

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial del 3 de abril de 1981



“SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DESDE UNA PERSPECTIVA
INTERCULTURAL. RECONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DEL ENFOQUE
INTERCULTURAL DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA CON POBLACIÓN
TSELTAL”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

P r e s e n t a

YAZMÍN COSTOPOULOS DE LA PUENTE

Directora: Dra. María Luisa Crispín Bernardo

Lectores: Dra. María Mercedes Ruíz Muñoz

Dr. Javier Loredo Enríquez

México, D. F.

2010

Contenido

Introducción.....	i
Planteamiento del problema	iv
Apartado metodológico	viii
Dificultad del estudio	viii
Capitulario	ix
Primera parte: <i>Las coordenadas del análisis</i>	xi
1. Sistematización de la práctica.....	1
1.1 Educación popular y sistematización de la práctica	1
1.2 <i>Para transformar la realidad hay que comprenderla</i> . Principales enfoques en torno a la sistematización de la práctica	5
1.3 <i>Formación en sistematización de la práctica desde la perspectiva dialéctica</i> . 15	
2. Interculturalidad y su dimensión pedagógica	20
2.1 Multiculturalidad vs. Interculturalidad: Distinciones conceptuales	24
2.2 En torno al concepto de <i>Multiculturalidad</i>	25
2.3 En torno al concepto de <i>Interculturalidad</i>	32
2.4 Modelos educativos en contextos multiculturales	43
2.5 Dimensión pedagógica de la interculturalidad	46
Segunda parte: <i>Reconstrucción y análisis de una experiencia educativa con enfoque intercultural: el Diplomado en Sistematización de la Práctica</i>	68
1. Reconstrucción de la experiencia	69
1.1 ¿Dónde se llevó a cabo?	73
1.2 ¿Quiénes participaron?	84
1.3 ¿Cómo se llevó a cabo?	87
2. Análisis de la experiencia	97
Tercera parte: Los aprendizajes.....	102
Bibliografía:.....	109
Anexos.....	113

Introducción

En este diplomado de sistematización, siento que hay una necesidad de juntar las cosas buenas y malas que ha hecho la misión en sus 50 años. Por eso hay que aprovecharla y darnos cuenta de lo que hemos construido y definir el siguiente paso....

Alma del Cielo Demeza (sistematizadora tseltal¹)

A lo largo de cinco décadas, los jesuitas de la Misión de Bachajón y las comunidades indígenas tseltales de la zona, han generado distintos procesos formativos, productivos, sociales y pastorales, encaminados al desarrollo de la población, con el fin de vivir en lo que ellos denominan el *lekil kuxlejalil* o *vida buena*. A pesar de que el camino no ha sido fácil debido a las condiciones de pobreza, marginación y una historia marcada por conflictos políticos, la determinación del pueblo por resistir a las condiciones de marginación y la riqueza de la cosmovisión tseltal, han abierto brechas fértiles para los frutos del trabajo que han venido realizando en colaboración con la Misión.

Poco tiempo antes de cumplir medio siglo de presencia en la zona y en vísperas de iniciar un proceso de reestructuración que busca brindar un mejor servicio y acompañamiento a las comunidades tseltales, los jesuitas de la Misión detectaron dos necesidades vitales para fortalecer su colaboración con el pueblo tseltal. Por un lado, fortalecer la capacidad de agencia de los hombres y mujeres tseltales a través de procesos educativos; por otro, vieron la importancia de sistematizar los proyectos que

¹ Joven indígena tseltal. Miembro del equipo encargado de sistematizar el trabajo sobre Fortalecimiento de la cultura tseltal.

han llevado a cabo en la región, buscando nutrir sus próximos pasos con los aprendizajes generados a lo largo del trabajo ya realizado.

Para responder a ambas necesidades, la Misión no buscaba que la sistematización fuera llevada a cabo por un agente externo, sino que fueran los hombres y mujeres tseltales que colaboran en dichos procesos, quienes recibieran la formación necesaria para sistematizar su propia práctica, con la finalidad de que algunos de los principales actores de los procesos vayan incorporando esta perspectiva teórico-metodológica al trabajo cotidiano de los distintos proyectos de desarrollo social que realizan en la zona. Por ello, se concibió un proyecto de investigación e intervención que representara una oportunidad de formación para los y las colaboradores tseltales de la Misión, mismos que llevarían a cabo la sistematización de los procesos mencionados.

La presente investigación busca reconstruir y extraer los aportes una experiencia de formación en sistematización de la práctica (SdeP), que tuvo como eje transversal un enfoque intercultural. El objeto de estudio es un diplomado que se llevó a cabo de mayo del 2007 a mayo del 2008, en el marco del proyecto de investigación titulado *Proyecto de investigación y sistematización de la práctica: educación, interculturalidad y organización popular tseltal*, en el cual colaboraron un equipo de académicos de la Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México (en adelante UIA), la Misión Jesuita de Bachajón (en adelante la Misión) en el estado de Chiapas, y un grupo de hombres y mujeres indígenas tseltales de la región en la que tiene presencia la Misión.

El objetivo general del proyecto de investigación del cual se desprende el *Diplomado en sistematización de la práctica* consistió en:

Sistematizar las experiencias organizativa, productiva y pastoral de la Misión de Bachajón y las organizaciones tseltales, con objeto de recuperar las prácticas para incorporarlas a una propuesta de educación superior de calidad que

responda a las necesidades e intereses culturales de manera pertinente y relevante. (Crispín y cols: 2007)

Para lograr el cumplimiento de este objetivo, se diseñó y ejecutó el *Diplomado*, mismo que responde a los objetivos particulares del proyecto de investigación, que son:

- Generar espacios de reflexión y construcción del conocimiento a partir de la sistematización de las experiencias de los distintos proyectos de la Misión de Bachajón y las organizaciones tseltales.
- Analizar las diferentes propuestas de sistematización con el objeto de generar un modelo propio de acuerdo a las necesidades y características de cada uno de los proyectos.
- Generar un proceso de construcción de conocimiento teórico-práctico, de interpretación y transformación de la realidad tselta, desde una perspectiva crítica.
- Incorporar las perspectivas y herramientas teórico-metodológicas para la sistematización.
- Proponer estrategias que faciliten la sistematización de experiencias a través de los procesos y la apropiación de la lengua escrita.
- Potenciar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la sistematización.
- Promover el sentido de pertenencia y la construcción de la identidad tselta en diálogo con otros horizontes culturales, con base en una reflexión crítica. (“Proyecto de investigación y sistematización de la práctica [...]”, 2007)

Durante un año se formó a un grupo heterogéneo de veinte hombres y mujeres tseltales de distintas comunidades, edades, trayectorias escolares y laborales. Debido que el *Diplomado* articuló dos universos culturales distintos –la academia en contexto urbano y el trabajo de promoción social en contexto rural indígena–, se planteó desde un inicio la importancia de un enfoque intercultural como eje transversal del diplomado, en el que la pertinencia cultural, el respeto a la diversidad de manifestaciones socioculturales e incluso epistemológicas, el diálogo de saberes y la construcción colectiva del

conocimiento representaron elementos fundamentales en el diseño, construcción y ejecución de dicho diplomado.

¿Por qué llevar a cabo una investigación evaluativa del Diplomado en sistematización de la práctica con enfoque intercultural?:

Planteamiento del problema

La sistematización de la práctica es una perspectiva de investigación ligada a la práctica de educación popular y el trabajo con organizaciones civiles. Se ubica en el contexto latinoamericano. Es una de las corrientes de investigación que ofrece mayores posibilidades para estudiar los procesos sociales, en el momento que transcurren y por parte de los actores que los viven y los generan. La sistematización representa una veta en los proyectos de educación popular y organizaciones indígenas, debido a que los saberes son transmitidos de manera oral y las prácticas se van construyendo conforme a las necesidades que van apareciendo en el día a día, lo cual mina el saber acumulado a través del tiempo y limita las posibilidades de mejora y transformación de la realidad. (Crispín y cols: 2007). Como lo afirma Ibáñez (1992),

Las prácticas de educación popular buscan insertarse en los procesos sociales organizativos de la población, con vistas a la resolución de sus problemas, necesidades y aspiraciones, en un contexto bien determinado [...] Se pone en marcha o se impulsan procesos sociales de acción consciente y organizada, por medio de una reflexión crítica de su situación, que permite modificarla en el sentido del proyecto histórico popular. (Ibáñez en Jara 1994:214)

Desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, presenciamos la creciente demanda de los movimientos y organizaciones sociales, por alternativas educativas y de formación de sus bases que fortalezcan y den continuidad a sus proyectos.

Latinoamérica ha sido el escenario de múltiples luchas y reivindicaciones socioculturales, para las cuales la educación no formal ha jugado una pieza clave. Debido a la ineficiencia de los sistemas educativos por constituir una oferta oportuna y relevante de acuerdo a las necesidades y expectativas de estas poblaciones, se han generado un sinnúmero de procesos educativos que buscan responder y fortalecer los proyectos sociales, políticos y productivos de los movimientos y organizaciones sociales, en los que se toma en cuenta el contexto y los saberes locales, para la construcción de proyectos políticos contrahegemónicos. Tal ha sido el caso de la educación popular y la educación para jóvenes y adultos. En este contexto, la sistematización de la práctica representa un recurso por medio del cual los profesionales de la práctica han podido comprender mejor su experiencia y han generado conocimiento a partir de la misma, con la finalidad de transformar su contexto.

Si bien la SdeP no es una propuesta nueva, es un campo en constante reformulación teórica y metodológica, lo que la convierte en un enfoque de investigación novedoso, accesible y útil para el trabajo de muchas organizaciones y colectivos. Actualmente existe una red virtual constituida por grupos e individuos interesados en esta temática², a través de la cual se genera un constante flujo de información en el que se da un intercambio de experiencias en torno a esta perspectiva teórico metodológica, se propicia la construcción colectiva de este campo e incluso permite solicitar asesoría para quienes se encuentran fomentando o ejecutando procesos de sistematización de la práctica.

² Uno de los principales interlocutores al interior de esta comunidad virtual de personas interesadas en la sistematización de la práctica es el señor Oscar Jara Holliday, Coordinador del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

La SdeP permite que los actores reconstruyan su experiencia, objetiven los saberes acumulados en ella y transformen su quehacer, independientemente de su escolaridad. Además, es un enfoque flexible en tanto que puede ser utilizado en proyectos de distinta naturaleza tales como el desarrollo comunitario, organización barrial, procesos productivos, educativos y de promoción de los derechos humanos o trabajo de género, entre otros. Sin embargo, llama la atención que siendo un enfoque que encuentra una fuerte demanda entre los proyectos de organizaciones indígenas, afroamericanas y mestizas, en el caso de México, la literatura consultada presenta un vacío en cuanto al planteamiento de la formación en sistematización de la práctica desde un enfoque intercultural, en el cual se incorporen de manera explícita los distintos modos de enseñanza, de aprendizaje, de organización y trabajo en distintos contextos y universos culturales.

Puesto que el *Diplomado en sistematización de la práctica* buscó articular esta perspectiva de investigación con un enfoque intercultural, considero que el presente trabajo representa un aporte al conocimiento en torno a las experiencias de formación en SdeP, al brindar elementos relevantes para la formulación y ejecución de experiencias similares, en el escenario multicultural latinoamericano.

Por otro lado, el presente trabajo forma parte de los productos de investigación del *Proyecto de investigación y sistematización de la práctica: educación, interculturalidad y organización popular tseltal*, en el cual participé desde su creación hasta su conclusión llevando a cabo distintas actividades, tales como la coordinación logística, diseño y creación de las guías de trabajo, enlace de comunicación entre los distintos actores, asesoría a uno de los equipos sistematizadores, trabajo de investigación y registro de los distintos módulos del diplomado.

En el presente trabajo se analizan las principales relaciones entre las distintas variables que tejieron el enfoque intercultural del *Diplomado*, para tener una mejor comprensión de la experiencia, y así aportar elementos para su mejora; dicha labor implica además, llevar a cabo un proceso de investigación a través del cual se señalen algunos indicadores indispensables al analizar experiencias en contextos multiculturales, desde un enfoque intercultural.

Además, como se mencionó anteriormente, la sistematización de la práctica encuentra una creciente demanda entre grupos y organizaciones que en ocasiones trabajan en colaboración con poblaciones de distintas culturas. Por ello, el análisis de una experiencia de formación en SdeP, con un enfoque intercultural explícito, puede ser un aporte a la labor de estos actores.

Buscando responder a este planteamiento, el objetivo general de la presente investigación consiste en evaluar el enfoque intercultural del *Diplomado en sistematización de la práctica* para aportar a la creación de experiencias de formación en SdeP, desde esta perspectiva de atención a la diversidad. Los objetivos específicos de ésta son:

- Elaborar un marco de referencia que fundamente los criterios para el análisis de la experiencia.
- Identificar criterios fundamentales para llevar a cabo proyectos educativos en contextos indígenas y/o multiculturales desde un enfoque intercultural.
- Reconstruir la experiencia del Diplomado.
- Analizar el enfoque intercultural del *Diplomado*, de acuerdo con los criterios derivados del marco teórico.
- Formular sugerencias para la realización de experiencias educativas similares, a partir del análisis de la experiencia.

Asimismo, la reconstrucción y análisis del *Diplomado* se elaboraron a partir de la siguiente interrogante: ¿Qué elementos del análisis del *Diplomado* pueden representar un aporte para futuras experiencias de formación en sistematización de la práctica desde un enfoque intercultural?

Apartado metodológico

El presente trabajo es un estudio *ex post facto*, de una experiencia educativa con jóvenes y adultos de distintas comunidades tseltales de la región de Bachajón, Chiapas. Para cumplir los objetivos propuestos, se llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre los elementos que se entrelazan para formar el Diplomado a saber, la sistematización de la práctica y la interculturalidad. A partir de este marco teórico se extrajeron los criterios para el análisis del eje intercultural en el desarrollo de dicha experiencia.

Se realizó la reconstrucción de la experiencia, utilizando matrices para el análisis de la evidencia generada a partir del *Diplomado en sistematización de la práctica*. Finalmente, se utilizó el software *Free Mind 0.8.1* para la creación de mapas mentales y planeación de la escritura del presente texto.

Dificultad del estudio

Como en toda investigación, existen diversos factores que representan ciertas limitaciones en torno a distintas fases de la misma. En el caso del presente trabajo, la recuperación de la palabra de los sistematizadores para la formulación de recomendaciones que se presentan en el último capítulo, hubiera enriquecido en gran medida este apartado. Sin embargo, la distancia geográfica entre Bachajón y la Ciudad de México, los costos implicados en el regreso al campo y el que los sistematizadores se

encuentran ubicados en distintas comunidades con acceso limitado para la comunicación a distancia, impidieron que se les consultara al respecto.

Capitulario

La presente investigación se divide en tres partes. La primera corresponde a los fundamentos teóricos que sustentan la presente investigación a saber, el entramado entre dos paradigmas educativos: a) la sistematización de la práctica como vertiente de la educación popular y, b) la interculturalidad y su relación con los enfoques pedagógicos que sustentan la puesta en marcha de la relación entre interculturalidad y educación.

El primer capítulo ahonda sobre el vínculo entre educación popular y sistematización de la práctica, distinguiendo los distintos enfoques o propuestas de esta perspectiva teórico-metodológica y enfatizando el enfoque utilizado para el diseño del *Diplomado*.

El segundo capítulo corresponde al enfoque a través del cual se concibió y ejecutó el *Diplomado*. Se presenta una distinción entre los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, enfatizando este último y abordando las implicaciones de la interculturalidad en la educación.

La segunda parte consiste en la reconstrucción de la experiencia y el análisis de su interculturalización, a la luz de los criterios establecidos. En el primer capítulo se relata la experiencia, tomando en cuenta el contexto en el que se llevó a cabo, los actores que intervinieron, el diseño, planeación, ejecución y resultados del *Diplomado*. En el segundo capítulo se lleva a cabo el análisis de la experiencia.

La tercera parte representa el cierre del estudio, en el cual se esbozan las consideraciones finales y las lecciones aprendidas, formuladas a partir de los resultados

del análisis. Finalmente, se presentan los anexos a los que se hace referencia a lo largo del texto y las matrices de análisis que sirvieron para la elaboración de la investigación.

Primera parte: *Las coordenadas del análisis*

El punto de vista es fundamental. En el acto de escribir y también en el acto de vivir, todo depende del lugar donde uno se coloca para mirar lo que ocurre; y el lugar desde el cual uno mira lo que ocurre.

Eduardo Galeano

1. Sistematización de la práctica

1.1 Educación popular y sistematización de la práctica

De acuerdo con Jara (2006:9), la creación del concepto de sistematización de la práctica se sitúa en América Latina, como producto de la coyuntura entre los procesos sociales generados a partir de la Revolución Cubana³, la educación popular y la educación de adultos.

La educación popular (EP) representó una ruptura frente a lo que Freire denomina *educación bancaria*.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan. (2005:78)

En este esquema, los maestros *depositan* el conocimiento a los alumnos, de manera descontextualizada y manteniendo una relación jerárquica completamente vertical entre el que sabe y los depositarios, quienes al tener un rol absolutamente pasivo, son meros receptáculos del saber de sus maestros.

La educación popular, y específicamente el legado de Freire, constituyen una concepción de la educación radicalmente distinta a la bancaria. En *Pedagogía del*

³ Este hito en la historia latinoamericana demostró que era posible crear una ruptura frente al esquema de dominación colonial que venía desde la Conquista y posteriormente desde la hegemonía Norteamericana. Representó la posibilidad de pensar desde un proyecto social, basado en la justicia, para el contexto de América Latina y el Caribe. La Revolución Cubana catalizó procesos de intervención social, política y educativa, desde un enfoque crítico, replanteando y redefiniendo el paradigma dominante. (Cfr. Jara 2006:9)

Oprimido (2005, 2ª ed.), Freire desarrolla algunos de los principios fundamentales de la *educación como práctica de la libertad*, misma que representa la superación de la relación opresores-oprimidos, que está detrás de la concepción bancaria. En un tono marcadamente hegeliano, Freire parte de la concepción dialéctica de la realidad, misma que supone superar la dicotomización entre tesis y antítesis, para dar lugar a una síntesis articuladora de los contrarios, superando así su polarización. Desde esta visión, no existe una separación entre sujeto y objeto de conocimiento, ni entre teoría y práctica; asimismo ya no se concibe al conocimiento meramente objetivo, sino que en el acto de conocer están implicadas las dimensiones subjetiva, afectiva y las relaciones con el contexto. Desde la concepción dialéctica, el mundo es un conjunto de relaciones que se conciben como un todo articulado, donde el ser humano es sujeto creador de la historia y objeto de la reflexión sobre su quehacer. En palabras de Carlos Núñez Hurtado (1995),⁴

“[...] la EDUCACIÓN POPULAR es un proceso de formación y capacitación que se da dentro de una perspectiva política de clase y que forma parte o se vincula a la acción organizada del pueblo, de las masas, en orden a lograr el objetivo de construir una sociedad nueva, de acuerdo a sus intereses. [...] es el proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización; es la confrontación de la práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permiten llevar dicha práctica consciente, a nuevos niveles de comprensión.”
(Núñez 1996:55)

De esta cita se destacan dos elementos clave de la educación popular: reflexión sobre la práctica y la vinculación con los grupos u organizaciones civiles que llevan a cabo trabajos encaminados al desarrollo social.

⁴ Precursor de la educación popular y pionero de la sistematización de la práctica en México. Fundador del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario A.C. (IMDEC)

La reflexión y estudio sobre la práctica, como la menciona Núñez, hace referencia al concepto de praxis al que se refiere Freire (2005):

[la praxis auténtica] no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión. [...] Sólo en su solidaridad, en que lo subjetivo constituye con lo objetivo una unidad dialéctica, es posible la praxis auténtica. Praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. (Freire 2005, 50 -51)

El concepto de praxis articula la dialéctica entre teoría y práctica y la noción del ser humano como sujeto activo de la historia. Desde esta óptica, la praxis es acción transformadora y creación de conocimiento. Esta noción es fundamental para la sistematización de la práctica, puesto que precisamente ésta implica una acción consciente por parte de los sujetos de reflexionar críticamente sobre su quehacer, para objetivarlo y así poder descodificar⁵ los conocimientos implícitos en su práctica y generar conocimiento, con el fin de transformar tanto su acción como su contexto.

