



uaim
10 Aniversario

RA XIMHAI ISSN-1665-0441

Volumen 10 Número 5 Edición Especial
Julio – Diciembre 2014

LA NECESIDAD DE LA EMERGENCIA EN LAS AUSENCIAS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

THE NEED FOR THE EMERGENCY IN THE ABSENCES OF EDUCATIONAL PRACTICE

Francisco Antonio **Romero-Leyva**; Gabriela López-**Félix**; Luz Bertila **Valdez-Román** y Rosalba **Chávez-Moreno**

Universidad Autónoma Indígena de México. Correo electrónico: fromero@uaim.edu.mx

RESUMEN

El presente ensayo se realizó en los espacios de la educación intercultural en ámbitos de nivel superior específicamente en la Universidad Autónoma Indígena de México unidad Mochicahui. Se busca encontrar la emergencia de las ausencias en los procesos metodológicos y comportamientos socioculturales en el contexto profesor/alumno centrado en la concepción de la realidad desde una ecología de saberes que sustentan la viabilidad de otros saberes posibles ausentes en la práctica educativa.

Palabras claves: sociología de las ausencias y las emergencias.

SUMMARY

This test is carried out in the areas of intercultural education in areas of higher level specifically in the Autonomous Indigenous University of Mexico unit Mochicahui. Seeks to find the emergence of absences in socio-cultural behavior in the context of teacher/student-centered conception of reality from an ecology of knowledge underpinning the viability of other possible absent in educational practice knowledge and methodological processes.

Key words: Sociology of absences and emergencies.

INTRODUCCIÓN

Desde que se habla de educación inclusiva pareciera ser que se refieren

únicamente al alumnado con características muy definidas que por lo general están orientadas a las capacidades físicas o de aprendizaje lento o bien con problemas para ser integrado a los llamados alumnos normales.

A partir de esta perspectiva desde hace poco más de una década ha recobrado fuerza la denominada educación intercultural que ya en estos tiempos es abordada desde la educación primaria en algunos casos en los niveles de secundaria y bachillerato.

Es destacable que con la emergencia de las Universidades Interculturales se retoma lo que desde hace ya algunos lustros se promueve, la atención a la diversidad cultural en el aula en el nivel superior donde se atienden a estudiantes de distintas procedencias étnicas a los que algunos mencionan como *los otros* (Giménez :2009:36), con características culturales especiales en lo cultural donde el principal vehículo de comunicación *profesor /alumno* es la lengua y el encuentro de distintas cosmovisiones que provocan un choque cultural emocional más que nada en el alumno que debe someterse a la cultura monolítica que impone sus normas sociales al culturalmente distinto que debe integrarse al menos en tres dimensiones fundamentales en ese proceso de integración.

Sin duda la comunidad receptora es la primer barrera a enfrentar ya que es la ubicación de la institución y que posee sus propias normas sociales y culturales para sus miembros y a las que el que llega deberá asumir, por otro lado enfrenta a la propia comunidad estudiantil procedente de una vasta diversidad cultural con quienes deberá compartir desde el primer día los espacios universitarios.

Una tercera dimensión es la propia escuela donde el estudiante es integrado a un sistema occidentalizado que a través de la práctica educativa el profesor instruye a los alumnos en el sistema educativo.

Como ya se mencionó el proceso de integración del alumnado culturalmente distinto al ámbito al cual llega a formarse como profesionista produce desde un inicio un choque cultural que en ocasiones provoca una deserción para aquellos alumnos que se les dificulta la comprensión en un contexto cultural ajeno a su procedencia étnica puesto que el español como lengua oficial en ellos es adicional a su lengua materna.

Por otro lado está el profesor que es formado en un ideal occidentalizado donde se considera la universalidad del conocimiento y se desconoce el valor de lo local en los aprendizajes desde las propias culturas de los que reciben la instrucción practican su función en el aula sin *identificar y valorizar la riqueza inagotable del mundo y del presente* (De Souza: 2007:88).

