicado por ellos, se puede ordenar de la siguiente forma: Una vez que reciben la información, por parte del docente o de otra persona, a) Fundamentan sus procesos de aproximación a la realidad desde la observación y desde lo experimentado; b) Intercambian la información; c) Resuelven dudas entre ellos; d) Validan entre todos sus fuentes; e) Aportan ideas o soluciones a los problemas; f) Usan el debate; g) Aportan entre todos diferentes opiniones; i) Juntos llegan a una solución o conclusión y así, finalmente, h) Validan o desechan el conocimiento. Sobre todo, en clase emplean estos criterios y fundamentos para la resolución de problemas. Esto no implica que en el proceso

no se presenten posiciones encontradas y posiciones antagónicas que obedecen a diversos factores e intereses.

Con respecto a que los alumnos ngiguas y nahuas parten de una verificación intersubjetiva, compartiendo sus observaciones, experiencias y conocimientos para validar el conocimiento expuesto por el docente. Se pudo considerar que no se conciben como sujetos aislados desde el enfoque cartesiano, en el que el Yo se da cuenta de su incidencia en el mundo a partir de percatarse de su capacidad de pensar individualmente (Yo pensante). La dinámica observada no parte de la suma de individualidades, sino de la construcción intercognitiva. Esto produce una concepción de la *realidad* que es generada al colapsar entre todos una postura sobre ciertos conocimientos. Es de resaltar que, ellos entienden que todas las voces son válidas y se construye una *realidad* desde la horizontalidad, en la cual todos se complementan. En esta dinámica, la proxemia y kinesia juegan un papel importante para el aprendizaje, sobre todo en la comunidad ngigua.

Se puede inferir que, el sistema de saberes y creencias de estas comunidades indígenas, a las que pertenecen los alumnos, tiene un mecanismo intersubjetivo que funciona como bisagra, por un lado, permite ingresar ciertos conocimientos y creencias y, por otro lado, al no articularse algunos de estos a su sistema de experiencias o saberes, quedan excluidos. Por lo tanto, el aprendizaje significativo y el proceso de aceptación-exclusión están imbricados. Así, el proceso intercultural de enseñanza-aprendizaje también implica un acto político que genera una tensión constante entre los miembros de la comunidad que impide que las políticas educativas federales seas aceptadas indiscriminadamente.

Por otro lado, una vez entendido que los alumnos indígenas ngiguas y nahuas parten de procesos de razonamiento que difieren en alguna medida de lo propuesto por el Plan y programas federal, es necesario repensar la forma en que se diseñan las políticas públicas educativas mexicanas para comunidades indígenas. Se asume *a priori* en el diseño de Plan y programas que la noción de aprendizaje debe incorporar las teorías más innovadoras y de acuerdo a las didácticas universales, pero no se reconocen las formas en que aprenden los pueblos indígenas, por lo que se les imponen formas para aprender.

Aunque los esfuerzos son loables, se gobierna sobre lo indígena y no desde lo indígena. Las políticas públicas educativas se concretan en incorporar “espacios anexos” al currículo nacional, pero se establece la obligación de seguir los lineamientos culturales, pedagógicos y administrativos relativos al modelo educativo federal monolingüe en español. Además, el espacio curricular anexo es “flexible”, pero queda sin control. No se establece quién debe diseñar esa parte del currículo o materiales que implican didácticas con identidad étnica. Al final, son los maestros los que deben realizar la articulación en sus respectivos espacios

áulicos, sin la adecuada formación en ámbitos filosóficos, lingüísticos, antropológicos o desde pedagogías y didácticas interculturales.

Es necesario que, a partir de una pedagogía dialógica e inductiva, y con el propósito de evitar disonancias cognitivas, bloqueos epistemológicos o simulaciones en el aula, se requiere implementar un diálogo entre docentes y alumnos, por medio del análisis de los rasgos que adoptan los procesos de aprendizaje de los alumnos en cada comunidad indígena. Boaventura De Sousa (2010), considera vital identificar los procesos de producción y de validez de conocimientos científicos y no científicos, y establecer nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento.

La filosofía occidental ha dominado el ámbito de la subjetividad e intersubjetividad y es común, que los modelos, planes y programas adopten formas de razonamiento eurocéntricos excluyendo otros sistemas filosóficos como los indígenas. Se requiere que exista una interacción entre sistemas filosóficos considerando que tienen la misma validez. En esta línea, Boaventura De Souza (2010) considera que no se trata simplemente de descartar, abandonar o ignorar las potencialidades de la tradición europea, sino reconocer que la propia transformación del mundo puede ocurrir por caminos no previstos por el pensamiento occidental. En esta lógica, María Bertely (2011) consideró que se debían realizar proyectos educativos con base en un trabajo epistemológico y pedagógico en colaboración con la comunidad. Al considerar aspectos como los anteriores, se puede observar que la educación intercultural implica mucho más que solo lo *relacional* o lo crítico.