La sistematización de la práctica en tanto vertiente de la educación popular, se distingue de otros tipos de sistematización que puedan fungir como un inventario o cronología de actividades, puesto que desde el marco de la EP tiene un problema de fondo: la dialéctica entre teoría y práctica, inserta en contextos socio históricos complejos - individuales y colectivos- que son vividos por personas concretas. (Jara 2006:7). Por ello, esta perspectiva teórico metodológica ha sido de gran relevancia para el trabajo de distintos colectivos que llevan a cabo proyectos vinculados a la organización popular y el desarrollo comunitario desde distintas líneas de acción, como pueden ser trabajos de género, salud, educación, organización social y política, entre otros. A través de este enfoque investigativo, los distintos actores involucrados en dichos procesos, han podido

⁵ “La codificación de una situación existencial es la representación de ésta, con algunos de sus elementos constitutivos, en interacción. La descodificación es el análisis crítico de la situación codificada.” (Freire 2005: 130)

fortalecer su quehacer a través del proceso de objetivación, análisis y reflexión crítica de la propia práctica.

Si bien la producción teórica sobre sistematización de la práctica se realizó en las décadas de los 80's y 90's, actualmente es posible encontrar trabajos de investigación y reportes de experiencias sistematizadas por distintas organizaciones civiles, en los últimos diez años. Esto se debe a que, gracias al recrudecimiento crisis económicas, políticas, sociales y ambientales, el trabajo de las organizaciones civiles tiene que responder de manera más eficaz a los cambios a los que se está enfrentando la sociedad global y específicamente las poblaciones marginadas, lo que aumenta la necesidad de analizar su trayectoria para plantearse los caminos que se han de tomar para enfrentar este panorama. Y paralelamente, el internet ha hecho posible la comunicación entre personas y organizaciones de todo el mundo⁶ interesadas en este tema. Existe incluso una biblioteca virtual (CEP-Alforja)⁷ que concentra y distribuye de manera gratuita los textos en torno al tema, facilitando el intercambio de experiencias y la producción de conocimiento en torno a la sistematización de la práctica vinculada al trabajo de organizaciones civiles.

⁶ La gran mayoría de experiencias reportadas provienen de América Latina, sin embargo ya se cuenta con experiencias documentadas en el País Vasco)

⁷ <http://www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html>

1.2 *Para transformar la realidad hay que comprenderla*⁸. Principales enfoques en torno a la sistematización de la práctica

- *Distintas piezas de un mismo rompecabezas*

Existen diversos enfoques en torno a la concepción y ejecución de la sistematización de la práctica. Algunos elementos centrales que reúnen las definiciones presentadas por diversos autores especializados en el tema consideran los siguientes elementos: La sistematización es una interpretación crítica a partir de su ordenamiento y reconstrucción, con la finalidad de aprender sobre la práctica para poder transformarla (Jara, 1994), además de una manera de extraer y comunicar los conocimientos producidos en proyectos de intervención en la realidad para poder transformarla (Barnechea y Morgan, 2007); es también una modalidad particular de investigación (Martinic, 1997) y un dispositivo pedagógico y político, en el que “nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos”. (Ghiso, 1998) En este apartado se abordarán las distintas aproximaciones teóricas en torno a la sistematización de la práctica.

La sistematización implica una reflexión crítica sobre prácticas de intervención sociopolítica y educativa, a partir de un ordenamiento y análisis de la experiencia, de la cual se generan conocimientos que deben ser comunicables y que representan insumos para transformar tanto la práctica, como a los sujetos que la llevan a cabo y al contexto en el que se realiza. Como lo afirma Torres Carrillo (1996),

En primer lugar, habría que afirmar que aunque en la sistematización es central la producción de conocimiento (reconstruir, interpretar, teorizar), su cometido no

⁸ Jara 1994, 38

se agota allí; también aparecen como dimensiones o dominios propios de la sistematización, la socialización a otros del conocimiento generado (comunicación), su carácter de experiencia pedagógica para quienes participan en ella (formación) y su interés en potenciar la propia práctica que se estudia (transformación y participación) y el de comunicar sus conocimientos. Estas dimensiones de la sistematización no son etapas que se llevan a cabo por separado, sino que se desarrollan de manera simultánea a lo largo del proceso de sistematización.

Según Barnechea y Morgan (2007), son seis las corrientes que alimentan la sistematización de la práctica: a) el trabajo social reconceptualizado, b) la educación de adultos, c) la educación popular, d) la teología de la liberación, e) la teoría de la dependencia y f) la investigación-acción-participativa. Al estar gestada a partir de estas corrientes, la sistematización implica la participación directa de los actores involucrados en proyectos sociales y educativos, vinculados a la mejora y transformación de sus condiciones de vida; se busca la participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objetivo de promover la transformación social, a favor de los grupos que han quedado al margen del proyecto hegemónico de desarrollo.

Por su parte, Jara (1997) y Palma (1992) entre otros, atribuyen a la sistematización la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social, para la transformación de la realidad. Los primeros abordajes sobre esta temática se sustentan en:

- La referencia a la particularidad del contexto latinoamericano y a sus perspectivas de transformación social.
- La negación de una metodología neutra influenciada por corrientes positivistas y científicistas.

- La centralidad de la práctica cotidiana y del trabajo de campo profesional como fuente de conocimiento.
- El interés por construir un pensamiento y acción orientados a la transformación social.

Como lo afirma Palma (1992), el término *sistematización de la práctica* se utiliza de manera ambigua, lo que lleva a identificar prácticas distintas bajo el mismo nombre. Sin embargo, este mismo autor señala que los modelos propuestos no se excluyen entre sí, sino que se complementan. Tanto Barnechea y Morgan (1994, 2007) como Jara (1994), Ghiso (1998), Aguayo (1997) y Martinic (1997), coinciden en que el objeto de conocimiento de este tipo de sistematización es *la experiencia* de los sujetos a quienes Schön (1983, en Barnechea y Morgan 1994) denomina los *profesionales de la acción*. Si bien los distintos enfoques parten de un objeto de conocimiento común (*¿qué se sistematiza?*: la práctica o experiencias de promoción social y/o de educación popular), lo que distingue a las diferentes propuestas es el objetivo de la sistematización, es decir, el *para qué* sistematizar.

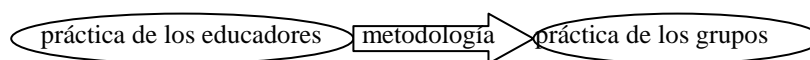
Si bien existen distintos enfoques en torno a la concepción y ejecución de la sistematización de la práctica, podemos afirmar que en términos generales, ésta es un tipo de investigación por medio del cual se busca organizar, analizar y comprender una práctica o experiencia derivada de proyectos sociales o educativos. La SdeP se lleva a cabo generalmente por medio de distintos métodos cualitativos, aunque integra elementos cuantitativos. Debido que es un tipo de investigación que se lleva a cabo en contextos y prácticas distintas, es de carácter abierto, flexible y ecléctico. La sistematización no está determinada por una corriente determinada, sino que se apoya de distintos respaldos teóricos como la hermenéutica, la dialéctica y la etnografía.

Al revisar distintas propuestas, modelos y concepciones de la sistematización de la práctica, Palma (1992 en Jara 1994: 10-11) afirma que hay cinco constataciones básicas en torno a ésta:

1. Existe una práctica específica denominada sistematización, misma que se puede distinguir de la investigación y de la evaluación.
2. El término sistematización de la práctica es ambiguo y no existe un consenso pleno en relación con sus contenidos.
3. Entre las diferentes propuestas existen influencias mutuas e hibridaciones.
4. La fuente de unidad fundamental entre las distintas propuestas, manifestada en la coincidencia de sus objetivos generales, se encuentra en un marco epistemológico común.⁹
5. Las fuentes principales de diferenciación entre propuestas de sistematización se encuentran en:

a). Los *objetivos concretos* (¿Qué se sistematiza?):

- La práctica de los educadores populares
- La práctica de los grupos populares
- La relación intencionada entre educadores y educandos, es decir la metodología
- La totalidad del sistema:



⁹ Este marco epistemológico común consiste en que “[...] todas las propuestas de sistematización expresan una oposición flagrante con la orientación positivista que ha guiado y guía las corrientes más poderosas en ciencias sociales. [...] Todo esfuerzo por sistematizar cualquiera que sea su traducción más operacional, se incluye en esa alternativa que reacciona contra las metodologías formales. [...] La sistematización se incluye en esa corriente ancha que busca comprender y tratar con lo cualitativo de la realidad y que se encuentra en cada situación particular. Unos la explicitan y otros no, pero la oposición a la reducción positivista de toda sistematización se funda en una epistemología dialéctica.” (Palma 1992, en Jara 1994:11)

b). Los *objetivos específicos* (¿Para qué se sistematiza?):

- Para favorecer el intercambio de experiencias
- Para tener una mejor comprensión del equipo sobre su propio trabajo
- Para adquirir conocimiento teórico a partir de la práctica
- Para mejorar la práctica.

Los métodos utilizados y el enfoque subyacente a la realización de una sistematización de la práctica están determinados por el objetivo de la misma, los actores involucrados y el contexto en el que se lleva a cabo.

Por lo general, el esquema básico de un proceso de sistematización de la práctica es el siguiente:

- Definir el objeto (*qué*), objetivo (*para qué*) y ejes (*desde dónde*) de la sistematización
- Diseñar un plan de sistematización
- Elaborar una reconstrucción histórica de la experiencia alrededor del objetivo y ejes acotados: ubicar la práctica en el contexto (institucional, local, regional, estatal, nacional, mundial), consultar documentos, realizar entrevistas, grupos focales, observaciones, diarios de campo, recuperar material visual y de audio, etc.
- Ordenar la información a partir del objetivo y ejes previamente definidos
- Analizar e interpretar críticamente la información: hacer triangulaciones, identificar patrones y temáticas recurrentes, etc., ubicar los saberes implícitos en la práctica, los aciertos, las fallas, los nichos de oportunidad, los factores problemáticos y reflexionar sobre posibles estrategias para mejorar y transformar la práctica
- Sacar los principales aprendizajes, elaborar conclusiones y hacer recomendaciones para mejorar

- Diseñar y realizar los productos de socialización de los resultados: informe general de la sistematización, dramatización, video, folletos, actividades artísticas, etc.

La sistematización de la práctica permite que los sujetos recapitulen su práctica y la analicen desde una mirada crítica, para poder objetivar los aprendizajes implícitos, generar nuevo conocimiento para poder transformar su práctica, su contexto y el modo en que ellos mismos se conciben haciendo lo que hacen. Al ejecutar la sistematización, los sujetos conocen, analizan y transforman su entorno, por lo que fomenta la capacidad de agencia de los individuos.

Por otro lado, existe el debate sobre si la sistematización es un tipo de investigación o un tipo de evaluación de proyectos. Según Palma (1992) y Jara (1994), la sistematización es un nivel de reflexión superior a la evaluación aunque se apoya en ella. No es sólo un proceso de recolección y ordenamiento de datos de acuerdo a ciertos indicadores que determinan su valoración, sino que es una primera teorización sobre las experiencias, en la que se las cuestiona, se las ubica, se las relaciona entre sí, permitiendo un análisis más profundo en términos de continuidad. La sistematización de la práctica abona al proyecto sociopolítico de la educación popular y del trabajo de organizaciones sociales, en nombre de la transformación del entorno de estos grupos. Es por lo general un trabajo colectivo, que involucra de manera directa a los protagonistas del fenómeno que se sistematiza.

- *Enfoques epistemológicos*

No sólo existe una diversidad de enfoques en cuanto al objetivo de la sistematización y en torno a quiénes deben llevarla a cabo, sino que también existen distintos

acercamientos epistemológicos que subyacen a los distintos enfoques. Palma (1992) ubica los objetivos de las distintas corrientes en tres rubros:

- a) *Favorecer el intercambio de experiencias entre los distintos equipos*: lo que implica traducir la variedad de experiencias a un código que decanta lo común entre ellas y permite la mutua comunicación. En este eje ubica a Latapí (1984) con el concepto de intención fundante (organizar la variedad en función de ciertos criterios comunes); Marcela Gajardo (1982) quien plantea una categorización según propósitos; García Huidobro (1983) quien organiza según la relación educativa propia de cada proyecto.
- b) *Buscar la comprensión y reflexión de un equipo sobre su propio trabajo*: implica desentrañar, objetivar y comunicar los sentidos y conocimientos implícitos en los procesos de trabajo social y popular. Aquí se ubica a Sánchez (1989), Quiroz y Morgan (1987), Schön (1983) y al Colectivo de Trabajadores Sociales (1989)
- c) *Adquirir conocimiento a partir de la práctica*: este eje está inserto en el planteamiento dialéctico en el que siempre refiere la práctica a la teoría y viceversa. En esta corriente ubica a Martinic y Walker (1987); Quiroz y Morgan (1985), Morgan y Monreal (1991)

Por su parte, Ghiso (1998) señala que los enfoques epistemológicos en torno a la sistematización de la práctica son los siguientes:

- a) *Histórico-Dialéctico*: Las experiencias hacen parte de una práctica social e histórica, dinámica, compleja y contradictoria.
- b) *Dialógico e Interactivo*: Experiencias como espacios de interacción, comunicación y relación, se pueden leer desde el lenguaje y desde relaciones contextualizadas. Se construyen conocimientos a partir de referentes externos e internos que permiten tematizar problemas que se dan en las prácticas sociales.
- c) *Deconstructivo*: La sistematización como una intervención que permite entrar en la voz, en la autoconciencia de los institucional y los imaginarios y en los campos institucionalizados de ejercicio de poder. Se construye conocimiento al reconocer las huellas que deja la acción y los orígenes de la misma.

d) *Reflexividad y construcción de la experiencia humana*: Se asume la implícita epistemología de la práctica, basada en la observación y el análisis de los problemas que no tiene cabida en cuerpos teóricos aplicados. La sistematización se vincula a la resolución de problemas permitiendo hacer frente a desafíos.

Por otro lado, Barnechea y Morgan (2007) ubican dos corrientes principales: la hermenéutica y la histórico-dialéctica. Esta división señala dos grandes grupos en los que se puede ubicar a las posturas epistemológicas esbozadas anteriormente. A continuación se presenta un cuadro en el que se sintetizan algunas de las ideas clave de las dos corrientes ubicadas por Barnechea y Morgan (2007) y sus principales representantes.

Tabla 1: Características principales de los enfoques en torno a la SdeP

Enfoque	Características principales
<p>Hermenéutico-Etnográfico</p> <p>Principales Representantes de este enfoque:</p> <p>Aguayo, Cendales, Ghiso, Martinic, Torres</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concibe la acción social como esencialmente simbólica. • Tiene como objetivo dar cuenta y describir la acción social, entendida como una expresión de esquemas interpretativos de los sujetos involucrados y las relaciones que se construyen entre contexto-personas-acciones. • Se fundamenta en los métodos interpretativos y etnográficos, en los que se enfatizan la descripción e interpretación del discurso de los actores involucrados. • La sistematización cumple la función de relato que da cuenta de las ficciones o representaciones que constituyen la intervención social. • Destaca la importancia de la subjetividad de los actores, relacionada con su trabajo en instituciones o proyectos. • Produce un cambio en la práctica, a partir del cambio en sus representaciones. • Se da preferencia a un agente externo que apoya a los actores en el proceso de sistematización para facilitar el análisis interpretativo¹⁰. • Implicaciones sociopolíticas: En tanto proceso de construcción sobre un proceso social, la sistematización no es neutra. Sus objetivos y principios éticos son emancipadores y transformadores.

¹⁰ Sin embargo, Ghiso considera que son los propios actores quienes deben sistematizar su experiencia sin la intervención de agentes externos, lo cual es una muestra de que estas corrientes no representan posturas acabadas, sino que la reflexión teórica en torno a la sistematización de la práctica está en constante construcción, en la que hay cabida para la heterogeneidad.

<p>Histórico-Dialéctico</p> <p>Principales representantes de este enfoque:</p> <p>Barnechea, Jara, Morgan, Palma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concibe la realidad como un proceso histórico en permanente movimiento, tensión y contradicción entre sus elementos, • La realidad en tanto proceso histórico, es producto de la acción humana; son los sujetos quienes la dotan de sentido. "La razón dialéctica se empeña en analizar todos los aspectos de la realidad, comprendiéndolos en su ligazón interna, en tanto que 'unidad orgánica' o unidad de múltiples relaciones" (Jara 1994:208) • Palma (1992) plantea que la necesidad y objetivo fundamental de la sistematización radican en la transformación de la práctica. Plantea que hay tres tipos de objetivos de la sistematización¹¹. • Implicaciones sociopolíticas: La sistematización posibilita una reflexión que lleva a apropiarse de la propia práctica para mejorarla. Los protagonistas son los que sistematizan, para fortalecer el carácter autogestivo de su quehacer. (Jara 1994) • El objeto de conocimiento es la experiencia. Los sustentos epistemológicos son: unidad entre sujeto y objeto de conocimiento; unidad entre quien sabe y quien actúa. • Relaciona los sustentos epistemológicos con las ideas de dualidad de Giddens (95:61) para quien "la constitución de agentes y la de estructuras no son dos conjuntos de fenómenos dados independientemente, no forman un dualismo, sino que representan una dualidad. " (Barnechea 2007; 13)

Al analizar las características que presentan las distintas aproximaciones teóricas en torno a la sistematización de la práctica, podemos observar que la principal discordancia radica en torno a la pregunta *¿quién sistematiza?* Por un lado, el enfoque hermenéutico plantea que el sujeto sistematizador debe ser un agente externo que sea capaz de interpretar los sentidos y significados subyacentes a las prácticas, las relaciones y las representaciones. Mientras que el enfoque histórico-dialéctico plantea que los mismos

¹¹ 1: Favorecer el intercambio de experiencias entre distintos equipos (Latapí), lo que implica traducir la variedad de experiencias a un código que permita su comunicación, 2: Buscar la comprensión y la reflexión de un equipo sobre su propio trabajo (Quiróz, Morgan), lo que acentúa el adecuado proceso de reflexión, 3. Buscar la adquisición de conocimiento o teoría a partir de la práctica (Martinic, Walker, Morgan), lo que significa que sistematizar puede producir conocimiento científico.

actores son quienes deben sistematizar su propio quehacer, enfatizando la acción de los sujetos sobre la historia.

También existen diferencias en torno a las preguntas *¿qué se sistematiza?* y *¿cómo se sistematiza?* Sin embargo, más que discrepancias, los distintos abordajes en torno al objeto de análisis son distintas alternativas que se complementan entre sí, puesto que todas hacen referencia a las dimensiones implicadas en los proyectos educativos o de desarrollo. En cuanto a la metodología a seguir, es posible afirmar que toda sistematización debe llevarse a cabo tomando en cuenta las siguientes etapas: a) proceso de distanciamiento u objetivación, b) análisis y c) reflexión crítica.

Otra característica que comparten los distintos modelos de sistematización es un respaldo epistemológico común a saber, el rechazo al positivismo y una opción por la relación práctica-teoría-práctica. (Ghiso 1998:7)

Si bien dichas propuestas se complementan entre sí, éstas presentan diferencias epistemológicas, metodológicas y ético-políticas. La decisión en torno al modelo que ha de utilizarse deberá depender del objeto, objetivo, enfoque y contexto en el que se lleve a cabo la sistematización de la práctica.

A continuación abordaremos los fundamentos teóricos del enfoque utilizado para el *Diplomado*.

1.3 Formación en sistematización de la práctica desde la perspectiva dialéctica.

“La Concepción Metodológica Dialéctica, es una manera de concebir la realidad, de aproximarse a ella para conocerla y de actuar sobre ella para transformarla. Es, por ello, una manera integral de pensar y de vivir [...]”

Oscar Jara

Ya hemos dicho que el enfoque utilizado para llevar a cabo una sistematización de la práctica, dependerá de los objetivos de la misma, de las necesidades de los actores y del contexto. En el caso del *Diplomado*, los aspectos que dieron la pauta para definir el modelo de sistematización fueron: a) que se sistematizaran los procesos que fomenta la Misión; b) que se formara a los actores para que ellos mismos sistematicen su propio quehacer; c) el enfoque intercultural como eje transversal de la experiencia educativa, que tomara en cuenta los aspectos históricos, culturales, lingüísticos, sociales y políticos del contexto y los incorporara en el diseño, planeación y ejecución de un diplomado concebido desde otro contexto distinto.