Evidentemente la práctica educativa transcurre desde la visión del profesor que en su calidad de que todo lo sabe impone su propio criterio y limita las muchas formas de aprender y niega la existencia de las ecologías de saberes (De Souza).

El reto de la integración en este alumnado se refleja principalmente en la comunicación con los demás, para la mayoría el español es su segunda lengua y muchos de los códigos lingüísticos de la cultura occidental no tienen aplicación en esos contextos locales, por lo tanto se dificulta la comprensión en la interacción con el maestro y sus iguales.

Como ya se mencionó la relación profesor/alumno transcurre en un ambiente donde la cultura del que llega es ajena a la perspectiva del profesor quien la realiza desde su propia perspectiva cultural y limita la emergencia de otros saberes que siempre han estado ausentes no solo en los ámbitos educativos en si es en toda la sociedad, entonces la pretensión de la investigación es contar con todos los argumentos posibles desde la visión del alumnado y del saber de la práctica educativa del profesor solo así podremos contar con un contexto amplio de la realidad de lo que sucede en la relación del profesor con el alumno.

Desde la aparición de la propuesta de las sociologías de las ausencias y de las emergencias en Boaventura de Souza surgió la preocupación por conocer el papel y la función del profesor que tiene en suerte trabajar para un alumnado culturalmente distinto.

Se ha planteado como objetivo conocer el perfil del profesor que trabaja para la diversidad cultural en el aula la metodología que se está empleando es de corte cualitativo a partir de la etnografía.

Un contexto teórico sobre la ausencia y la emergencia en la práctica educativa

Hace poco realizamos un ejercicio visual con estudiantes de doctorado en Ciencias Sociales de la UAIM, este consistía en identificar la representación social y cultural de dos símbolos religiosos que representan la visión occidental sobre el origen del mundo y la cosmovisión de los yoreme mayo grupo que está ubicado en el norte de Sinaloa y Sur de Sonora, por un lado se les proyectó la imagen de la Guadalupana y por otro lado el coyote y la churea, partiendo de antemano que todo el grupo de estudiantes son originarios de las comunidades de la región, profesores universitarios todos.

Todos describieron el significado de la primera imagen sin ningún problema elevándola a los niveles religiosos que para los mexicanos representa, sin embargo

cuando se les muestra la segunda lamina solo pudieron decir que eran dos animales salvajes propios de la región, ninguno supo describir el valor cosmogónico que estos elementos tienen en la cosmovisión de los yoreme y que corresponde al *Juy'ya annia* (lo que hay en el monte, u el poder del monte) (*Figura 1*).

Sin duda se desprenden varias lecturas de este ejercicio, se podrá decir que los profesores universitarios no tienen por qué saber u conocer los orígenes cosmogónicos de sus estudiantes pero sin embargo es esta visión la que prevalece siempre en los procesos de aprendizaje en las aulas, es decir el dominio de la visión occidental que reduce a simple folklore el conocimiento indígena, y prevalece *el monopolio epistemológico del Norte global y la consecuente subordinación del conocimiento y saberes de otras realidades, subyugadas históricamente e institucionalmente en una posición de inferioridad por el sistema colonial* (Biffi H. :2011: 25).



Figura 1.- Cosmovisión yoreme: el monte (*Juy'ya annia*).

En apariencia el ejercicio pudiera carecer de significado alguno pero no puede pasar por desapercibido para los profesores que realizamos la práctica educativa con estudiantes provenientes de diversos grupos étnicos como es el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México que alberga en sus espacios a cerca de 40 manifestaciones étnicas distintas, estamos hablando entonces de 40 formas de ver e interpretar el mundo (*Cuadro 1*).