Finalmente, es preciso implementar un diálogo epistemológico en el aula, entre docentes y alumnos, por medio del análisis de los procesos que siguen normalmente los alumnos para el aprendizaje. De acuerdo con organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el proceso educativo debe:

Introducir epistemologías nativas. La introducción de otras epistemologías permitiría poner en tensión la forma hegemónica a través de las cuales el mundo occidental desarrolló una única forma de conocer y actuar en función de la ciencia, entendiendo por ella un único modo de conocer universal. Se trata, pues, de poner en valor otras formas de conocer deslegitimadas históricamente (Corbetta, *et al* 2018: 94).

Es así que, desde la didáctica indígena o pedagogías interculturales se tiene la tarea de visibilizar lo diverso, lo específico, lo que no tiene una tasa de retorno contable, sino social en beneficio del proceso de enseñanza y aprendizaje de alumnos pertenecientes a comunidades interculturales-bilingües.

LITERATURA CITADA

- Aguado, T. (2005). *La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español*. Educación XX1, 7, pp. 43-51.
- Angeles, I. (2017). *Pedagogía de la comunalidad*. México. SNTE
- Bertely, M. (2000). *Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México. Paidós.
- Bertely, M. (coord.) (2009). *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. México. UNEM / ECIDEA / CIESAS-Papeles de la Casa Chata / IIAP / OEI / Ediciones Alcatraz.
- Bertely, M. (coord.) (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México. CIESAS-UPNIIAP-UNEM.
- Bolom, M. (2019). *Chanubtasel-p'ijubtasel*. Reflexión filosófica de los pueblos originarios. México. CRESUR-CLACSO-UICH
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En Coll C., Palacios J. y Marchesi, A. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación*. Volumen II. Psicología de la Educación Escolar (pp. 357-386). Madrid. Alianza.
- Corbetta, S. et al (2018). *Educación intercultural bilingüe*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- De Sousa, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima. Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes.
- DOF (2020, 5 agosto). *Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- DOF (2020, 16 marzo). ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del

Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

- Fink, E. (1957). *Los conceptos operatorios de la Fenomenología*. Título original: Husserl, Cahiers de Royaumont (Trad. Amalia Podetti). Coloquio de Royaumont. Buenos Aires.
- Flores, D. [UPN] (2020). La proxemia como primer recurso para la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas [Video]. Youtube. <https://youtu.be/BN157Xh4rFU>
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación educativa*. Pamplona. EUNSA.
- Gasché, J. (2008a) “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura.” En: M. Bertely, J. Gasché, y R. Podestá (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya Yala. CIESAS. Quito, Ecuador. pp. 279-366.
- Gasché, J. (2008b) “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”. En: M. Bertely J. Gasché, y R. Podestá (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya Yala. CIESAS. Quito, Ecuador. pp. 367- 379.
- Gómez, R. (2013). *La educación intercultural*. Madrid, Spain: Ediciones Díaz de Santos. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/ulsaoaxaca/62784?page=5>
- Hirsch, S; González, H. & Ciccone, F. (2006), *Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes*. *Revista Indiana* 23, pp. 103-122
- Henderson, J. (1992). *Reflective Teaching: Becoming an Inquiring Educator*. Nueva York. Mac Millan.
- Husserl, E. (1997). *Meditaciones cartesianas*. Madrid. Tecnos.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En: Moscovici, S. (comp.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona. Paidós.
- Lenkersdorf, C. (2000). *Filosofar en clave tojolabal*. México. Miguel Ángel Porrúa.

- Levinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid. Machado Libros.
- Martinez, J. (2003). *Comunalidad y desarrollo*. México. CONACULTA.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California. Sage.
- Moliner, L. y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad cultural. Estudio de un caso. *Revista Educación Inclusiva*, 3(3), 23-33.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. London, Sage.
- Riess, B. (2013). *Intraculturalidad y materiales didácticos. Metodología para la recuperación de saberes*. México. SEP-DGEIB
- Santorello S. y Bertely M. (2020). *Milpas Educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha*. México. Ultradigital Press.
- Santorello, S. (2014). La Co-Teorización Intercultural de un Modelo Curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol 19, núm. 6, pp. 73-101. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100005
- Tovar, M. (Noviembre 5-9, 2007). *Cosmovisión y estilos de aprendizaje naturalmente Determinados*. Memoria electrónica del congreso nacional de investigación educativa, IX Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Acapulco, México.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh C., *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

SÍNTESIS CURRICULAR

David Castro Porcayo

Es licenciado en Administración educativa por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Cursó en la Universidad Nacional Autónoma de México la maestría y el doctorado en Pedagogía, ambas pertenecientes al Padrón de Excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Realizó

una estancia de investigación en la Universidad de Valencia. Ha ocupado diversos cargos en instituciones públicas y ha colaborado en proyectos internacionales en organismos como: el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT). Es miembro Titular en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Actualmente es docente investigador en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla y Docente por asignatura en la Universidad La Salle Oaxaca. Correo: llanero68@live.com.mx