Tomando en cuenta estos elementos, el *Diplomado en sistematización de la práctica* se concibió y diseñó a partir del enfoque histórico-dialéctico, particularmente retomando las ideas de Jara (1994) y de Barnechea y Morgan (2007). Como lo señala Jara (1994), este tipo de sistematización busca relacionar la práctica con la teoría, generando la participación social de los actores involucrados, reconociéndole al hecho educativo-organizativo su carácter de proceso, al abordar la realidad de manera integral.

Desde este modelo, la necesidad fundamental a la que responde la sistematización de la práctica consiste en aprender de la práctica para mejorarla, conocer los aciertos, comprender los errores y encontrar pistas que a su vez, puedan servir para alimentar la

reflexión sobre la práctica de otros grupos. Paralelamente, esta modalidad de la sistematización invita a que sean los mismos protagonistas de los procesos quienes sistematicen sus experiencias –y no un agente externo–, con la finalidad de fortalecer los proyectos en su carácter autogestivo. (Jara 1994)

La propuesta de Jara se fundamenta en lo que él denomina *concepción metodológica dialéctica*, a través de la cual,

[...] la realidad es, a la vez, una, cambiante y contradictoria, porque es histórica; porque es producto de la actividad transformadora, creadora, de los seres humanos. En el devenir histórico de la humanidad, mundos existentes y desafíos por construir, los hombres y mujeres desarrollamos nuestras relaciones fundamentales con la naturaleza, con las demás personas, con nosotros mismos. Y esas relaciones se expresan como fenómenos sociales. (Jara 1994:57)

Esta perspectiva supone superar la visión cartesiana que escinde al sujeto cognoscente del objeto conocido y los coloca sobre un plano estático y bidimensional. En cambio, la *concepción dialéctica* no separa al sujeto del objeto de investigación, sino que además reconoce la complejidad de los fenómenos sociales, en los que intervienen las dimensiones afectiva, subjetiva y política, articuladas en un todo dinámico y situado históricamente.¹²

Llevar a cabo cualquier ejercicio de sistematización a partir de la concepción metodológica dialéctica supone que son los actores mismos quienes al partir de la práctica social que ejercen, organizan un proceso de interpretación crítica de tipo inductivo es decir, pasar de la descripción a la reflexión; lo cual implica llevar a cabo procesos de análisis y síntesis que sitúan las tensiones y contradicciones subyacentes a

¹² En su desarrollo de la concepción metodológica dialéctica, Jara (1994) no explicita la dimensión cultural como un factor determinante de las relaciones que conforman la complejidad de los fenómenos sociales. Sin embargo, para efectos de esta investigación, se considera el aspecto cultural como parte de las determinaciones históricas, a las que hace referencia el autor.

la práctica. Finalmente se busca obtener conclusiones teóricas y enseñanzas prácticas que conduzcan a la transformación de la práctica y generen productos por los cuales se puedan comunicar los hallazgos de la sistematización.

Según Barnechea y Morgan (2007), desde el enfoque dialéctico, la sistematización de la práctica tiene tres sustentos epistemológicos fundamentales: la unidad entre sujeto y objeto de conocimiento, la unidad entre quien sabe y quien actúa y la *teoría no formal*, en tanto sustento implícito de la práctica.

Las autoras relacionan los primeros dos sustentos epistemológicos con las ideas de dualidad de Giddens (95: 61, en Barnechea y Morgan 2007:13), para quien “agente” y “estructura” no son dos fenómenos independientes que forman un dualismo sino que más bien representan una dualidad. Por lo que quien sistematiza ha de entender los motivos de la acción a la vez que se entiende a sí mismo y a otros dentro de ella.

El tercer sustento plantea un reto epistemológico. El punto de partida de la sistematización es la reflexión sobre la práctica y su punto de llegada es transformar la práctica a través de los aprendizajes resultantes de la sistematización. Siendo así, el proceso de sistematización consiste en un tránsito entre los saberes difusos y muchas veces implícitos, propios de la práctica (la *teoría no formal*), hacia conocimientos que se caracterizan por su mayor grado de delimitación, precisión, contrastación y verificación (*teoría formal*), por lo que se requiere que los productos sean comunicables. Además del tránsito de la teoría no formal a la formal y la comunicabilidad de este proceso, el reto también está en la adecuación entre personas que se expresan de acuerdo a las reglas del pensamiento lógico aristotélico y quienes se expresan a través de una lógica simbólica analógica. En este sentido, la sistematización

de la práctica plantea el reto de poner a dialogar distintos saberes y distintas lógicas discursivas.

Sin embargo, partir de un enfoque que considera que son los sujetos de la acción quienes deben de llevar a cabo la sistematización en un proceso de investigación-acción-participativa, presenta un aporte epistemológico: ayuda a construir un conocimiento colectivo por medio del cual se puede llegar a un primer nivel de teorización. (Barnechea y Morgan 2007)

Si bien los distintos autores que abordan la temática presentan aportes significativos en torno a la reflexión teórica vinculada a la sistematización de la práctica, son pocos los que presentan una propuesta metodológica concreta. Jara (1994) en cambio, formula una metodología que consiste en cinco *tiempos* o *momentos* básicos para realizar una sistematización:

- 1) El punto de partida
- 2) Las preguntas iniciales
- 3) La recuperación del proceso vivido
- 4) La reflexión de fondo
- 5) Los puntos de llegada

En su libro, Jara brinda distintos ejemplos de instrumentos y planes de trabajo que pueden servir para responder a las etapas que propone. Sin embargo, señala que es una metodología flexible que ha de irse adaptando a las condiciones en las que se lleva a cabo. En este caso en particular, el reto fue poner a dialogar la perspectiva histórico-dialéctica de la sistematización de la práctica con la relación entre dos grupos cultural y lingüísticamente diversos. Por esta razón, el enfoque intercultural representó el eje medular que estructuró el *Diplomado en sistematización de la práctica*. A continuación,

se desarrollan los fundamentos conceptuales de este modo de concebir las relaciones entre grupos diversos.

2. Interculturalidad y su dimensión pedagógica

“Los hombres hacen su propia historia pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado”

Marx

Los fenómenos que configuran el devenir de la historia imprimen su huella en la evolución del pensamiento, generando cambios sustanciales en los conceptos con los que leemos y nombramos la realidad. Si consideramos que la segunda mitad del s. XX ha estado marcada por reclamos, luchas y logros de los grupos excluidos del proyecto socioeconómico dominante; que en las últimas cinco décadas, un claro y rotundo *ya basta* ha sido coreado de múltiples formas por poblaciones negras, campesinas, obreras, estudiantiles, migrantes, indígenas, etc., cabe preguntarse por aquellos conceptos generados como fruto de la reflexión sobre los fenómenos sociohistóricos de dichos acontecimientos.

En cuanto al reto que plantea la constitución heterogénea del tejido social, nuestro presente, está configurado tanto del peso de la responsabilidad por el incumplimiento de los reclamos de justicia, y los logros obtenidos en un pasado cercano, como de fenómenos mundiales y locales que sitúan a la diversidad en un lugar central. Éstos acontecen en un escenario común a saber, la globalización y sus correlatos.

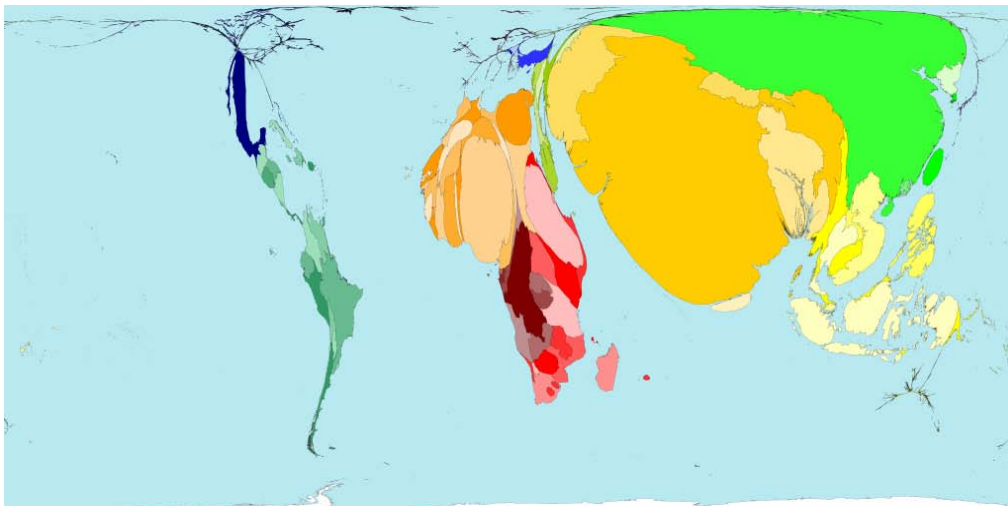
La mundialización, coloca a las culturas en una encrucijada de contradicciones. Por un lado, los avances en las tecnologías de la comunicación acortan las distancias entre países y culturas, permitiendo estar informado sobre, y conectado con cualquier lugar del planeta, en tiempo real. En cuanto a su vinculación con la

dimensión política y económica, la globalización ha generado una interdependencia mundial, misma que,

[...] se proyecta en la creación de un nuevo entorno internacional que, se caracteriza por la progresiva marginalización, los niveles abismales de pobreza y la creciente dependencia entre países ricos y pobres; así como las grandes transformaciones sociales y su relación con el desafío de las migraciones masivas -emigrantes y refugiados-, vinculado al peligro de una catástrofe ecológica global. (de Vallescar, 2000:119)

Las políticas que responden al modelo económico hegemónico, ensanchan la brecha entre los países “en vías de desarrollo” y las grandes potencias mundiales, agudizando las asimetrías sociales. El siguiente mapa muestra los países representados de acuerdo con la proporción de población que vive en pobreza absoluta es decir, con menos de dos dólares americanos al día.

Mapa 1. Proporción de países con población en pobreza absoluta (2 dólares diarios)¹³



Esta desigualdad genera intensas olas migratorias, llevando a muchas personas a jugarse la vida buscando encontrar mejores condiciones para su desarrollo, lo cual

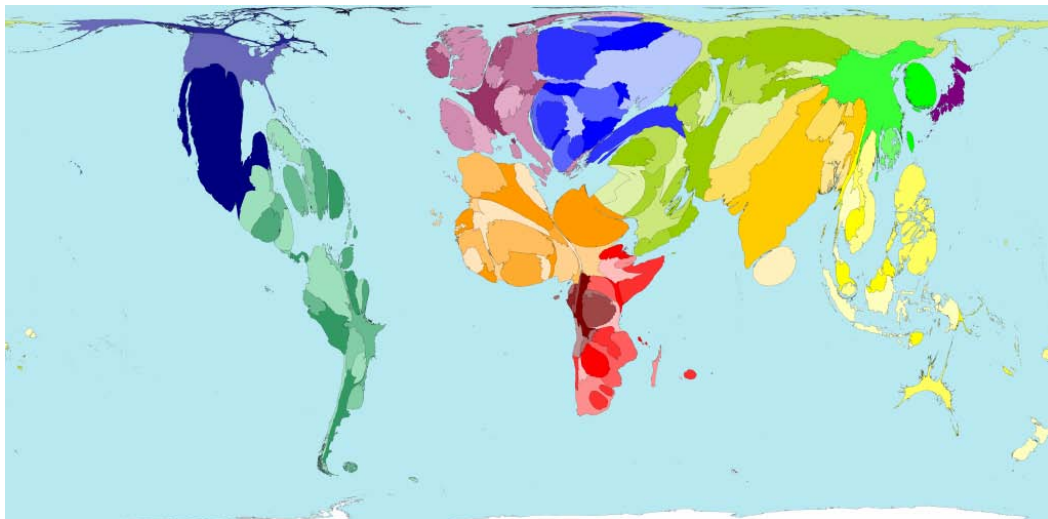
¹³ “World Mapper” <http://www.worldmapper.org/display.php?selected=180> [consultado 01 abril 2010]

está reconfigurando las sociedades tanto de los países receptores como de los expulsores. Como lo afirma el filósofo Pérez Tapias,

La *globalización* en curso, con su desarrollo unilateral como mercado global, tiene su reverso en los intensos movimientos migratorios que estamos conociendo. Quienes emigran, resistiendo a la marginación, abandonan su país huyendo de la miseria, a la búsqueda de mejores condiciones de vida o esperando encontrar un mínimo de vida digna. [...] Las migraciones a gran escala [...] constituyen un factor decisivo en la diversidad cultural, [...] conflictiva en la medida en que va entrelazada con las fuertes desigualdades que alimenta un mercado muy competitivo. (Pérez Tapias 2007: 143-144)

El siguiente mapa ilustra los países según la proporción de migrantes que expulsan.

Mapa 2. Proporción de países expulsores¹⁴

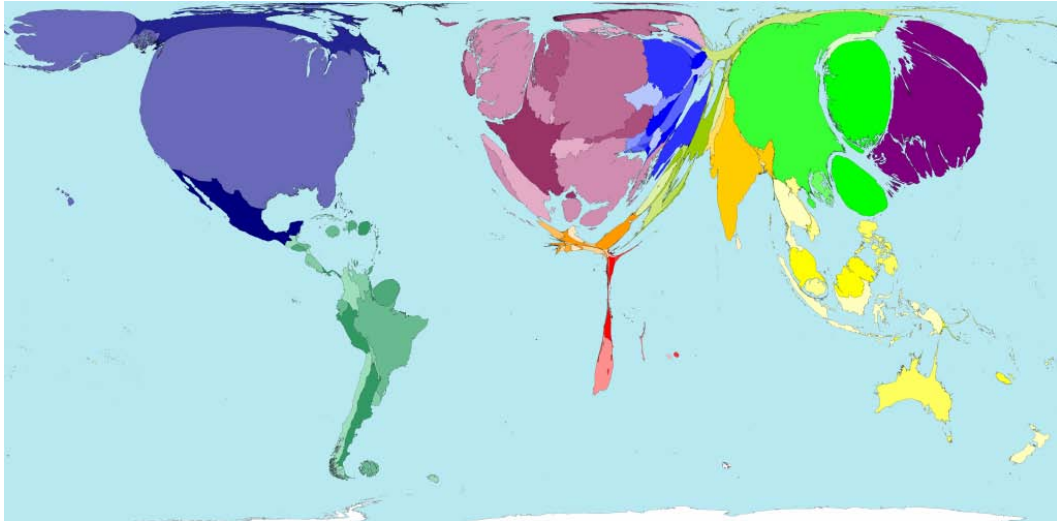


A raíz de los acelerados avances tecnológicos y el incremento en los flujos migratorios, las fronteras físicas y culturales se han vuelto aún más porosas, permitiendo acercar a las personas al mismo tiempo que se hacen cada vez más patentes, tanto las desigualdades económicas, como la diversidad cultural existente entre los distintos grupos humanos. Para contrastar la imagen de los flujos

¹⁴ Ídem. <http://www.worldmapper.org/display.php?selected=16> [consultado 01 abril 2010]

migratorios, el siguiente mapa representa otro tipo de flujo transfronterizo: la proporción de países con acceso a Internet.

Mapa 3. Proporción de países usuarios de Internet (2002)¹⁵



Como podemos apreciar, estos tres ejemplos son una representación gráfica del carácter desproporcional de la situación global actual. Muestran la asimetría entre polos norte y sur del planeta. Sin embargo, haría falta agregar que la inequidad económica generada por el modelo hegemónico va de la mano de la inequidad legal, la inestabilidad política y la degradación del tejido social; y en términos generales, los grupos culturalmente más tradicionales resultan ser los más vulnerados y a su vez, la presencia de su diferencia, resulta amenazante en los países a los que emigran. La diversidad cultural está en el seno de las posibilidades que ofrece y los conflictos que genera la globalización.

La globalización presenta un panorama paradójico en tanto que a través de sus políticas económicas, la radicalización de las posturas políticas y la intolerancia hacia la diferencia, las brechas entre grupos humanos se han ensanchado abismalmente; a la vez que los avances en tecnologías de la comunicación han

¹⁵ Ídem, <http://www.worldmapper.org/display.php?selected=336> [consultado 01 abril 2010]

posibilitado el contacto solidario entre las distintas luchas por construir políticas, alternativas económicas y modos de convivencia mucho más dignos y justos que los que dicta el panorama mundial. El mismo fenómeno que ha generado la polarización, también ha dado pie a que personas de distintos grupos humanos se hermanen para disminuir las brechas que los separan.

De este complejo escenario, se gestan dos conceptos clave utilizados para designar fenómenos sociales y políticas públicas vinculadas a la diversidad: *multiculturalidad* e *interculturalidad*. Como veremos a continuación, ambos términos son polisémicos. Su significación está determinada por tres niveles de enunciación: a) descriptivo, b) sociopolítico y c) geográfico. El matiz que imprime el sentido y el contexto en el cual se utilizan estos conceptos es determinante para su entendimiento.

2.1 Multiculturalidad vs. Interculturalidad: Distinciones conceptuales

La distinción entre ambos conceptos que es utilizada con más frecuencia suele ser la afirmación de que el término *multicultural* hace referencia a un dato antropológico y por lo tanto se queda en un nivel meramente descriptivo. En cambio, se dice que al referirse al enfoque *intercultural*, uno está aludiendo a un sentido normativo que busca regular las relaciones entre individuos y grupos culturales diversos.

La contrastación de estos conceptos no es del todo falsa; sin embargo, deja de lado la complejidad y el carácter polisémico de ambos conceptos. Resulta importante desarrollar las características propias de cada uno de estos modelos de atención a la diversidad para entender sus diferencias a partir del conocimiento de sus características propias.

2.2 En torno al concepto de *Multiculturalidad*

“Hoy, todas las culturas son de frontera”

García Canclini

Tomando en cuenta su sentido literal, hablar de una sociedad *multicultural* implica referirse a un hecho irrevocable: la coexistencia de una pluralidad de culturas en determinado espacio geográfico. Desde esta perspectiva, la multiculturalidad como hecho, se enuncia en un sentido meramente descriptivo (Walsh, 2005; Soriano, 2004; Schmelkes, 2005).

Al concebir la multiculturalidad como un dato antropológico que hace referencia a una sociedad constituida por varios grupos culturales, se pueden dar distintos modelos de relación entre ellas. Uno de éstos es el *asimilacionismo*, en el que la población hegemónica de un país acepta a los miembros de otros grupos culturales, siempre y cuando éstos dejen de lado toda expresión de su propia cultura, para adoptar los códigos de la cultura dominante. Podemos observar este fenómeno a través de ciertos modelos educativos que obvian los rasgos particulares de las distintas poblaciones escolares a las que está dirigido. La estrategia de castellanización de Vasconcelos por ejemplo, tuvo efectos nocivos para las poblaciones indígenas del país, puesto que en el afán homogenizante de este proyecto educativo, reprimió las expresiones culturales de cada grupo, específicamente el uso de su lengua materna. Si bien Vasconcelos buscaba llevar a cabo el ideal universalista propio de su época en nombre de la unificación de la Nación mexicana, la castellanización tuvo serias repercusiones sobre el tejido

social de los grupos indígenas y sobre el autoestima de muchos niños y niñas que se vieron obligados a devaluar su lengua y las manifestaciones de su cultura.

En el modelo asimilacionista, la población hegemónica impone sus códigos culturales sobre los diversos grupos humanos, obligándolos a despojarse de lo propio, para asegurar la subsistencia al interior de esa sociedad. En los países con este tipo de políticas:

El derecho a la existencia del “otro”, del diferente al supuesto habitante “estándar” de los Estados parte de la propuesta tramposa de aceptarlo con la condición de que deje de ser lo que es: si el otro renuncia a sí mismo puede ser considerado como mi conciudadano e incluso, eventualmente, como mi semejante. (Bartolomé 2006: 11)

Las sociedades asimilacionistas son, aunque de manera velada, racistas, por lo que aunque el “otro” haya cumplido los requisitos necesarios para ser considerado un conciudadano, realmente nunca será visto como un igual. El problema radica en que no es la sociedad la que transforma sus prejuicios para mirar al “otro” como un par y a la vez, reconocer la diferencia cultural, sino que es el individuo quien ha de buscar ser aceptado a pesar de su identidad.

La asimilación produce un fenómeno de mucho contacto entre la cultura hegemónica y las distintas culturas, pero con un grado alto de erosión cultural y pérdida de autoestima al interior de los grupos marginados.