Cuadro 1.- Composición étnica de los Titulares académicos, UAIM en el ciclo 2012 -2013 (datos del departamento escolar UAIM 2013)

MAYO-YOREME	41	HUICHOL	4	MAYA	1	NAHUALT	0.6	TOTONACA	0.5
CHAIMA	0.5	JUA'KI	2.6	MAYAGNA	0.5	OTOMÍ	0.1	TRIQUE	1
CHANC	0.3	KAKCHIKEL	1	MAZAHUA	1	PEMON	0.1	TZELTAL	2
CHATINA	5	KARIÑA	0.8	MAZATECA	0.7	PIAPOCO	0.1	TZOTZIL	2
CHINANTECA	2	KICHWA	0.5	MISKITA	0.1	PIAROA	0.1	YAQUI	2
CHOL	6	KUMIAI	0.2	MIXE	2	RARAMURI	5	ZAPOTECO	2
CORA	1.5	MAM	1	MIXTECA	5	TARAHUMARA	0.6	ZOQUE	1
GUARJIO	0.2	MAME	2	MOCHO	2	TEPEHUANO	2		

Entonces esto se convierte en un juego perverso ya que primero se habla de un reconocimiento a lo diverso en el discurso, es decir la existencia de lo indígena segundo compartir los espacios físicos en un ámbito de convivencia cultural y tercero la relación obligada en las aulas con estos estudiantes que enfrentan un fuerte choque cultural cuando emigran con la necesidad de realizar estudios profesionales y se enfrentan a los protagonismos del profesorado que impone las pautas de los procesos de aprendizaje u más bien dicho define *el que y el cómo* tiene que aprender en la clara *idea del universalismo como la gran marca del conocimiento científico... que empieza por no valorizar, la experiencia que nos rodea, dado que está fuera de la razón a partir de la cual podríamos identificarla y valorizarla* (De Souza:2007:87).

Estas y muchas cosas más se evidencian cotidianamente más allá de las aulas de las escuelas de todos los niveles educativos donde el estudiante es sometido a la visión occidental de aprender y el conocimiento de lo local es reducido a nada o como ya se mencionó a un folklore que se debe mostrar al turismo.

Paulo Freire decía que la práctica educativa *es algo muy serio...tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos participamos en su formación... podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad* (2010:65).

A partir de la sociología de las ausencias y las emergencias que propone Boaventura de Souza Santos (2010), se fortalece el interés por el análisis del ejercicio diario que se realiza en el aula ante la diversidad cultural.

Como bien lo plantea de Souza se trata entonces de partir de *El reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Esto implica renunciar a cualquier epistemología general. A lo largo del mundo, no sólo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y*

el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo...transformar objetos imposibles en posibles, y con base en ellos transformar las ausencias en presencias, centrándose en los fragmentos de la experiencia social no socializados por la totalidad metonímica. (2007: 89, 2010:33).

En eso consiste primordialmente la propuesta de Boaventura y que bien puede aplicarse en la práctica educativa, se trata de partir del reconocimiento de una ecología de saberes diversos propios de los pueblos que históricamente han practicado en sus espacios saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio... la ideología de los indios orientada a reivindicar el proyecto de civilización gestado por sus antepasados prehispánicos para enfrentar las desastrosas consecuencias de la civilización occidental llevadas a su máxima expresión por el modo de producción capitalista en su etapa neoliberal; es la codificación de la ideología liberadora de los pueblos originarios en virtud de su carácter descolonizador y alternativo a las ideologías occidentalizadas con toda forma de existencia en permanente respeto (Saladino:2013).

Aun y cuando se reconocen las cualidades y el valor del conocimiento tradicional de los grupos indígenas en realidad pocas veces se refleja, sobre todo cuando hay que validar otros tipos de conocimiento como el de las comunidades indígenas que está constituido en *la memoria histórica. En la vida de los pueblos originarios es cotidiana la praxis de valores como el comunitarismo, el respeto a la dignidad del ser humano, el amor a la naturaleza y a sus saberes, el cumplimiento y el respeto a la palabra comprometida, la práctica de la rectitud, la promoción de la espiritualidad, la justicia, la libertad y la paz* (Saladino: 2012: 53).