Otro tipo de relación que puede presentarse en sociedades multiculturales es el *segregacionismo*. Bajo este modelo, la sociedad dominante confina a los grupos culturalmente diversos a vivir en espacios geográficos claramente delimitados, negándoles la posibilidad de desarrollarse libremente en el territorio nacional. Un

ejemplo paradigmático es el caso de los grupos indígenas norteamericanos que han sido obligados a vivir al interior de reservas¹⁶.

[...] el multiculturalismo puede dar paso a prácticas segregacionistas que, bajo apariencia de respeto a la diferencia, encierran a cada comunidad en el nicho social que se adjudica, para que nadie “contamine” a nadie so pretexto de la salvaguarda de la identidad de cada uno. [...] es sólo lo que se propone a escala planetaria para nuestro “mundo globalizado”, como una medida presuntamente precautoria para afrontar los riesgos de un “choque de civilizaciones”: que cada una permanezca en su área [...] con las menores interferencias posibles.” (Pérez Tapias 2007: 150-151)

El modelo segregacionista implica poco contacto entre grupos y el fortalecimiento de las distintas identidades culturales. Sin embargo, esto no representa un logro frente a la pérdida identitaria que produce el asimilacionismo, puesto que la fuerte diferenciación de las identidades culturales atomiza a los grupos, fomentando el racismo y acentuando las brechas entre la sociedad dominante y aquellas puestas tras los márgenes del proyecto civilizatorio hegemónico.

En el caso del *integracionismo*, se da el intercambio entre poblaciones distintas, en nombre del funcionamiento administrativo de los Estados. En este modelo, la relación entre culturas está subsumida a los intercambios económicos y políticos de los países. Tal es el caso de las alianzas económicas, en las que países con raíces culturales distintas se articulan en proyectos administrativos, sin procurar el vínculo cultural entre ellos. El integracionismo incluye a los dominados y los marginados de manera uniforme en la comunidad homogeneizada por la política y el mercado, sin hacer justicia a las deudas históricas para con estos grupos humanos, sino para utilizar el exotismo de la diferencia para fines mercantiles.

¹⁶ El hecho de que la mayoría de los pueblos indígenas de México habiten territorios de difícil acceso (montañas, selvas y desiertos) es el resultado de políticas segregacionistas impuestas en distintos momentos de la historia nacional.

Ninguno de estos modelos de relación representa escenarios de convivencia respetuosa entre las culturas, ni de apertura a la diferencia y mucho menos, de reparación del daño hacia los grupos históricamente vulnerados. El telón de fondo de estos tipos de relación al interior de sociedades multiculturales es el racismo, en distintos grados y modalidades.

Sin embargo las distintas conceptualizaciones del término no se agotan en principios basados en modelos excluyentes, sino que también ha sido formulado considerando la inclusión como principio.

[...] el término multiculturalismo es un término tan ambiguo que puede tener múltiples acepciones y ser integrado dentro de un amplio campo semántico. Destaca entre todas ellas que el fenómeno del multiculturalismo, es un fenómeno *multidimensional y complejo*; con una relevancia especial en la “sociedad moderna móvil” [...] En fin, es un modo de definir la situación específica contemporánea, que se caracteriza por ser *heterogénea, intrincada y difusa*, marcada por el predominio del factor de la diversidad cultural. (de Vallescar, 2000: 121)

La teoría en torno al multiculturalismo se ha desarrollado principalmente en países anglosajones como EUA y Canadá para cuestionar la metáfora del *melting pot* o *crisol de culturas*, utilizada comúnmente desde el s. XVIII hasta inicios de la década de los '80. Esta metáfora fue concebida para describir la composición social, producto del “sueño americano”, puesto que evocaba la posibilidad de que una sociedad heterogénea, en la que los inmigrantes pudieran desdibujar sus particularidades y así, conformar una sociedad homogénea al adoptar el *modo de vida americano*. Este símil del crisol funcionó por siglos para denominar la asimilación de los migrantes a la cultura dominante.

Sin embargo, en los años ochenta, a partir de la posmodernidad y la “caída de los metarrelatos” (Lyotard 1998; Lipovetsky, 2000), aunado al incipiente proceso de globalización, comenzó el replanteamiento filosófico y político multiculturalista con el que desplazó el *melting pot* con la metáfora del *salad bowl*. Esta relectura desafió las aspiraciones asimilacionistas, al afirmar el valor de las diferencias culturales al interior de una sociedad, mismas que deberían conservarse y preservar sus particularidades, de igual manera que un plato de ensalada está compuesto por vegetales distintos que comparten un espacio pero sin mezclarse.

El multiculturalismo representó un avance en el terreno de lo social, lo ético y lo político, puesto que logró hacer patente la situación de marginación de los grupos minorizados por las estrategias de exclusión generadas a través la hegemonía estatal y ha conducido a un replanteamiento de la conformación política de los estados.

Las demandas multiculturalistas se refieren fundamentalmente al reconocimiento de identidades, prácticas, instituciones y derechos de grupos minoritarios dentro de una cultura “nacional” dominante y homogeneizante, promovida y muchas veces impuesta desde el poder del Estado. (Velasco, 2004: 320)

El debate en torno al carácter multicultural de los Estados ha logrado colocar las necesidades de las minorías en las agendas de los gobiernos y ha dado lugar a la reflexión crítica y la denuncia del carácter hegemónico del orden mundial.

A raíz del multiculturalismo se han realizado reformas educativas que visibilizan la diversidad cultural en los entornos escolares; se vigilan más de cerca las violaciones a las garantías individuales y se ha fomentado el respeto por los derechos culturales, pero sobre todo, ha posibilitado la denuncia de las diferentes formas de exclusión y represión que ejerce la hegemonía estatal contra las minorías que conforman la nación.

Sin embargo, el multiculturalismo ha sido objeto de duras críticas. Según Walsh (2005), el multiculturalismo se convierte en un relativismo cultural en tanto que separa o diferencia a las culturas, omitiendo un aspecto relacional entre ellas y las condiciones necesarias para ello. Clasifica la política multiculturalista en dos tipos. Por un lado, lo que denomina la *versión compensatoria*, en la que

[...] se dirige a las demandas de grupos culturales subordinados dentro de la sociedad nacional, por programas, tratos y derechos especiales como respuestas a la exclusión: un multiculturalismo fundamentado en la búsqueda de algo propio bajo el lema de justicia e igualdad. (Walsh, 2005:5)

Por otro lado, está lo que denomina *la versión liberal* del multiculturalismo, en la que:

[...] parte de las bases conceptuales del Estado liberal, en el que todos supuestamente comparten los mismos derechos. En este contexto, la tolerancia del otro es un cambio sólo en el nivel de las actitudes –es considerado como suficiente para permitir que la sociedad nacional (y Monocultural) funcione sin mayor conflicto, problema o resistencia. Pero, además de obviar la dimensión relacional, esta atención a la tolerancia como el eje del problema multicultural, oculta la permanencia de las desigualdades e inequidades sociales que no permiten a todos los grupos relacionarse equitativamente y participar activamente en la sociedad, dejando así intactas las estructuras e instituciones que privilegian unos sobre otros. (Walsh, 2005:6)

A pesar de que el discurso multiculturalista sigue vigente en las políticas sociales y educativas de EUA y Canadá principalmente, es un enfoque que ha sido severamente criticado por su falta de radicalidad frente a los mecanismos segregacionistas y por los efectos perversos que acarrea. De hecho, el filósofo Slavoj Žižek -uno de los principales críticos del multiculturalismo- afirma que este modelo no sólo carece de instrumentos para combatir los efectos nocivos de un sistema hegemónico sobre las minorías, sino que además los fortalece. Žižek considera que el multiculturalismo opera como un engranaje más de la maquinaria capitalista, convirtiéndolo en una estrategia de mercado y no en una realidad social. Retoma el análisis marxista sobre la fetichización de la

mercancía, sólo que en lugar de mercancía se exotiza la diferencia, fetichizándola. En palabras de Žižek:

[...] la forma ideal de la ideología de este capitalismo global es la del multiculturalismo, esa actitud que –desde una suerte de posición global vacía– trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado: como “nativos”, cuya mayoría debe ser estudiada y “respetada” cuidadosamente. Es decir, la relación entre el colonialismo imperialista tradicional y la autocolonización capitalista global es exactamente la misma que la relación entre el imperialismo cultural occidental y el multiculturalismo [...] (Jameson y Žižek, 1998: 172)

En este racismo velado, la existencia del Otro se reconoce “positivamente” bajo su folclorización o fetichización. El Otro está ahí en términos de lo que Žižek denomina “cosa étnica”. El Otro des-sustancializado, tipificado, se reconoce en términos de su utilidad para el mercado, ya sea como fuerza de producción o como producto mismo. Mientras que el Otro “real” es rechazado por su “fundamentalismo”.

Un espacio social donde se reflejan tanto la versión compensatoria (Walsh 2005) como la fetichización de la diferencia (Žižek 1998) del multiculturalismo, es en el ámbito escolar. Por un lado, las instituciones escolares reservan cierto número de lugares a ser ocupados por estudiantes provenientes de minorías étnicas. Este sistema de cuotas forma parte de una política compensatoria que funciona como paliativo al interior de un sistema dominante, más no lo transforma. Por otro lado, los debates en torno a si deben permitirse los símbolos u objetos religiosos al interior de la escuela no resuelven la problemática de la convivencia entre alumnos con distintas cosmovisiones, pues se adjetiva como diferente sólo a quienes no pertenecen a la cultura dominante.

Sin embargo, a pesar de los efectos perversos y las críticas, la articulación entre el enfoque multiculturalista y la pedagogía crítica (con influencia directa de la

Escuela de Frankfurt), muestra una cara del multiculturalismo reaccionaria y radical frente al racismo y discriminación presentes en el sistema escolar de estos países. Giroux, Apple y McLaren entre otros, encabezan un movimiento pedagógico que encuentra su fundamento entre Marx, la teoría crítica y Freire, con el objetivo de cuestionar y las estructuras de dominación existentes y empoderar a los alumnos a través del pensamiento crítico. Es en esta versión del multiculturalismo donde encontramos un punto de inflexión entre éste y el modelo de atención a la diversidad que abordaremos a continuación.

2.3 En torno al concepto de *Interculturalidad*

“La interculturalidad debiera ser pensada menos como sustantivo y más como verbo de acción, tarea de toda la sociedad y no solamente de sectores indígenas y afrodescendientes.”

Walsh

La definición más comúnmente citada al hacer referencia al término interculturalidad consiste en que éste se refiere a ciertas condiciones mínimas deseables para normar las relaciones entre individuos y grupos humanos con distintos horizontes culturales. Al igual que el multiculturalismo, el interculturalismo ha transitado de la reflexión filosófica y sociológica, a ser un modelo de política social y educativa.

A diferencia del multiculturalismo, el interculturalismo ha sido desarrollado principalmente en España y América Latina. Sin embargo, aunque el reconocimiento y respeto por la diversidad está en el seno de la teoría

interculturalista de ambas regiones, la concepción y desarrollo del término responde a fenómenos sociales distintos.

En el caso español, el debate en torno a la interculturalidad se centra en la creciente composición multicultural de la sociedad, como producto de los flujos migratorios provenientes del continente africano, principalmente. Mientras que en América Latina, la problemática que genera la reflexión sobre la interculturalidad tiene un pasado enraizado en el colonialismo, puesto que está estrechamente vinculada con las luchas de los pueblos indígenas de toda la región. Incluso, la significación de la interculturalidad presenta variantes según las características y luchas sociales de las distintas regiones latinoamericanas. Tal es el caso de Bolivia y México, por ejemplo.¹⁷

La noción de interculturalidad es intrínsecamente compleja, no sólo porque es un enfoque teórico aún en construcción y su formulación responde a fenómenos sociopolíticos e históricos distintos, sino también porque aún dentro de una misma

¹⁷ Aunque el fomento a la interculturalidad está presente en las constituciones políticas de ambos países, la Constitución Política del Estado Boliviano, promulgada en 2009, sitúa el término "intercultural" desde su Artículo Primero, como una de las características constitutivas del Estado. Posteriormente, este concepto se utiliza para caracterizar a la sociedad bolivariana. También es utilizado para adjetivar la política exterior del país, el sistema educativo y el sistema de salud bolivarianos. Además, considera la importancia del fortalecimiento de la identidad cultural propia (*intraculturalidad*) como un paso necesario y componente central para la creación de relaciones interculturales. En el caso de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el término aparece por primera y única vez en el Artículo Segundo (Apartado B, Fracción 2), en relación al ámbito educativo focalizado a las poblaciones indígenas y se creó un organismo dedicado al desarrollo de la educación intercultural (CGEIB). Existen 14 años de distancia entre la reforma constitucional mexicana (1992) y la reformulación de la constitución bolivariana (2009). La diferencia entre ambas refleja la fuerza que ha tomado la interculturalidad en los últimos años y la el sentido más radical que tiene el caso boliviano frente al mexicano.

Cfr. Constitución Política del Estado Boliviano, http://www.vicepresidencia.gob.bo/Portals/0/documentos/NUEVA_CONSTITUCION_POLITICA_DEL_ESTADO.pdf [consultado 2 abril 2010] y Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, http://www.conae.gob.mx/work/sites/CONAE/resources/LocalContent/5079/4/Constitucion_Mexicana.pdf [consultado 2 abril 2010]

región, el contexto particular desde el cual se utiliza el término, le imprime distintos matices.

Aunque los fenómenos sociales de los que deriva la reflexión intercultural son problemas añejos, la formulación de este modelo de atención a la diversidad se ubica a finales del s. XX, por lo que aun es un campo teórico en construcción.

Como veremos a continuación, las reflexiones en torno a la pregunta *qué es la interculturalidad*, enfatizan aspectos distintos. Esto no quiere decir que hayan fracasado los intentos por concebir una definición general sobre el significado de este concepto. De hecho, sería una contradicción en términos pretender una postura hegemónica a un modelo marcadamente contrahegemónico. Las distintas reflexiones sobre el sentido de este concepto lo hacen flexible a los contextos particulares. Sin embargo, nos brindan claves para entender las condiciones mínimas para concebir las relaciones interculturales en distintos escenarios.

Para Soriano (2004), el interculturalismo representa una alternativa frente al liberalismo y comunitarismo. Busca lograr el intercambio entre culturas, sin pretender su asimilación a una dominante. Concibe al interculturalismo como una “tercera vía”:

Tercera vía expresa la conveniencia de un encauzamiento del liberalismo y el comunitarismo hacia un lugar común de encuentro y autosuperación de ambas posiciones en la medida en que voluntariamente quieran cubrir sus carencias, e imaginativamente intenten recrear la realidad con nuevos puntos de vista siguiendo siempre un proceso de recepción y reexamen (recepción de lo otro y reexamen de lo propio). (Soriano, 2004: 12)

Este autor hace una distinción entre lo que denomina *interculturalismo débil* -de corte liberal-, en el que se reconoce la dignidad de las culturas a través de un proceso de cambio de su patrimonio de valores; y por otro lado, está lo que

denomina *interculturalismo fuerte*, en el que se concede un plano de igualdad entre grupos diversos, a pesar de carencias y limitaciones en el intercambio cultural. Además éste último, cuestiona fuertemente la pretendida homogeneización de la globalización. Considera que el fundamento histórico del interculturalismo se localiza en el fracaso de los proyectos universalistas. Además, afirma que el interculturalismo supera al multiculturalismo en tanto que los valores fundamentales son la tolerancia y la solidaridad.

Bolívar (2004), resalta la importancia de construir una ciudadanía compleja, cosmopolita, a partir del reconocimiento y fortalecimiento de lo propio. Para este autor, la *intraculturalidad* es un componente básico y un paso indispensable para construir la *interculturalidad*.

Por su parte, Pérez Tapias (2007) afirma que la interculturalidad es un imperativo moral, y coincide con Morán (2006), en la necesidad de asegurar ciertas condiciones mínimas para que puedan desarrollarse relaciones interculturales entre distintos grupos humanos. Afirman que debe ser un proceso profundamente dialogal, interdisciplinario y polifónico.

[...] lo primero que urge es establecer las condiciones en las que el diálogo intercultural puede ser viable: simetría entre los interlocutores, igual acceso a la información disponible, conocimiento adecuado del otro y condiciones de reconocimiento recíproco –que han de plasmarse políticamente, pero que también requieren condiciones materiales de vida consonantes con las exigencias de vida digna-. Trabajar para hacer realidad esas condiciones supone transformar los desequilibrios sociales en los que las desigualdades traban lo que habría de ser un adecuado tratamiento de las legítimas diferencias. Pretender que se dialogue desde condiciones escandalosamente asimétricas no sólo es algo ilusorio, sino que se convierte en una ofensa a quienes están en posición desventajosa,

cuando no se sitúa su punto de partida en posiciones de marginalidad.
(Pérez Tapias, 2007: 154)

Otro de los hilos que conforman el complejo tejido de la interculturalidad proviene de los estudios decoloniales, en los que este concepto ocupa un lugar central en el desarrollo de dicha corriente. Desde esta propuesta, se considera que la interculturalidad, al estar ligada a las geopolíticas y las luchas de pueblos indígenas y afrodescendientes, implica necesariamente la construcción de un proyecto social, cultural, ético-político y epistémico, orientado a la transformación de las estructuras de dominación que se han mantenido por más de quinientos años y a un proceso de descolonización de todos los ámbitos de la vida en sociedad. Catherine Walsh, una de sus principales representantes, afirma que,

Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos por encima de sus diferencias culturales y sociales. (Walsh, 2005: 6)

La propuesta de Walsh resulta interesante puesto que además de contemplar las características mencionadas anteriormente por otros autores, añade dos elementos que hacen resaltar esta postura sobre las anteriores.

Por un lado, la interculturalidad es entendida aquí como un proceso permanente (Schmelkes, 2005), implicando un movimiento dialéctico entre retos por afrontar, logros obtenidos y nuevos retos por atender, a diferencia de concebir la interculturalidad como una meta alcanzable y finita. Sobre este punto, la autora señala que,

Lo *inter* es lo que Homi Bhaba (1994; 1998) refiere como el espacio intermedio o el “tercer espacio” donde dos o más culturas se encuentran, un espacio de traducción y negociación en el cual cada una mantiene algo de sí, sin asimilarse a la otra. Esta noción de tercer espacio es útil para entender las relaciones entre interculturalidad e identidad, y unidad y diversidad, porque permite una forma de conceptualizar y visualizar la relación entre culturas como algo fluido, movable y dialéctico, como también ambivalente, contradictorio y conflictivo. (Walsh, 2005: 7-8)

Al reconocer y asumir las contradicciones y conflictos inevitables en el proceso y proyecto que es la interculturalidad, se devela otro elemento indispensable para la viabilidad de las relaciones interculturales: la mediación. Ya sea que hagamos referencia a mediaciones simbólicas, lingüísticas o políticas, esta figura facilita los procesos de negociación, traducción, diálogo y resolución de conflictos, que posibilitan que el contacto entre individuos o poblaciones diversas sea de encuentro y no de choque. De acuerdo con Walsh,

No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas, lógicas y racionalidades distintas. (Walsh, 2009: 45)

Por otro lado, esta manera de concebir la interculturalidad trasciende el carácter meramente culturalista del término, para hablar de las relaciones de respeto y desarrollo pleno “por encima de sus diferencias culturales”, lo cual salva a la reflexión sobre la interculturalidad, de quedarse estancada en planteamientos folkloristas. Sobre este punto, la autora agrega que la interculturalidad “[...] implica una transformación radical de las estructuras sociales, económicas,

políticas y los sistemas de pensamiento y ser.” (Walsh, 2006: 38). En suma, la interculturalidad implica una reingeniería social. (Walsh, 2009)

Walsh explica la complejidad que entraña la interculturalidad de manera sintética en los siguientes puntos.