Es precisamente desde esta premisa que Boaventura de Souza plantea la sociología de las ausencias porque señala que *Mucho de lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente, y por eso la trampa mayor para nosotros es reducir la realidad a lo que existe. Así, de inmediato compartimos esta racionalidad perezosa, que realmente produce como ausente mucha realidad que podría estar presente. La Sociología de las Ausencias es un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producida activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo* (2006:17).

Como ya se menciona es más que evidente todo el bagaje de conocimientos que se desprenden de la diversidad cultural que en los últimos tiempos se ha gestado una mercadotecnia con lo que ancestralmente nuestros indígenas de América han

aportado con su conocimiento de la naturaleza y se olvida de su valor porque las ausencias que crea esta razón es metonímica, perezosa, indolente: el ignorante, el residual, el inferior, el local o particular, y el improductivo (De Souza 2007).

Hay muchos ejemplos que dan fe de lo que se comenta, ¿Cuántos no han recurrido en algún momento de sus vidas a la medicina tradicional? Seguramente más de uno de los que ahora leen este documento lo han hecho, pero también las grandes empresas farmacéuticas están patentando el dominio de muchas plantas medicinales que por siempre han formado parte del conocimiento ancestral de los indígenas y que se reproducen de manera natural en el interior de sus territorios.

¿Por qué se dificulta a los académicos docentes reconocer la existencia de la ecología de saberes?, la primer dificultad es la tradición de repetir y asumir lo que se construye en otras latitudes ajenas a los contextos locales y en otras ocasiones por la comodidad que significa la adopción de otros conocimientos que se convierten en meros recetarios que el profesor repite y repite con sus alumnos lo que provoca la anulación *del poder creador de los educandos o los minimiza estimulando así su ingenuidad y no su criticidad* (Freire: 2005:81).

Como ya se mencionó la ecología de saberes que propone De Souza se refiere al cumulo de conocimientos que poseen las sociedades nativas latinoamericanas y afroamericanas, conocimiento que no es reconocido por las ciencia por no ser producido dentro de la universidad, pero que es un conocimiento que organiza las prácticas sociales la vida cotidiana de la gente son otros tipos de conocimientos, *No se trata de descredibilizar las ciencias ni de un fundamentalismo esencialista "anti-ciencia"; nosotros, como científicos sociales, no podemos hacer eso. Lo que vamos a intentar hacer es un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino* (De Souza Santos 2010).

Cuando se tiene un estudiantado diverso, los choques emocionales son contundentes, porque no es solo lo diverso, es la lengua, es cosmovisión, son sistemas de convivencia grupal, es el contexto, el acceso a los medios de comunicación, son las Tic's los elementos que en muchos de los casos son la diferencia a lo que se suma que las prácticas educativas de los profesores están impregnadas de las visiones occidentales, la mayoría se formó como profesionistas bajo el dominio de las culturas hegemónicas que imponen su *universalismo* en los saberes donde los contextos locales son reducidos a meras experiencias sin sentido, sosteniendo que *el sentido epistémico de un sujeto de enunciación que es abstraído, vaciado de*

cuerpo y contenido, y de su localización en la cartografía de poder mundial desde el cual produce conocimientos para así proponer un sujeto que produce conocimiento con pretensiones de verdad, como diseño global, universal para todos en el mundo (Grosfoguel: 2008: 203).

Un primer intento por concluir

Aun y como ya se mencionó, el proceso de la investigación aún no ha concluido, sin embargo hasta hoy es posible mencionar algunos resultados preliminares, la práctica educativa del profesorado intercultural de la UAIM, transcurre en un ámbito de aparente intercambio cultural entre estudiantes/profesor/comunidad, son los estudiantes los que aportan la parte de la integración y asumen el cambio cultural influidos por la necesidad de realizar sus estudios profesionales.