La interculturalidad es:

- Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.
- Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia.
- Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y de las relaciones y de los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados.
- Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad.
- Una meta por alcanzar. (Walsh, 2005: 11)

Por otro lado, cabe señalar que los estudios decoloniales ofrecen otro aspecto fundamental para la reflexión en torno a la interculturalidad, que no aparece en los planteamientos anteriores: A través de la crítica a la racionalidad monocultural del paradigma dominante, enfatizan la importancia de la reflexión sobre la dimensión epistemológica del proyecto intercultural. Como lo afirma el sociólogo portugués, Boaventura de Sousa Santos,

Crear otra actitud epistemológica, de articulaciones entre conocimientos, y esta articulación de interconocimientos va a llevarnos a la interculturalidad. Y a otra

cosa muy importante, y es que todo el diálogo intercultural es relevante para el diálogo intracultural. [...] La cultura indígena, claro que es plural internamente, la cultura occidental, también. [...] esta interculturalidad es el gran impulso para otra epistemología, para otra manera de pensar el pensamiento crítico. (de Sousa Santos, 2004)

Resulta indispensable tomar en cuenta la crítica a la racionalidad monocultural al abordar el proyecto intercultural. Obviar esta reflexión cancelaría toda posibilidad de generar espacios de diálogo e intercambio de conocimientos, sin los cuales el proceso intercultural sería imposible.

El fundamento histórico de la racionalidad monocultural del que habla de Sousa es la Ilustración. Aunque ha evolucionado en distintas etapas desde el s. XIX y ha sido severamente cuestionado por pensadores como Adorno y Horkheimer (1944), éste ha sido hasta nuestros días, el paradigma epistemológico dominante. Sin embargo, cada sistema sociocultural¹⁸ tiene una manera de concebir, representar y nombrar el mundo y las relaciones que se construyen en él. Estos modos de ser en el mundo son lo que Maimones y Edelstien (2004) denominan “matrices de pensamiento”.

Cuando las peculiares características de la concepción del mundo y las formas de construcción social manifiestas en los saberes sojuzgados se enmarcan en una matriz de pensamiento diferente a la occidental, plantean formas de ejercer el poder distintas a las concebidas por análisis clásicos y se transforman en un potencial todavía inexplorado. (Maimone, Edelstein, 2004: 85)

Simón Yampara -dirigente Aymara- esboza las diferencias entre la matriz de pensamiento occidental y la de su propia cultura.

¹⁸ Los sistemas socioculturales son aquellos microcontextos caracterizados por “la conjunción de una población [el grupo], una sociedad [las relaciones entre ellos] y una cultura [pensamientos y conductas resultantes de esas relaciones y de la interacción de ellos con su entorno] en un espacio y un tiempo definidos concretamente. Conforman una organización circunscrita de personas, pensamientos y actividades [...] que se constituye en un ambiente particular, en un momento determinado.” (Harris 1982, en Maimone y Edelstein, 2004: 79)

Lo mismo ha sucedido con el modelo capitalista, que está, más que en crisis, en su propio decrecimiento. Pero eso tiene que ver con cosas matriciales. En Bolivia vivimos entre dos matrices, la matriz ancestral milenaria y la matriz occidental centenaria, que viene de 1522 con la invasión castellana y la muerte de Atahualpa. Lo occidental está en crisis aguda. Esta crisis evidentemente tiene que ver con el modelo de vida. Puedes concebir la vida como algo solitario, como lo privado y lo material, o puedes concebirla como en los Ayllus, en la civilización ancestral, como una tetraléctica donde hay una dimensión de lo privado y lo comunitario, pero al mismo tiempo de lo material y lo espiritual interaccionado. [...] A este nivel, la matriz civilizatoria occidental tiene una dicotomía de la lucha de clases, ricos y pobres, contradicción de querer anularse el uno al otro para ser exitoso. Pero de acuerdo a la cosmoconvivencia andina no es necesario anularnos, sino que podemos convivir, compartir, y de hecho, cuando la invasión se dijo: vengan y compartamos. [...] Hay que seguir insistiendo en clarificar estas matrices, las luchas son de civilización en el mundo, y no hay que anular una civilización a otra, hay que complementarse: ahí está el futuro de la humanidad. (Yampara en Arkonada, 2010)

De acuerdo con Yampara, los conceptos rectores de la cosmovisión andina y la occidental son sustancialmente distintos. Sin embargo, esto no excluye la posibilidad de generar un diálogo a través del cual, distintas matrices de pensamiento puedan complementarse.

Dado que la presente investigación busca evaluar el enfoque intercultural de un proceso formativo diseñado para una población indígena en México, resulta fundamental vislumbrar algunos componentes principales de su matriz de pensamiento. Maimone y Edelstein se dieron a la tarea de mencionar los rasgos principales de la matriz de pensamiento común de los pueblos originarios de América Latina. A continuación se presenta un cuadro que sintetiza su trabajo en relación con este tema.

Tabla 2: Matriz de pensamiento latinoamericana (Maimone, Edelstein, 2004)

Visión sistémica del mundo	“[...] la conciencia del mundo desarrollada por el hombre americano no necesita disociar ni atomizar lo que lo rodea para comprenderlo; por el contrario, abarcando la totalidad y poniendo la mirada en las funciones diferenciales de los componentes de esa totalidad, define una unidad relacional de la que participan la naturaleza, la sociedad, la cultura y el hombre como especie, donde las interacciones reafirman las características particulares de los componentes y potencian las complementariedades entre ellos.” (p. 91)
Tiempo	<p>“No se concibe al tiempo como una sucesión de eventos determinados lineal y unidireccionalmente por un modelo universal de desarrollo. Por el contrario, los procesos se vinculan a un pasado abierto, que vuelve una y otra vez resignificado sobre el presente; y son estas conexiones las que explican los lugares ocupados por los pueblos en distintos momentos de la historia, porque se construyen a partir de la participación en el mundo de las personas. Combinando aquella mirada global de los espacios -valorándolos en su diversidad- con esta perspectiva temporal centrada en el largo plazo, se desarrolló un mecanismo asociativo sobre el cual estructurar el trabajo y la producción –la reciprocidad- que imprime un sesgo muy particular al estilo de desarrollo propio de nuestro continente.” (p. 89)</p> <p>“El tiempo es siempre el tiempo del trabajo¹⁹; no está ‘atado’ a unidades arbitrarias desvinculadas de las acciones concretas y constituye el recurso fundamental para la supervivencia, pues permite ‘esperar’ a los demás recursos -los que se encuentran en el espacio- y transformarlos por medio del trabajo.” (p. 95)</p>
Reciprocidad y Solidaridad	<p>Este “vínculo garantiza el acceso a los recursos necesarios para la supervivencia de todas las personas que conforman cada comunidad involucrada.” (p. 90)</p> <p>“[...] surge un principio basado en la complementariedad de los recursos naturales, humanos y tecnológicos: quien participa de esta modalidad asociativa, ofrece aquello de lo que dispone y recibe a cambio lo que necesita de lo que el grupo en su conjunto pudo producir.” (p. 90)</p> <p>“Puesto que la noción de individualidad se conforma a través del trabajo colectivo, cambia también la idea de comunidad y el sentido de la asociación: no me asocio con otros para obtener un beneficio sino con el fin de dar lo que tengo para dar, porque sólo así obtendré lo que necesito.” La solidaridad es considerada una premisa para sostener la vida grupal e individual (p. 91)</p>
	La reciprocidad también es considerada una modalidad de relación con la naturaleza.

¹⁹ En contraste, de acuerdo con el análisis de Lewis Mumford (s/f), la organización del tiempo en la sociedad capitalista está regida básicamente por convenciones y unidades arbitrarias: “El reloj no es simplemente un medio para mantener la huella de las horas sino también para la sincronización de las acciones de los hombres”, construyendo un punto de referencia tanto para la acción como para el pensamiento. El reloj es así la expresión misma de la producción capitalista: la Máquina que permite mensurar la rutina metódica, el hábito del orden y la regulación formal de la sucesión del tiempo. De acuerdo con los estereotipos de la sociedad moderna, los tiempos ya no están regidos por las necesidades biológicas y/o estacionales – luz/oscuridad, hambre/sueño, trabajo/descanso- pues éstas pasaron a estar sujetas a la uniformidad impresa por la marcha del reloj: se produjo la homogeneización (estandarización) del ritmo vital. P.95

Relación con la naturaleza	“[...] se define de un modo inclusivo, comprensivo y no ‘extractivo’: se observa y comprende la naturaleza para definir de qué modo el hombre se une a ella; no es algo externo y ajeno a él; es parte de sí mismo, de sus creencias, de su materialidad. [...] En América tiene plena vigencia la unidad sujeto-ambiente.” (p. 90)
Relación hombre-educación: de la acción al saber	<p>“Se aprende haciendo, de acuerdo con una secuencia que avanza desde la observación a la imitación y de allí a la acción responsable. El niño acompaña al adulto primero (momento de observación), lo ayuda luego (imita su trabajo) y por último resuelve independientemente el problema (acción responsable) cuando comienza a cumplir una función específica en la estrategia de su grupo de pertenencia. SE comprueba, además que estas experiencias conforman procesos abiertos, continuos, con claras etapas que van de lo simple a lo complejo; el niño avanza paso a paso, seguro de lo que ha logrado y de lo que implica el paso subsiguiente. Es decir, se trabaja reforzando el éxito, el cual retroalimenta el aprendizaje.” (pp. 96-97)</p> <p>“[...] no hay en lo cotidiano espacios claramente diferenciados de producción por un lado y formación por otro: el gesto del trabajo enseña e imparte conocimiento. El aprendizaje se produce así cotidianamente, en el marco de la acción para la sobrevivencia del grupo. De hecho, el adulto actúa como ejemplo: no sólo instruye, también hace.” (p. 97)</p> <p>“El aprendizaje antecede al desarrollo; la incorporación de un saber depende del modo en que se lo transmite; el adulto ocupa un rol activo en la formación del niño, que no está mediatizada más que por su accionar.” (p. 98)</p>

Si bien la producción teórica proveniente de distintos contextos y corrientes teóricas representan un sustento fundamental para la concepción y desarrollo de la reflexión en torno a la interculturalidad, al contrastar las distintas aproximaciones abordadas en el presente texto, podemos afirmar que los aportes derivados de los estudios decoloniales representan la corriente teórica más pertinente para el contexto latinoamericano.

Por ello, es desde esta postura donde se sitúa la concepción que guiará la evaluación del enfoque intercultural del *Diplomado en sistematización de la práctica*. Las razones que sustentan esta aseveración tienen que ver con que desde la teoría decolonial, la interculturalidad reconoce, cuestiona y confronta las estructuras pasadas y presentes de dominación de las poblaciones minorizadas (indígenas y negras, principalmente); con que la lucha por generar las condiciones

necesarias para establecer relaciones interculturales va de la mano de las luchas por el reconocimiento cultural y reivindicación de los derechos de estas poblaciones; con que es concebida como un proceso dinámico y complejo, en el que intervienen las relaciones entre distintas variables; con que trasciende el exotismo cultural y apela a toda la sociedad en su conjunto; y finalmente, con que implica una dimensión epistemológica que se vincula de manera directa al ámbito educativo.

Sin embargo, es necesario enfatizar que si bien tanto el enfoque multicultural como intercultural representan modelos de relación entre individuos y grupos humanos diferentes, la condición de posibilidad para permitir la convivencia y construir una relación, consiste antes que nada, en reconocer los rasgos que son comunes a todos, más allá de los linderos que diferencian unas culturas de otras.

El epígrafe de Galeano que inaugura este marco teórico resalta la importancia de conocer las coordenadas -los puntos de referencia- desde donde uno mira y escribe. En los siguientes apartados de este capítulo, se esboza la dimensión educativa de los contextos multiculturales, enfatizando las relaciones entre interculturalidad y educación. Lo cual, brindará los elementos para formular los criterios con los que se evalúa el enfoque intercultural del *Diplomado en sistematización de la práctica* del que parte la presente investigación.

2.4 Modelos educativos en contextos multiculturales

De acuerdo con Besalú (2002), los distintos modelos educativos que se han desarrollado en sociedades de composición multicultural responden a tres perspectivas teórico-prácticas.

a) Asimilacionismo

Desde este enfoque, se pretende superar la fragmentación social derivada de la diversidad cultural. Su objetivo reside en la cohesión social por medio de la unificación de las diferencias bajo los cánones de la cultura universal, supuestamente válida para todos. Dos ejemplos ilustran este modelo. Por un lado, la noción norteamericana del *melting pot*, bajo la cual se pretendía fraguar una sociedad dirigida bajo el ideal del modo de vida americano, dejando de lado los rasgos culturales originales de los distintos grupos sociales. Por otro lado, las campañas de castellanización impulsadas por José Vasconcelos, buscando unificar a la población, con el objetivo de fortalecer la constitución de la nación mexicana.

En la perspectiva asimilacionista, la diversidad es concebida como un problema a superar. La diferencia cultural es concebida como un déficit, y por lo tanto, resulta necesario llevar a cabo acciones que incorporen a los grupos minoritarios a la cultura, educación y modo de vida hegemónicos.

b) Multiculturalismo

A diferencia de la perspectiva asimilacionista, en este enfoque se parte del reconocimiento y valoración de las distintas culturas. Se expresa en la opción por la coexistencia, pervivencia y desarrollo de grupos culturales diferenciados. Llevada al ámbito educativo,

[...] la óptica multiculturalista conduce a la fragmentación del sistema educativo: a cada grupo cultural, su escuela específica. (Besalú, 2002: 65)

Si bien permite fortalecer las raíces culturales de los alumnos provenientes de grupos humanos diferenciados, este esquema atomizador de culturas no posibilita

la creación de puentes de diálogo e intercambio entre distintas cosmovisiones. Al contrario, este enfoque ha sido criticado por derivar en la creación de ghettos, en los que se agrupan los miembros de un mismo grupo religioso, cultural o lingüístico, obstruyendo los posibles canales de comunicación entre diferentes.

Ante este panorama se propone una vía intermedia que consiste en incorporar algunos rasgos culturales de manera complementaria, en la oferta educativa. Sin embargo Besalú (2002), en consonancia con Žižek (1998), advierte sobre el riesgo de caer en el folclorismo pedagógico, el cual resulta en la banalización de expresiones culturales complejas, debido a su exposición nuclear y descontextualizada.

c) Interculturalismo

Esta perspectiva reúne los elementos centrales de las anteriores, puesto que busca una sociedad cohesionada, pero democrática y plural en la que exista el reconocimiento, valoración e intercambio entre grupos culturales diversos.

Como se ha mencionado anteriormente, el enfoque intercultural reconoce la naturaleza dual de los encuentros entre grupos humanos diversos que oscila entre el conflicto y la complementariedad. Llevar esta perspectiva al ámbito educativo significa que,

[...] la escuela debe transmitir una cultura plural, en la que estén representadas todas las culturas que coexisten en un ambiente determinado, en la perspectiva de construir una cultura común, y debe socializar para vivir en sociedades multiculturales y democráticas, en la que ninguna expresión cultural sea desvalorizada o marginada. La relativización cultural, es una de las actitudes más necesarias en este trabajo. En la práctica todo esto implica un replanteamiento del currículum escolar. (Besalú, 2002: 66)

Visto desde una perspectiva dialéctica, la interculturalidad es la síntesis, aquella *tercera vía* de la que habla Soriano, que contiene elementos de ambos enfoques anteriores, pero

va más allá de ellos, al proponer una sociedad plural, cohesionada, por medio de canales democráticos que contemplen el reconocimiento y valoración de la ciudadanía global.

2.5 Dimensión pedagógica de la interculturalidad

“[...] si se acepta la existencia de culturas diferentes, debe aceptarse que la forma de conocer y los conocimientos son también diversos [...]”

Maimone y Edelstein

La relación entre interculturalidad y educación ha sido formulada de maneras distintas según las necesidades, historia y proyecto educativo de cada país. En México por ejemplo, siendo un país en el que viven más de 62 grupos etnolingüísticos distintos pero en donde predomina el uso del español, se habla de Educación Intercultural Bilingüe (EIB); en Perú, donde aproximadamente una cuarta parte de la población habla alguna lengua indígena, se concibe con el nombre de Educación Bilingüe Intercultural (EBI), mientras que en España, se habla de Educación Intercultural (EI).

Estas denominaciones corresponden a la relación entre educación e interculturalidad desde los sistemas educativos nacionales. Sin embargo lo que aquí interesa no es desarrollar de qué manera los sistemas educativos nacionales han intentado incluir la interculturalidad en las escuelas, sino vislumbrar la dimensión educativa del proyecto intercultural, visto desde la postura decolonial; lo cual brindará elementos necesarios para formular los indicadores que guiarán la evaluación del enfoque intercultural en el *Diplomado en sistematización de la práctica*.

La educación desde la perspectiva intercultural no es un proyecto inédito como tal, sino que se nutre de distintas propuestas pedagógicas que responden a las necesidades y

exigencias que plantea la complejidad de este enfoque. Para ilustrar este punto podríamos afirmar que el planteamiento intercultural es como un punto nodal donde confluyen y se entretajan distintos elementos y posturas de la teoría educativa vinculada a la pertinencia y relevancia sociocultural de los procesos de enseñanza-aprendizaje, contemplando la equidad y la igualdad de oportunidades.

Es decir, para tener un verdadero impacto en los alumnos y en la sociedad, la interculturalidad tiene que partir de la experiencia de los alumnos y de la realidad sociocultural en que viven, incluyendo los conflictos internos, inter e intragrupal, los desequilibrios sociales y culturales que ellos confrontan. También tiene que desarrollar conocimientos y habilidades que permitan conceptualizarla, interiorizar su ejercicio y asumir su compromiso y conciencia. [...] Sin estos elementos, hay el peligro de que la interculturalidad quede sólo en el nivel del discurso, sin ofrecer pasos concretos hacia relaciones fundadas en el respeto, la equidad y solidaridad social, y hacia la transformación educativa, social y humana. [...] (Walsh, 2005: 12-13)

Las exigencias que plantea un proyecto educativo intercultural, implican la articulación de teorías educativas que tomen en cuenta el contexto y las particularidades de los alumnos, con estrategias pedagógicas que consideren la diversidad como un recurso valioso y que potencialicen los modos y estrategias de aprendizaje propias de la población estudiantil. También, es necesario que el docente se considere a sí mismo como un agente de cambio social, que sea crítico, reflexivo y que sea capaz de propiciar ambientes de aprendizaje pertinentes y seguros para sus estudiantes. Además, como lo señala Aguado (2003),

La igualdad de oportunidades y recursos supone que las habilidades, talentos y experiencias sean consideradas como un adecuado punto de partida para la escolaridad posterior, y exige justicia y la posibilidad real de igualdad de resultados para un mayor número de estudiantes; [la pedagogía intercultural] implica equilibrio entre lo formal e informal, entre procesos de cambio, autoimagen positiva, autoconfianza, autoafirmación. (Aguado, 2003: 63)

A continuación se presenta un panorama general, los planteamientos teóricos que se articulan para generar el entramado teórico del enfoque intercultural en educación.

Epistemología indígena

De acuerdo con las características en las que se llevó a cabo el *Diplomado* y con la perspectiva decolonial de la interculturalidad, resulta necesario tomar en cuenta la epistemología indígena y sus implicaciones pedagógicas. Pensar procesos formativos desde un enfoque intercultural sin contemplar las principales categorías de la cosmovisión de las personas, resulta simplemente inoperante.

A pesar de que las culturas indígenas que viven en México conforman un mosaico plural de visiones, modos y formas de vida, comparten ciertos rasgos comunes en términos de su cosmovisión. Un elemento importante es su lectura de la realidad desde una concepción holística y multidimensional. De hecho, culturas indígenas como la tseltal, consideran otros mundos y dimensiones de la realidad, además de la común a todo ser vivo.

Por ello, se tiene como punto de partida lo concreto, entendido como la síntesis perceptible de una multiplicidad de dimensiones y expresado casi siempre mediante metáforas referidas a objetos reales [...]. Se expresa, mediante símbolos e imágenes accesibles a todos en cuanto a la reflexión y conocimiento que sintetizan, una concepción de lo real-concreto, que se ha construido a partir de un proceso de pensamiento abstracto cuyo punto de partida es lo concreto [...] (Tovar, 2007; 3-4)

Esta relación estrecha entre lo concreto y lo complejo también se expresa en su organización social. A pesar de que una comunidad indígena está compuesta por individuos, éstos están determinadamente marcados por su relación con la Madre Tierra,

lo sagrado y para con los miembros de una comunidad indígena. Esto tiene implicaciones éticas importantes pues ubica al centro de su sistema valoral la reciprocidad y la comunalidad, así como un sentido de sacralidad que subyace a la cotidianidad del trabajo y las relaciones sociales.

Según Tovar (2007), los estilos de aprendizaje que sobresalen en la población infantil indígena son:

- Aprendizaje colaborativo: Debido que viven en esquemas sociales en los que el valor de la comunalidad es preponderante.
- Aprendizaje por observación - imitación: Está relacionado con la manera en la que cotidianamente articulan lo concreto y lo abstracto; se considera que la mejor manera de enseñar es con el ejemplo.
- Relación entre saber y saber hacer: Está estrechamente relacionada con el aprendizaje por observación-imitación. Por lo general, los procesos de aprendizaje implican una actividad concreta de la cual se abstraen los conocimientos a partir de la acción realizada y perfeccionada. Se busca ir generando una dinámica equilibrada de pensamiento y acción. (Tovar, 2007)

El enfoque intercultural de un proceso formativo con población indígena deberá contemplar estas características para fortalecerlas, así como para desarrollar en los alumnos conocimientos, habilidades y actitudes de distintos contextos, con miras a enriquecer su formación, fortalecer lo propio, fomentar la apertura a otras cosmovisiones y fortalecer su capacidad de agencia. Ahora bien, para lograr estos propósitos, se ha de echar mano de las teorías pedagógicas que brinden elementos y pistas para lo que debe ser un replanteamiento de la educación nacional, a partir de información como esta.

Socioconstructivismo

“En efecto, la educación para tener mayor sentido y utilidad, debe partir de y ser dirigida a las experiencias vivenciales de los alumnos y a los contextos en que ellos viven.”

Walsh

El socioconstructivismo representa una crítica a los planteamientos sobre el conocimiento escolar y su enseñanza, concebidos como la mera transmisión-recepción de contenidos educativos centrados en la disciplina y desvinculados del contexto, saberes y prácticas de la persona que aprende. Esta corriente encuentra su simiente en las teorías de Dewey (2007), para quien el hacer y el aprender son inescindibles, y de Vigotsky (1990) quien considera que el aprendizaje es un proceso social, en el que las relaciones entre personas tienen un lugar central.

El constructivismo significó un giro dentro de las teorías educativas, concibiendo al aprendizaje como un proceso dialógico e interpersonal, derivado de un proceso teórico-práctico situado en un contexto específico.

Así, desde una perspectiva constructivista sociocultural, se asume que el alumno se acerca al conocimiento como aprendiz activo y participativo, constructor de significados y generador de sentido sobre lo que aprende, y que, además, el alumno no construye el conocimiento de manera aislada, sino en virtud de la mediación de otros, y en un momento y contexto cultural particulares, con la orientación hacia metas definidas. (Rogoff, 1993, en Díaz Barriga, 2006:14)

Por su parte, Gergen considera que la articulación del construccionismo social “es un proceso en movimiento” (Gergen 1995: 29). Trata de establecer que el conocimiento es

construido desde las prácticas socio-culturales, a diferencia del conocimiento construido desde el individuo. Cuando insiste en vitalizar las relaciones, comenta que la educación se da por intercambio. El proceso de enseñanza se da a partir de procesos cooperativos o dialógicos que ponen en primer plano las relaciones humanas. Esto nos habla de negociación, cooperación, conflicto, retórica, rituales, roles, y escenarios sociales construidos entre los individuos.

Si partimos de un enfoque sociocultural, podemos afirmar que el aprendizaje está en correspondencia con la historia personal del sujeto. Tanto el marco cultural general, como el entorno particular del individuo determinan su desarrollo mental. Visto así, el proceso de aprendizaje de toda persona es inseparable del contexto²⁰ inmediato en la que ésta se desenvuelve. Como lo afirma Barbara Rogoff,

"El desarrollo cognitivo de los niños es un aprendizaje: tiene lugar a través de la participación guiada en la actividad social con compañeros que apoyan y estimulan su comprensión y su destreza para utilizar los instrumentos de la cultura. La base sociocultural de las destrezas y las actividades humanas – incluyendo la propia inclinación del niño a participar en las actividades que le rodean y a integrarse en ellas- es inseparable de la base biológica e histórica de la especie humana". (Rogoff, 1993: 21)

En suma, este enfoque propone que el desarrollo de la conciencia está íntimamente ligado al desarrollo social del individuo: El pensamiento está culturalmente organizado. A diferencia del conductismo, que percibe el desarrollo de la conciencia del individuo por medio de mecanismos de estímulo-respuesta, el enfoque sociocultural permite ampliar la mirada sobre los procesos de aprendizaje, reconociendo la importancia de los procesos biológicos (genéticos o neuronales), agregando la variable cultural y

²⁰ Por contexto entendemos las relaciones del individuo con el medio circundante. El contexto se entiende en términos de mediación entre el individuo y su entorno. El contexto juega un papel determinante en el desarrollo de la conciencia puesto que –desde el enfoque sociocultural- ésta se configura por medio de actos de socialización introyectados.

contextual, al análisis sobre los modos de desarrollar el pensamiento y otorgando un valor central en la mediación del proceso formativo por parte de agentes educativos.

La finalidad educativa de la perspectiva sociocultural de la cognición, a la par de la enseñanza situada y la enseñanza reflexiva, “se expresa en el concepto de desarrollo de la agencia (*agency*).” (Díaz Barriga, 2006: 6)

Por *agencia* se entiende “el estilo personal, la autoconfianza y el autocontrol que permiten al individuo actuar tanto de una manera socialmente aceptable como personalmente significativa.” (Sizer, 1973, en Posner, 2004, en Díaz Barriga, 2006: 6)

La capacidad de agencia (Sen 2000; Archer 1998) desafía las posturas estructuralistas (Durkheim, 2006; Weber, 2003) en tanto que plantea la posibilidad de los individuos de incidir sobre las relaciones socioeconómicas, evitando que éstas los determinen. Al potenciar los saberes y estilos de enseñanza y aprendizaje propios de los alumnos, el socioconstructivismo y las distintas corrientes que confluyen en esta postura teórica fortalecen la autonomía personal y la autoconfianza de las personas; a través de procesos educativos flexibles y pertinentes, el enfoque socioconstructivista posibilita el empoderamiento de las personas sobre su vida personal y social, lo que permite modificar su contexto.

Del enfoque socioconstructivista se han derivado teorías que enfatizan el valor que tienen las relaciones interpersonales en los procesos formativos.

Aprendizaje situado, comunidades de práctica y aprendizaje colaborativo

“El conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.”

Díaz Barriga

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es considerado un proceso multidimensional de apropiación cultural, en donde se involucran pensamiento, actividad y afectividad. (Díaz Barriga, 2006: 19) En concordancia con Vygotsky, este enfoque considera que *aprender y hacer* son inescindibles; y junto con Ausubel, que se debe de aprender en un *contexto pertinente*, tomando en cuenta las experiencias y conocimientos previos de los *agentes* de aprendizaje.

Las investigaciones de Lave (1991) y Wenger (2001) sitúan al aprendizaje en las relaciones sociales de co-participación. Ponen el acento sobre el tipo de relaciones sociales que propician la construcción de conocimientos, antes que buscar la estructura conceptual involucrada en cierta práctica. *Aprendizaje situado* es el concepto que usan Lave y Wenger para referirse al aprendizaje que involucra un proceso en el cual el sujeto tiene un compromiso con una *comunidad de práctica*. En suma, el aprendizaje situado,

[...] encuentra justificación en criterios como la relevancia social de los aprendizajes buscados, en la pertinencia de éstos en aras al facultamiento o fortalecimiento de la identidad y la agencia del alumno, en la significatividad, motivación y autenticidad de las prácticas educativas que se diseñan, o en el tipo de participación o intercambios colaborativos que se promueven entre los estudiantes. (Díaz Barriga 2006: 21)

Una comunidad de práctica está caracterizada por: el objetivo común entre los miembros; por la serie de compromisos en torno al objetivo, mismos que dan cohesión a

la comunidad; las habilidades y recursos que la comunidad ha ido desarrollando a través del tiempo; y por el contexto sociocultural. Los aprendizajes generados a través de la comunidad de práctica van más allá de la adquisición de conocimientos técnicos o habilidades concretas para llevar a cabo su objetivo en común. Las personas involucradas van tejiendo relaciones que se van nutriendo continuamente. Éstas son la base de la progresión en el aprendizaje de los miembros de la comunidad.

Wenger no se centra en los procesos psicológicos del aprendizaje, sino en los aspectos sociales. Parte del supuesto de que toda inserción social implica un aprendizaje. Sus ejes de análisis son

- Comunidad: Aprendizaje como afiliación: Remite a una manera de hablar de las configuraciones sociales donde la persecución de nuestras empresas se define como valiosa.
- Práctica: Aprendizaje como hacer. Remite a la manera de hablar de los recursos históricos y sociales.
- Significado: Aprendizaje como experiencia. Remite a la manera de hablar de nuestra capacidad en el plano individual y colectivo.
- Identidad: Aprendizaje como devenir. Remite a una manera de hablar del cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y de cómo crea historias personales.

Como vemos, se trata de estudiar modos de hablar, es decir, que las comunidades de práctica se configuran a partir de una serie de comportamientos. No se tratan de organizaciones sociales, sino de los modos de ser de distintas configuraciones de relación social. Su núcleo de análisis son las comunidades de práctica. Parte de cuatro premisas: somos seres sociales, el conocimiento es cuestión de competencia, se conoce en la participación social y el significado es producto del aprendizaje.

Junto con Jean Lave, Wenger acuñó el concepto de “participación periférica legítima” para caracterizar el aprendizaje. Este concepto designa el desarrollo de aprendizajes y habilidades de una persona en una comunidad de práctica. Las personas con menos conocimientos están a la periferia de la comunidad; a medida que van participando, comprometiéndose e involucrándose más en los objetivos comunes de la comunidad de práctica, van desarrollando su conocimiento y se van trasladando al centro de ésta. Cabe señalar la relación entre los conceptos de *participación periférica legítima* (Wenger) y *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky)

[la zona de desarrollo próximo] No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky 1989: 133)

Ambos términos resaltan la importancia de la interacción en los procesos de aprendizaje, es decir, su carácter social.

Las comunidades de práctica generan un sentido de pertenencia y unidad entre sus miembros al tener una historia común, un universo simbólico que refleja el conocimiento producido y acumulado por los miembros de la comunidad de práctica. Las comunidades de práctica representan un espacio seguro donde los participantes se pueden sentir en confianza para expresarse y aprender mutuamente, lo cual nutre la dimensión afectiva del conocimiento. Se aprende a través de la participación activa en la vida de un grupo a través de un proceso de participación y cohesión social. Esta perspectiva está estrechamente ligada a la noción de aprendizaje cooperativo o colaborativo, puesto que “implica la solución conjunta de un problema, la necesidad de

colaborar para alcanzar un objetivo común, supone aceptar la interdependencia entre iguales e implica un reparto de tareas y papeles.” (Aguado, 2003: 123)

Resulta importante resaltar que desde estas corrientes, el contexto juega un papel determinante en la construcción de relaciones interpersonales que funcionan como puentes cognitivos soportan los procesos de aprendizaje de un determinado grupo. Las formas por medio de las cuales se generen dichas relaciones y los modos de co-formación dependerán de las particularidades del contexto.

El rol del docente

Un enfoque intercultural en educación demanda una perspectiva compleja en la que deben considerarse las relaciones que se dan entre el contexto sociocultural de los alumnos, las estrategias pedagógicas adecuadas a sus modos de aprender, un currículum pertinente, el clima del entorno de aprendizaje y potenciar la capacidad de agencia de los alumnos. Para ello, el papel del docente es fundamental.

Desde una perspectiva pluridimensional como la que demanda la interculturalidad no hay cabida para el enfoque tradicional que concibe al docente como poseedor del conocimiento universal y a los alumnos como sujetos pasivos y ahistóricos, en los que el profesor deposita su saber. Por el contrario, para ser coherentes con las exigencias que plantean el interculturalismo y el socioconstructivismo, el docente tendría que contar con las características que se esbozan en los siguientes enfoques de desarrollo docente.

Andamiaje

La metáfora del andamiaje fue desarrollada por Bruner (1976) para explicar el soporte pedagógico que brinda el docente o los pares más experimentados en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los alumnos. El docente figura como una estructura facilitadora y vinculante entre los objetivos de aprendizaje y los avances de los estudiantes para alcanzar dichas metas.

La noción de andamiaje docente se sustenta teóricamente en conceptos claves del constructivismo cognitivo y el constructivismo social. Entre los constructos teóricos sobre los que se asienta el concepto de andamiaje destacan: La Zona de Desarrollo Próximo y la colaboración entre pares de Vygotsky (1978), con su énfasis en la interacción social durante el aprendizaje; los aprendizajes significativos de Ausubel (1968), que enfatizan la importancia de los conocimientos previos para el logro de nuevos conocimientos; el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1971, en Vielma y Salas, 2000; y Bruner 1980), que sólo considera como verdadero conocimiento a aquel que los propios estudiantes descubren; el modelaje cognitivo de Bandura (1971) y los modelos de aprendizaje artesanal basados en la demostración y la práctica guiada por parte de expertos; y, finalmente, los enfoques cíclicos de enseñanza-aprendizaje, que promueven el reciclaje, la profundización y la ampliación continua de conocimientos y habilidades. (Delmastro, 2008; 200-201)

La figura del andamiaje resalta la cualidad mediadora del docente, en tanto que a través de su tutoría, establece actividades y situaciones pedagógicas pertinentes que tienen la función de puentes cognitivos entre las experiencias y conocimientos previos de los alumnos y los nuevos conocimientos; ayudándoles así a dar un salto epistemológico en su formación.

Existen distintos tipos de andamiaje según las particularidades y necesidades propias de las distintas etapas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Delmastro (2008)

presenta un cuadro que describe el tipo de andamiaje y las estrategias que debe contener, según la fase del proceso en la que se encuentran los alumnos.

Tabla 3: Estrategias de Andamiaje Docente según Walqui²¹

Tipo de andamiaje	Descripción	Estrategias de andamiaje
Modelaje	Demostrar las actividades, tareas y procedimientos, de manera que los estudiantes puedan ejecutarlos posteriormente. Aportar ejemplos claros de lo que se espera que realicen.	<ul style="list-style-type: none"> · Modelar un experimento. · Mostrar ejemplos de trabajos anteriores. · Aportar preguntas claves para el análisis del texto.
Puentes cognitivos	Ayudar a los estudiantes a establecer relaciones (puentes) entre sus experiencias y conocimientos previos y el contenido en estudio.	<ul style="list-style-type: none"> · Formular preguntas para estimular conocimientos previos · Relacionar los contenidos con la experiencia personal de los participantes
Contextualización	Presentar los nuevos contenidos en contextos significativos y relevantes para el estudiante, de manera que el lenguaje sea más comprensible e interesante.	<ul style="list-style-type: none"> · Mostrar o manipular objetos · Utilizar fotografías, grabaciones, películas u otras experiencias sensoriales
Construcción de esquemas	Organizar los conocimientos del aprendiz sobre la base de sus experiencias o esquemas cognitivos previos. Presentar actividades que los ayuden a realizar las conexiones necesarias.	<ul style="list-style-type: none"> · Realizar una revisión previa de la lectura asignada: observar los títulos, subtítulos, ilustraciones, leyendas, títulos de las gráficas... · Identificar el tópico y la organización del texto.
Representación textual	Trasladar información y transformar textos y contenidos de un género discursivo a otro.	<ul style="list-style-type: none"> · Convertir un artículo en un drama u obra teatral. · Trasladar un poema a estilo narrativo. · Transformar una narración histórica en narración en primera persona (narrador testigo).
Desarrollo metacognitivo	Ser explícito en cuanto al tipo de estrategias que pueden ser utilizadas y en cuanto a la reflexión y toma de conciencia por parte de los estudiantes sobre sus aprendizajes. Se incluye en todos los anteriores.	<ul style="list-style-type: none"> · Enseñar estrategias para abordar las actividades académicas. · Introducir la enseñanza recíproca y utilizarla a través de la lectura en parejas.

El andamiaje tiene un carácter provisional, pues se espera que a través del soporte brindado, los alumnos puedan eventualmente prescindir de él y volverse cada vez más autónomos. Para ello, el docente debe estar atento a los avances y logros de sus estudiantes para ir cediendo el lugar de soporte y convertirse en un acompañante del

²¹ Delmastro (2008; 207)

proceso formativo de los alumnos. De acuerdo con Delmastro (2008), “el momento adecuado en el cual el andamiaje puede ser retirado se conoce como ‘punto óptimo de retiro’”, el cual requiere que el profesor posea habilidades reflexivas y de escucha para ser capaz de reconocer este momento del proceso formativo del grupo. Sobre este punto, Schön (1992) ha brindado aportes teóricos sustanciales en relación con la práctica docente reflexiva.

- **Enfoque reflexivo sobre la práctica**

Responde a la preocupación por la manera en que los docentes generan ciertas dinámicas y cómo las modifican, en función de un proceso reflexivo en torno a su práctica docente, con el fin de mejorarla según las necesidades y retos que plantean el contexto y sus alumnos. Se parte de una concepción constructivista en la que la docencia se entiende como una actividad práctica, misma que es objeto de reflexión y mejora. “La formación de un profesor reflexivo, según Dewey, debe combinar las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad”. (Ruiz Bueno, 2001: 114)

Uno de los principales teóricos de este enfoque es D. Schön (1992), quien propone un enfoque epistemológico sobre la práctica, denominado *investigación reflexiva*. El autor afirma que,

El profesor/a, bajo la presión del contexto y sus múltiples y variadas demandas, activa sus recursos intelectuales (conceptos, teorías, creencias, procedimientos, técnicas) para elaborar un diagnóstico de la situación, diseñar estrategias de actuación y prever, en la medida de lo posible, los acontecimientos futuros. (Ruiz Bueno, 2001: 116)

Esto permite que el docente conozca y considere el contexto para que su ejercicio profesional pueda ser pertinente, eficaz y relevante. Schön divide el proceso del docente reflexivo en tres etapas:

- a) El *conocimiento de la acción*: Se refiere al conocimiento que utilizamos de manera implícita en situaciones prácticas.
- b) La *reflexión en la acción*: Se genera a partir de los efectos inesperados producidos en la fase anterior. El empleo del conocimiento implícito como respuesta a ciertas situaciones puede llegar a ser inesperado, y en ocasiones conflictivo. A partir de la sorpresa, surge un proceso de diálogo constante con una situación de enseñanza inesperada. Para Schön (1992), la reflexión en la acción supone:

- Que dada una situación práctica damos respuestas espontáneas y rutinarias, respuestas que revelan un conocimiento en la acción.
- Que las respuestas rutinarias producen, en ocasiones, un resultado inesperado.
- Que la sorpresa conduce a una reflexión dentro de una acción presente.
- Que la reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestionamiento el conocimiento en la acción. Pensamos críticamente sobre el pensamiento que nos condujo a la situación imprevista.
- La reflexión en la acción da lugar a la experimentación “in situ”. (Schön, 1992; en Ruiz Bueno, 2001: 117-118)

Aunque tanto el *conocimiento en la acción* como la *reflexión en la acción* implican una respuesta a cierta situación de enseñanza a través de la utilización de los conocimientos, la segunda etapa implica hacer consciente el proceso epistemológico detrás de la acción.

- c) La *reflexión sobre la acción*: En este momento se analiza y evalúa la fase anterior, lo que servirá de guía para las acciones futuras. Esto implica que tal y como lo supone el planteamiento socioconstructivista, la dimensión del pensar y del hacer

están íntimamente relacionadas y son interdependientes; y por el lado del planteamiento intercultural, representa una propuesta teórico metodológica al reto que plantea el reconocer la interculturalidad como proceso y como proyecto.

Cabe señalar que estos tres momentos son complementarios y no deben considerarse como elementos independientes, ya que son parte de un mismo proceso teórico-práctico-reflexivo.

A pesar de que el enfoque del docente como profesional reflexivo representa una ruptura con lo jerárquico, lineal y pasivo del enfoque tradicional de la docencia, se le critica que está circunscrito a procesos individuales (del docente), en contextos muy acotados (el aula); en contraposición de una figura docente que logra incidir en el contexto general, figurando como agente de cambio. A partir de estos cuestionamientos, surge el siguiente enfoque de desarrollo docente.