Ahora bien, el fenómeno de la deserción escolar que no es privativo de esta universidad en algunos casos tiene que ver con la dificultad de integración a lo nuevo, no es solo la escuela, es la comunidad, es la lejanía de sus familias, es el modelo educativo del cual se hablara aparte, son las cuestiones económicas, es el clima, los hábitos sociales, la alimentación etc.

La necesidad de integrarse a un sistema de vida distinto de los que llegan no es tarea fácil, involucra a todos los factores que ya se mencionaron, ahora bien ¿Cómo se da el proceso de integración en el aula? Dar respuesta a esa pregunta nos obliga a describir todo lo que sucede en ese espacio por ahora podemos afirmar que el docente debe ser consciente de la realidad de sus estudiantes y debe estar preparado para afrontarla. Muñoz Sedano explica, *La desorientación del profesorado en cuanto a métodos, la falta de preparación específica en materia de educación intercultural y de la enseñanza del castellano como segunda lengua da lugar, en múltiples ocasiones, a acciones improvisadas que no producen los resultados que serían deseables (1997,10).*

Por esta razón, resulta interesante lo que señala Soriano:

Los docentes pueden y deben conocer las potencialidades, las debilidades y las competencias que muestran sus alumnos culturalmente minoritarios a fin de que, en el marco de una escuela comprometida con la diversidad cultural y la interculturalidad como eje vertebrador de sus prácticas educativas, puedan progresar y desarrollar un aprendizaje verdaderamente significativo (2004: 19).

En este mismo sentido Jordán (1994: 10) expone que lo que se necesita:

Son profesores con un conjunto de competencias específicas para enseñar a estudiantes minoritarios, pues, aunque éstos se perciban actualmente como especiales, posiblemente lleguen a ser al menos en algunos lugares hasta mayoritarios en el alumnado de la escuela pública.

Evadiendo el criterio de que todos los culturalmente diferentes de nuestras escuelas tienen derecho a sentirse iguales a sus compañeros, a estar físicamente junto a ellos, a hacer parecidas actividades, a ser semejantes a ellos en muchos aspectos de su personalidad; todos desean participar igual en la vida escolar, sentirse integrados, y por lo mismo no excluidos sutilmente ni afectados por ningún tipo de prejuicio o reacción xenófoba.

Los estereotipos, las discriminaciones sociales, culturales y económicas están presentes en toda sociedad, la educación intercultural promueve su erradicación total y propone la creación de espacios para la convivencia, donde los profesores se conviertan en impulsores de la igualdad.

Sin duda aún falta camino por recorrer, no creemos que los resultados finales sean distintos hasta lo aquí expuesto, lo cierto es que es una realidad los temores del profesor por promover la emergencia de ese conocimiento que está ausente debido a los procesos de dominio cultural de siglos pero que pueden emerger como una alternativa de apertura del conocimiento desde la perspectiva de las culturas no de la cultura.

LITERATURA CITADA

Biffi, H. N. (2011) *Formas-Otras Saber, nombrar, narrar, hacer*, CIDOB, Barcelona España.

De Souza, B. (2010). *Renovar la teoría práctica y reinventar la emancipación social*. CLACSO, Buenos Aires Argentina.

(2007), *Conocer desde el sur*. CLACSO, CIDES - UMSA, Plural editores, 2007, La Paz – Bolivia.

Freire Paulo (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*, 12ª edición. XXI editores, México.

(2005) pedagogía del oprimido. S.XXI Editores, México.

- Giménez, G. (2009). *El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad*, pág. 35,50. En estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia. Valladares. Laura, Mayra Pérez y Margarita Zarate coordinadoras. UAM, México.
- Grosfoguel, R. (2012) *El concepto de racismo En Michel Foucault y Frantz Fanón: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?*, Universidad de Berkeley, California USA.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.
- Saladino, G. A. (2013). *Los valores del indianismo en Ra-Ximhai*. Volumen 9 número 2 julio - diciembre.
- Muñoz, S. A. (2010). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Universidad Complutense de Madrid.