– **Orientación social-reconstruccionista**

Esta perspectiva surge del enfoque anterior pero,

[...] conceptualizando la reflexión no sólo como la reconstrucción de las situaciones donde se produce la acción, sino como una forma de analizar críticamente los planteamientos éticos y políticos que subyacen en la concepción de la enseñanza, considerando los conocimientos y las prácticas educativas como construcciones sociales que se ven afectadas por el contexto (político, económico, cultural, laboral) siempre cambiante de la acción práctica. (Pérez Gómez, 1992; en Ruíz Bueno, 2001: 125)

Dicho enfoque concibe al docente como un actor sociopolítico comprometido con su labor y el contexto en el que la lleva a cabo. Resalta la importancia que tiene promover valores como la justicia y la equidad, favorecer la libre expresión de los alumnos,

fomentar su emancipación y fortalecer los procesos de construcción identitaria de los estudiantes y el análisis de los problemas sociales contemporáneos.

Este modelo añade responsabilidades ético-políticas al enfoque de reflexión sobre la práctica, involucrando a los distintos actores sociopolíticos que influyen sobre el contexto, en lugar de hablar de procesos meramente docentes al interior del aula. “En este modelo el docente es considerado como un intelectual crítico y transformador [...]” (Ruíz Bueno, 2001: 126), preocupado por fortalecer la capacidad de agencia de sus alumnos, de acuerdo con los principios de justicia y equidad, imprescindibles para el planteamiento intercultural.

Cabe señalar que desde ambos modelos de desarrollo docente se considera a profesor como un agente curricular que es capaz de reflejar el producto del perfeccionamiento de su práctica en la estructura curricular. El currículum deja de ser considerado como una estructura que ciñe a la práctica, para volverse un conjunto coherente de lineamientos flexibles y perfectibles, en función de los objetivos de aprendizaje, de las necesidades y particularidades del contexto concreto para el cual fue creado.

- El docente como mediador sociocultural

En el apartado sobre andamiaje se esbozó la función mediadora del docente entre los conocimientos y experiencias previas de los alumnos y los nuevos conocimientos. Sin embargo, esta metáfora se refiere meramente al ámbito cognoscitivo.

Considerar al docente reflexivo como un agente de cambio con posibilidad de transformar el entorno en el que lleva a cabo su labor, aunado a la figura de puente que adquiere bajo la metáfora del andamiaje y todo ello en el marco de la reflexión cultural, es menester señalar su función mediadora en contextos donde la diversidad es la norma. El docente como mediador social intercultural deberá antes que nada, conocer los

códigos culturales y pautas de conducta propias de la matriz cultural de sus alumnos. Sobre esta noción será capaz de hacer una labor de traducción entre los conocimientos locales y los del paradigma dominante; así, podrá generar situaciones de aprendizaje que funcionen como puentes que posibiliten el diálogo de saberes y potencialicen las habilidades de los estudiantes.

El docente como mediador intercultural tendrá la doble labor de por un lado, fortalecer las estrategias de aprendizaje y conocimientos propios de los alumnos, a la vez que les brinda herramientas para conocer y aprovechar saberes de distintos contextos. Asimismo, deberá generar un clima de respeto y aprecio por la diversidad, además de contar con habilidades para la resolución de conflictos. En palabras de Aguado (2003), “el mediador social intercultural deberá facilitar la comunicación entre las partes, comprender cómo las diferentes posiciones se construyen basadas en diferentes elementos culturales y traducir los contenidos de las diferencias en términos de un código común.” (Aguado, 2003; 166) Según la autora, la mediación social intercultural está orientada a lograr:

- Facilitación de un clima favorecedor para compartir ideas.
- Establecimiento de unas reglas mínimas negociadas y asumidas por las distintas partes en el desarrollo del proceso de mediación.
- Concesión de oportunidades a ambas partes para ser escuchadas/expresadas.
- Síntesis por parte del mediador de la información ofrecida desde las distintas posturas.
- Objetividad del mediador en sus intervenciones.
- Asistencia a las partes en la clarificación de los temas tratar.
- Asistencia en la generación de posibles opiniones para la resolución del tema, selección de respuestas/soluciones mutuamente aceptables y medios para su consecución efectiva.
- Neutralidad del mediador en la clarificación, desarrollo y propuestas de solución en el proceso de mediación, sin tomar partido por ninguna de las posturas.

- Utilización flexible de estrategias favorecedoras para la consecución del desarrollo efectivo del proceso de mediación: co-mediación, entrevista previa con cada parte, supervisión, entre otras
- Promoción de relaciones equitativas entre las partes y su mantenimiento en el futuro
- Desarrollo de la creatividad, salvo en lo que se refiere al respeto de las normas previas establecidas, en la construcción de propuestas y líneas de actuación. (Aguado, 2003; 156-157)
- Aumento del protagonismo de las partes, lo que añade responsabilidad a éstas,.
- Caracterización del mediador por sus competencias para la escucha, comprensión y favorecimiento de la comunicación.

Cabe mencionar que la mediación no es responsabilidad exclusiva del docente; este rol también puede ser realizado por alguno de los alumnos que cuente con conocimientos de distintas cosmovisiones y habilidades para la traducción de conceptos, códigos y conocimientos. Aunque en lo relativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesor tiene una mayor responsabilidad en lo que se refiere a habilidades de mediación y traducción.

Una vez que hemos desarrollado algunos de los principales fundamentos teóricos que se articulan para tejer el vínculo entre interculturalidad y educación, pasemos a esbozar algunos criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad en contextos educativos.

- Criterios para el desarrollo de proyectos educativos con enfoque intercultural

Tomando en cuenta las implicaciones de la interculturalidad esbozadas en el apartado anterior, podemos afirmar que algunas características fundamentales que debería contemplar un proyecto educativo comprometido con este enfoque deberían ser:

Tabla 3: Dimensiones y características de un proyecto educativo con enfoque intercultural²²

Dimensiones	Características
Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes. ▪ Reconocer y fortalecer las particularidades del contexto sociocultural (incluyendo la dimensión plurilingüística). ▪ Contemplar elementos de mediación y agentes facilitadores de los mismos. ▪ Tener como objetivo el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas y no caer en un relativismo cultural.
Ético-Política	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer, cuestionar y transformar las relaciones de dominación de unos grupos sobre otros. ▪ Construir procesos democráticos en los que se fomente la participación de todos y todas. ▪ Generar procesos que fomenten la colaboración, reciprocidad, la comunalidad y solidaridad entre los miembros de una comunidad. ▪ Reflexividad y flexibilidad para afrontar el reto de construir un proceso educativo democrático. ▪ Procurar la generación de condiciones equitativas para todos y todas. ▪ Fortalecer la capacidad de agencia de los individuos. ▪ Favorecer las actitudes de apertura a la diferencia en un plano de igualdad.
Epistemológica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomar como referente la matriz de pensamiento sociocultural de los sujetos. ▪ Fomentar la articulación y la complementariedad entre distintas creencias, conocimientos y saberes locales, regionales, universales. ▪ Contemplar la importancia de la dimensión socioafectiva como parte del proceso de aprendizaje.
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar estrategias pedagógicas que reflejen que se considera al aprendizaje como un proceso sociocultural, complejo y dinámico., y adecuarlas a los estilos de aprendizaje culturalmente determinados. ▪ Flexibilidad y perspectiva de articulación curricular, favoreciendo la innovación pedagógica y el diálogo de saberes. ▪ Asumir el rol del docente democrático, reflexivo y mediador y fortalecer

²² Cfr. Aguado (2003), Besalú (2002), de Sousa Santos (2004), Walsh (2005)

	el proceso formativo a través de andamiajes que faciliten el desarrollo de los alumnos.
--	---

A partir de los retos mundiales que han sido esbozados y su impacto en la relación entre seres humanos diversos, cabe evocar las palabras de Besalú (2002), quien afirma que

La educación intercultural no es ninguna utopía, ni se trata de una nueva ideología humanista al uso, sino que es una respuesta realista a las necesidades de las sociedades actuales; una alternativa posible y razonable para afrontar los desafíos que presentan las sociedades multiculturales y para enderezar los fracasos de los actuales sistemas educativos. (Besalú, 2002; 72)

La interculturalidad es más que una propuesta teórica. Si se asumen sus exigencias, es de hecho un modo de vida que implica a todos los miembros de todos los grupos sociales. En tanto que es un proceso que parte de reconocer las asimetrías pasadas y actuales para poder asumir la responsabilidad de generar los cambios materiales y simbólicos necesarios para generar condiciones sociales equitativas y relaciones solidarias.

Asimismo, la educación con enfoque intercultural no se circunscribe al ámbito educativo. La articulación entre interculturalidad y educación exige de inicio que dicha postura sea considerada un elemento transversal. Es decir que no se trata de adecuar ciertos contenidos o de pensar en un espacio curricular para la formación en las teorías en torno a la interculturalidad. Sino que se trata de que la perspectiva intercultural permee y oriente la generación de conocimientos, el fortalecimiento de un tejido social contemplando el reconocimiento a la dignidad, la reciprocidad y solidaridad como valores fundamentales y atendiendo a la dimensión socioafectiva de los procesos de aprendizaje.

Recapitulando el recorrido teórico expuesto hasta ahora, vemos que las coordenadas que sirven de puntos de referencia para la evaluación del enfoque intercultural del *Diplomado en sistematización de la práctica* fueron primero, el desarrollo de la temática central de dicha experiencia educativa y el enfoque particular que se utilizó en este caso: la sistematización de la práctica desde un enfoque histórico dialéctico.

Posteriormente, la reflexión teórica se centró en el desarrollo de la teoría en torno a la interculturalidad, contrastándola con el multiculturalismo y privilegiando la concepción de ésta desde los estudios decoloniales. Cabe resaltar que el motivo de posicionar la presente investigación en la concepción decolonial de la interculturalidad se debe a que esta corriente nace desde y responde al contexto latinoamericano, específicamente a las luchas de los grupos indígenas de la región. Debido que el *Diplomado* articuló el trabajo de una población indígena tseltal con el de un equipo de académicos no indígenas, la concepción decolonial de la interculturalidad resultó ser la más pertinente.

Finalmente, el esbozo de las implicaciones educativas desde esta mirada en torno a la interculturalidad permitió formular una serie de características básicas que debe contemplar cualquier proyecto educativo con enfoque intercultural. Para el caso particular de la presente investigación, dichos elementos son las coordenadas que guían el análisis de la experiencia educativa de la cual parte este estudio, el *Diplomado en sistematización de la práctica*.

En el siguiente apartado se presenta la reconstrucción del *Diplomado* y su análisis a partir de las características esbozadas en el cuadro anterior.

Segunda parte: Reconstrucción y análisis de una experiencia educativa con enfoque intercultural: el Diplomado en Sistematización de la Práctica

1. Reconstrucción de la experiencia

El proyecto de investigación del que se derivó el *Diplomado en sistematización de la práctica* dio inicio en enero de 2007. Sin embargo, la necesidad de sistematizar el devenir y el conocimiento generado a partir de décadas de trabajo entre los jesuitas de la Misión de Bachajón y los hombres y mujeres tseltales de las comunidades de la región fue sentida desde por lo menos medio año antes de que se formulara la propuesta de trabajo que aquí se analiza.

Una vez que el Superior de la Misión Jesuita de Bachajón, Chiapas contactó a la Universidad Iberoamericana, comenzó la reflexión sobre qué tipo de sistematización se llevaría a cabo. Primero, se exploró la posibilidad de llevar a cabo un trabajo de sistematización realizado por un equipo de investigadores de la Universidad, especializados en la sistematización de la práctica y temas afines. Sin embargo, la opción de recurrir a agentes externos excluía a los hombres y mujeres que han protagonizado esta historia, de la participación directa en el trabajo de investigación y análisis implicado en dicha labor. Por ello, finalmente se acordó que lo más adecuado sería diseñar un diplomado que no sólo diera lugar a escuchar la voz de los actores principales, sino que fuera un espacio de formación en técnicas de investigación y manejo de tecnologías de la información implicadas en el trabajo de sistematización de la práctica, para aquellos colaboradores tseltales de la Misión de Bachajón. De tal modo que se lograría llevar a cabo un trabajo de investigación que a su vez fuera un espacio formativo para una población que por cuestiones históricas carecía de oportunidades educativas pertinentes y de calidad. Lo cual representaba tanto una oportunidad de capacitación para estos profesionales de la práctica, como una posibilidad de fortalecer su capacidad de agencia.

Para cumplir los objetivos de dicho acuerdo de trabajo, el *Diplomado* se fue construyendo sobre dos enfoques que representaron los hilos conductores que se entretejieron para formular el proyecto:

- a) La concepción histórico-dialéctica de la sistematización de la práctica: Este enfoque privilegia la participación directa de los sujetos, en un proceso de investigación, análisis y transformación de su propio quehacer.
- b) La perspectiva intercultural como eje transversal del diplomado: Dado que el Diplomado fue diseñado por un equipo de académicos de la Universidad Iberoamericana para una población indígena tseltal, el enfoque intercultural resultó fundamental para articular el trabajo de ambos equipos culturalmente diversos y brindar herramientas para que el trabajo fuera significativo para ambas partes.

El primer hilo conductor correspondía a una visión de la sistematización en la que los profesionales de la práctica tuvieran un papel protagónico. Era de vital importancia que los hombres y mujeres tseltales que han venido colaborando en los procesos que se sistematizaran fueran quienes tuvieran las herramientas para investigar, analizar y comunicar los resultados de su trabajo, a través de una labor de reflexión sobre su práctica y los conocimientos generados a partir de la misma. Creando así, un relato polifónico elaborado por los propios sujetos de esas historias, además de empoderarlos por medio de un proceso formativo en un contexto donde la oferta educativa es escasa y deficiente.

El enfoque intercultural fue esencial en la concepción y ejecución del Diplomado debido que se contó con un grupo muy heterogéneo de participantes que además, pertenecen a una de las culturas indígenas con más presencia en el estado de Chiapas.

Cabe señalar que ninguno de los académicos ni los jesuitas involucrados en el diseño de este proyecto eran indígenas. Dadas estas características, responder a la diversidad cultural, lingüística, de género, de trayectoria escolar y laboral, además de fomentar y fortalecer las relaciones personales, laborales y pedagógicas entre equipos de trabajo tan distintos, fue un imperativo constante.

Por ello, entretejer ambos hilos conductores representó un esfuerzo de coherencia metodológica y ético-política. Era necesario partir de enfoques que privilegiaran la participación directa de los principales actores involucrados; buscando que sean ellos quienes tomen su propia historia entre sus manos para transformar su quehacer y además, haciendo frente a los múltiples retos que plantea la diversidad como oportunidad de crecimiento y enriquecimiento para todos los involucrados.

El *Proyecto de investigación y sistematización de la práctica: educación, interculturalidad y organización popular tseltal* (ver Anexo 1), concursó por un financiamiento otorgado por dos años por parte del Patronato Económico y de Desarrollo de la Universidad Iberoamericana, a través del fondo Fomento de Investigación y Cultura Superior, A.C. (FICSAC). Los principales productos de investigación comprometidos para el financiamiento fueron:

- a) El diseño de un diplomado en sistematización de la práctica con enfoque intercultural (ver Anexo 2)
- b) La formación de un grupo de veinte estudiantes tseltales²³
- c) Una publicación que recupera el trabajo realizado a través del *Proyecto de investigación*²⁴

²³ El Diplomado en sistematización de la práctica fue acreditado por el Departamento de Educación Continua de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

d) Dos tesis de posgrado sobre el *Proyecto de investigación*

Cabe señalar que el financiamiento fue crucial para la viabilidad del Proyecto en tanto que brindó las condiciones materiales necesarias para llevarlo a cabo. Se lograron cubrir los costos de las visitas periódicas de los académicos a Bachajón, así como los costos de las sesiones presenciales del *Diplomado* y además, permitió otorgar una beca modesta para los alumnos, quienes de otro modo no hubieran podido asistir puesto que les representaba desatender su milpa²⁵ y otras labores. Por otro lado, también permitió adquirir las herramientas²⁶ de trabajo necesarias para el trabajo de investigación implicado en la sistematización de la práctica y para la formación en el uso y aprovechamiento de Tecnologías de Información y Comunicación (TICs).

Una vez que fue aprobado el financiamiento, se terminaron de consolidar los equipos de trabajo, quienes de inmediato pusieron manos a la obra para discutir los fundamentos del *Diplomado*, elaborar el diseño y planeación del mismo, de acuerdo con las exigencias académicas de la Universidad Iberoamericana.

²⁴ La publicación articula el trabajo del equipo de investigadores de la UIA, con el de los estudiantes del *Diplomado*, y lleva el nombre de *Huellas de un caminar. Misión Jesuita de Bachajón*. Se encuentra disponible en línea en la página: <http://www.uia.mx/web/files/publicaciones/huellas-marzo2010.pdf>

²⁵ Por lo general, la milpa representa el principal sustento de las familias tseltales que cuentan con un pedazo de tierra. Es un policultivo en el que se siembra principalmente maíz, frijol, calabaza, jitomate y chile. Todos estos productos son mayoritariamente para autoconsumo.

²⁶ Se consiguieron grabadoras de audio digitales, cámaras fotográficas digitales, memorias USB para cada alumno y a través de la Universidad, se donaron computadoras, material de oficina y de cocina industrial para equipar la cocina comunitaria del Colegio de Catequistas, donde se llevaron a cabo las sesiones presenciales del *Diplomado*.

1.1 ¿Dónde se llevó a cabo?

Si bien el proyecto de investigación del cual derivó el Diplomado en sistematización de la práctica fue diseñado y planeado por un equipo de investigadores de la UIA, Ciudad de México, estaba dirigido a un grupo de hombres y mujeres indígenas tseltales que viven en distintas comunidades del Municipio de Chilón²⁷, ubicado en la región de Los Altos de la sierra chiapaneca.



Foto de la comunidad de Guaquitepec, Mpio. Chilón, Chiapas (2006)

Éste es uno de los municipios con mayor grado de marginación a nivel nacional. Por ello las condiciones de vida son sumamente precarias. Tanto los servicios de salud como la oferta educativa son escasos, de baja calidad y de escasa o nula pertinencia cultural para las poblaciones indígenas que habitan la región.

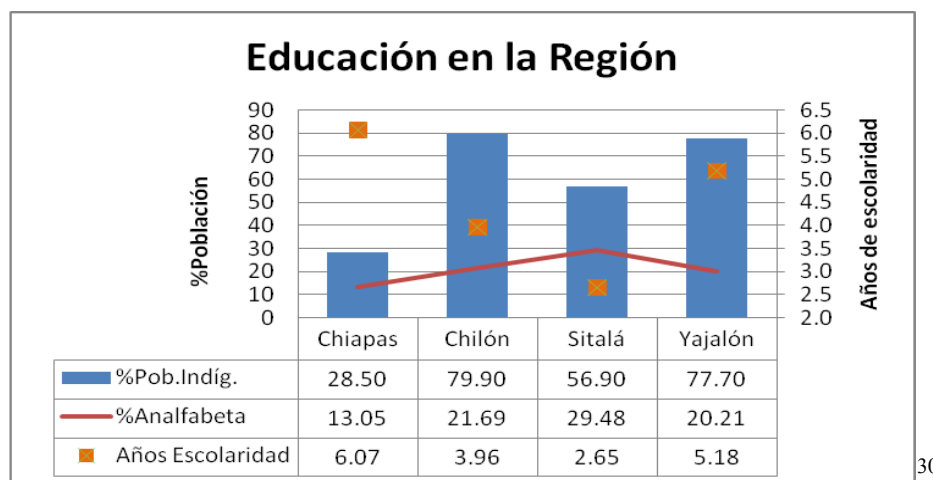
Considerando el Índice de desarrollo Humano (IDH)²⁸ de los pueblos indígenas a nivel nacional (0.7057) se observa que es 15% menor al de la población no indígena (0.8304).

²⁷ Bachajón, lugar donde se encuentra la Misión Jesuita, se encuentra ubicada en el Municipio de Chilón, Chiapas.

²⁸ "El IDH es una medida útil e innovadora que pone de manifiesto que el bienestar y el ingreso no son dimensiones equiparables. Se trata de un indicador compuesto, comparable internacionalmente, que combina: (i) la longevidad (medida mediante la esperanza de vida al

Si se considera el índice referente a la salud se observa una diferencia del 13%, una diferencia del 14% para el índice de ingreso y una diferencia del 17.2% en cuanto a educación, siendo esta la mayor desigualdad (CDI, 2006, pp. 78 – 79). Haciendo una lista de los 50 municipios con menor IDH en el país, resalta que todos son considerados como municipios indígenas (CDI, 2006, p.22) ²⁹.

Posteriormente se analizará a detalla la situación en materia de educación en Chiapas, sin embargo es importante resaltar que el 60% de la población indígena en Chiapas es alfabeta, existiendo una diferencia del 20% contra la población no indígena del estado (CDI, 2006, p. 97).



30

El PIB per cápita en Chiapas es 6.3 veces menor al del Distrito Federal, siendo el más bajo del país (3,641 dólares) y 59% inferior al promedio nacional. Si se considera a la

nacer); (ii) el logro educacional (a través de la alfabetización de adultos y la matrícula combinada de varios niveles educativos); y (iii) el nivel de vida, mediante el PIB per cápita anual ajustado (paridad del poder adquisitivo en dólares)” (CONAPO, 2000, p. 12).

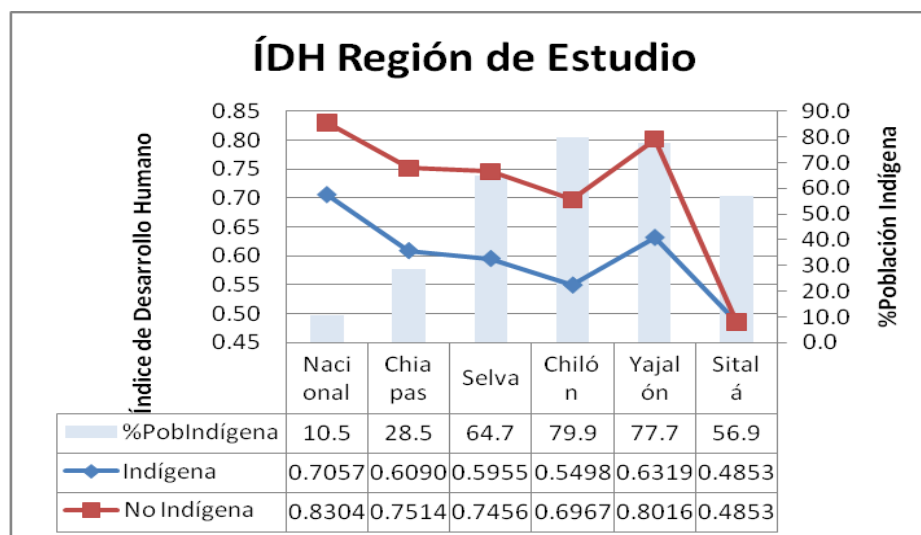
²⁹ El estado de Chiapas es donde se expresan con mayor dramatismo la baja calidad de vida y las desigualdades en todo el país. El IDH de Chiapas (con 28.5% de población indígena) es 14% inferior al promedio nacional. Además, las diferencias interétnicas en Chiapas alcanzan el 19% (con IDH de 0.6090 para la población indígena y 0.7514 para la no indígena) (CDI, 2006, p. 79). Chiapas ocupa el último lugar de todos los estados de la República Mexicana tanto en IDH, como en cada uno de los índices que lo componen (sobrevivencia, educación²⁹ e ingresos) (CDI, 2006, p. 85).

³⁰ Gráfica construida con datos del Censo de Población y Vivienda, INEGI 2005.

población indígena del estado, el PIB alcanzaría solamente los 1,891 dólares, 79% inferior al promedio nacional y 50% inferior al promedio estatal (CDI, 2006, p. 108).

La región indígena de estudio del presente trabajo es la Región Indígena de La Selva Lacandona, su IDH (0.5254) se encuentra por debajo de 23 regiones indígenas del país y tan sólo supera a la región de los Chimalapas en Oaxaca. El PIB per cápita de la región es de 1,570 dólares, siendo 60% inferior al PIB per cápita estatal (CDI, 2006, p. 198).

En cuanto a la situación municipal, el análisis debe centrarse en los municipios de Chilón, Sitalá y Yajalón, en los cuales se sitúa el trabajo. Sitalá se encuentra entre los diez municipios con menor IDH del país (0.4853), siendo el caso más dramático de los municipios mencionados (CDI, 2006, p.205).



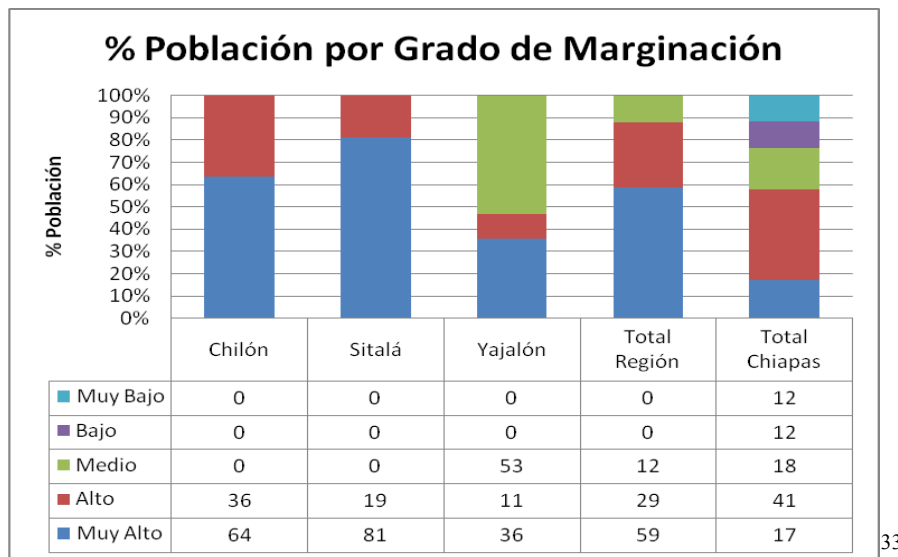
31

Otro indicador que permite comparar la situación en los municipios antes mencionados es el índice de marginación³². Al considerar los tres municipios, se observa que el 88%

³¹ Gráfica construida con los datos del *Informe sobre Desarrollo Humano*, cuya base de datos a nivel localidad está disponible en: http://www.cdi.gob.mx/idh/base_idhpi.xls

³² "El índice de marginación es una medida resumen que permite diferencias a las localidades censales del país según el impacto global de las privaciones que padece la población, como resultado de la falta de acceso a la educación, la residencia en viviendas inadecuadas y la carencia de bienes" (CONAPO, 2000, p. 11).

de la población vive en grado alto y muy alto de marginación, en comparación con el 59% estatal (CONAPO, 2007, p 18).



Como se puede apreciar, Chilón es el segundo municipio con más alto grado de marginación del estado de Chiapas. Esto se refleja también en los aspectos educativos que se muestran a continuación.

Aspectos educativos:

El siguiente cuadro muestra cifras del INEGI en el 2006 referentes a la educación en el estado de Chiapas. El número de maestros y escuelas disminuyen significativamente conforme aumenta el nivel de educación, es decir, hay más maestros y escuelas a nivel básico que a nivel bachillerato. Aún así, la relación del número de alumnos por maestro no cambia significativamente, lo que habla del número reducido de alumnos que llegan a estudiar bachillerato. En cuanto al número de alumnos que hay por escuela, éstos aumentan significativamente a niveles educativos mayores, por lo que se puede inferir que el número de escuelas a nivel superior es más reducido que el número de maestros a dicho nivel.

³³ Gráfica construida con los datos del *Índice de Marginación a Nivel Localidad* (CONAPO, 2007).

Cuadro 1 – Características del sector educativo en Chiapas:

	Maestros	Relación alumnos/maestro	Escuelas	Relación alumnos/escuela
Total	69,144	22	17,972	83
Preescolar	11,690	21	6,923	36
Primaria	29,933	26	8,579	90
Secundaria	12,451	20	1,770	143
Profesional técnico	486	11	20	272
Bachillerato	8,367	18	534	286

Fuente: INEGI (2006).

Cuadro 2 – Características del sector educativo Nacional:

	Maestros	Relación alumnos/maestro	Escuelas	Relación alumnos/escuela
Nacional	1,659,347	19	235,994	134
Preescolar	206,635	23	86,746	55
Primaria	563,022	26	98,027	149
Secundaria	356,133	17	32,788	185
Profesional técnico	29,222	12	1,494	236
Bachillerato	229,717	15	11,700	290

Fuente: INEGI (2006).

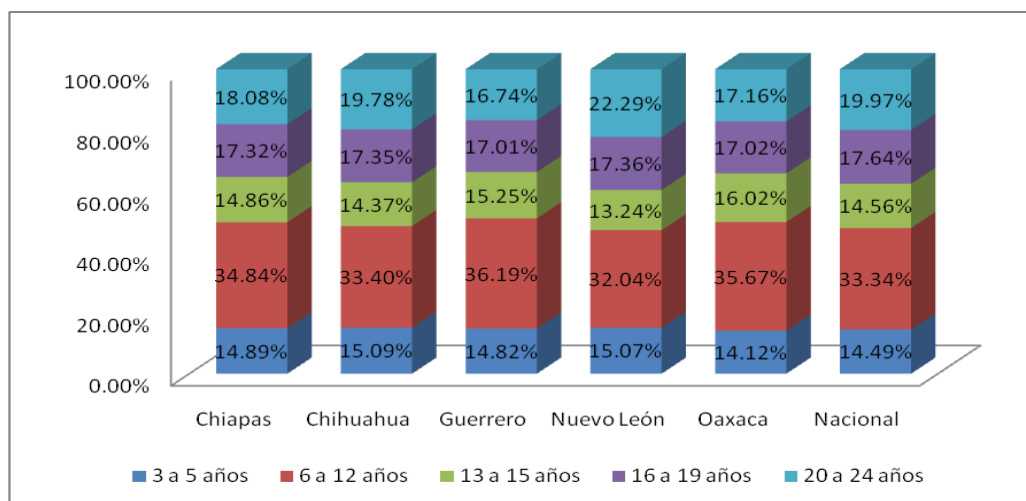
Al comparar el cuadro 1, con las características del sector educativo en Chiapas contra las características del sector educativo a nivel nacional (cuadro 2), se observa que sólo en preescolar y profesional técnico, se tiene una menor relación alumnos / maestro en Chiapas que en el promedio nacional. En primaria la relación es igual, y en el resto de los niveles en Chiapas se tiene un mayor número de alumnos por cada maestro.

De la relación alumnos / escuelas, en Chiapas se tienen menos alumnos por escuela que la media Nacional, con excepción de profesional técnico. La diferencia entre los datos

de Chiapas y la media Nacional es mucho mayor para la relación alumnos /escuelas, de esta forma, comparando la situación en Chiapas contra lo que ocurre a nivel nacional, se tienen pocos alumnos por escuela pero aún menos maestros para cubrir a estos alumnos.

La población en edad escolar por entidad federativa es un reflejo de la pirámide poblacional de cada entidad. En este caso la Figura 1 muestra que la pirámide poblacional del estado de Chiapas es muy parecida a la pirámide a nivel nacional, así mismo ésta se ve reflejada en los demás estados.

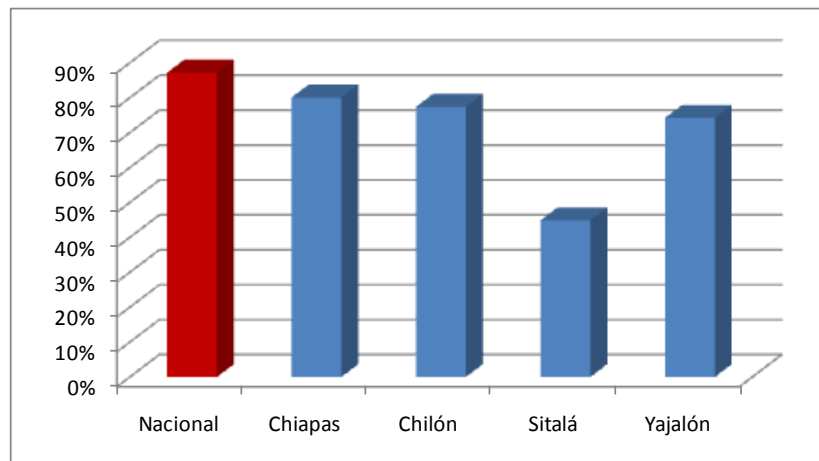
Figura 1 – Población en edad escolar por entidad federativa (representativas):



Fuente: INEGI (2005).

El porcentaje de asistencia escolar de los 6 a los 14 años (Figura 2) habla de la proporción de ésta población en edad escolar que asiste a la escuela. El estado de Chiapas tiene una asistencia menor al porcentaje nacional, así mismo los municipios indígenas tienen menor presencia en las aulas que el porcentaje estatal, siendo el dato de Sitalá el más alarmante ya que únicamente el 40% de la población de 6 a 14 años asiste a la escuela.

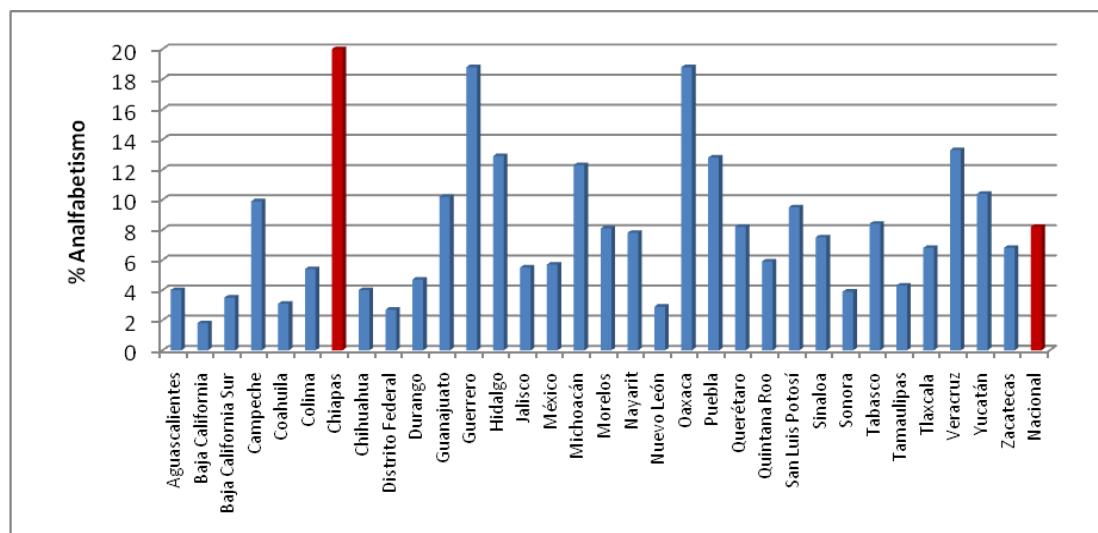
Figura 2 – Porcentaje de asistencia escolar de 6 a 14 años en municipios de población indígena en Chiapas:



Fuente CDI (2000).

Al comparar el porcentaje de analfabetismo en el estado de Chiapas contra aquellos porcentajes del resto del país se puede ver la clara deficiencia en dicho estado ya que tiene el mayor porcentaje de analfabetismo a nivel nacional.

Figura 3 – Analfabetismo por entidad federativa:

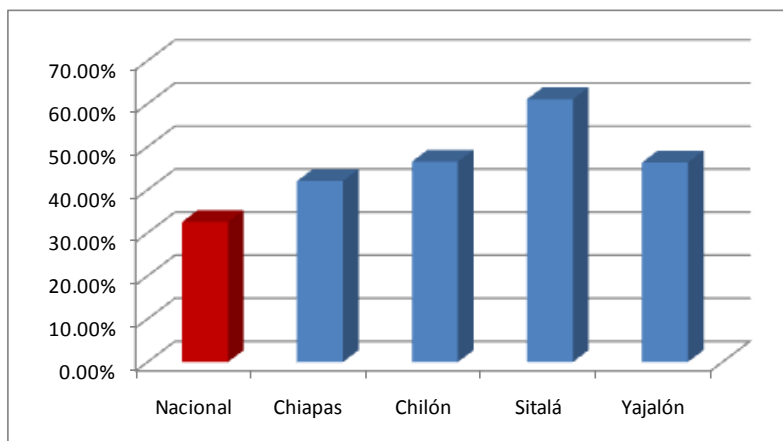


Fuente INEE (2004 – 2005).

La Figura 4 ilustra la deficiencia estatal de educación que aumenta significativamente en los municipios indígenas de Chiapas. Esto quiere decir que no sólo es Chiapas el

estado más analfabeta a nivel nacional sino que existe todavía mayor analfabetismo entre la población de origen indígena.

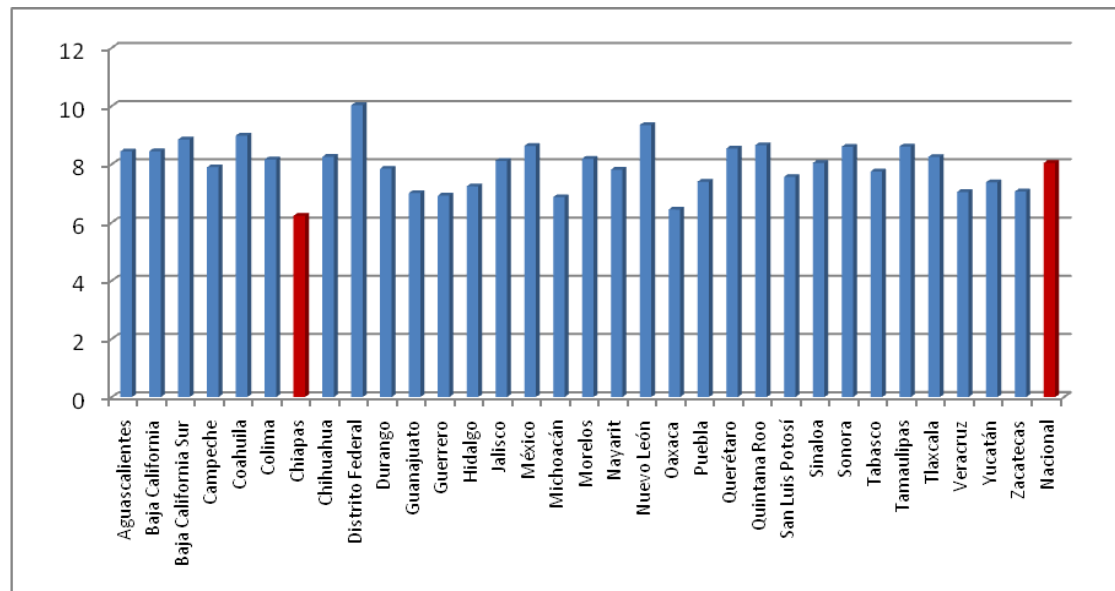
Figura 4 – Analfabetismo en población de 15 años y más por municipio de Chiapas con población indígena:



Fuente: CDI (2000).

En la Figura 5 se ilustra el grado promedio de escolaridad por entidad federativa lo que refleja claramente el nivel de educación de cada estado. Al analizar la gráfica se ilustra la clara deficiencia en materia de educación en el estado de Chiapas, ya que tiene el grado de escolaridad promedio más bajo a nivel nacional. Lo que deja la duda de cuál será el grado promedio en los municipios indígenas del estado.

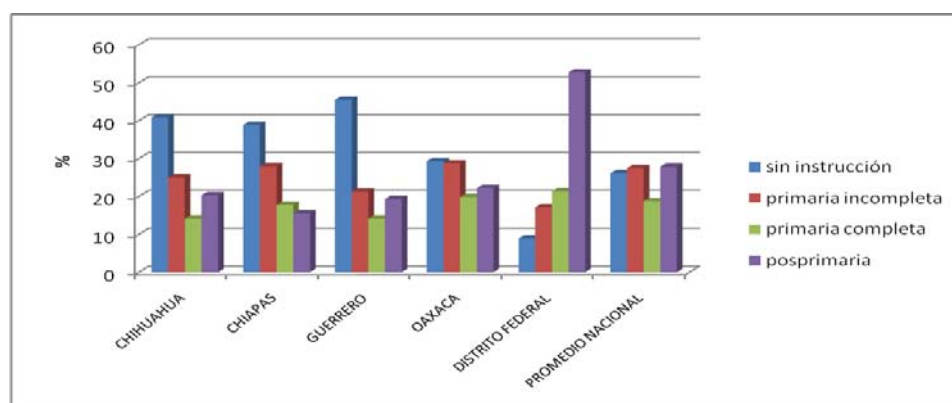
Figura 5 – Grado promedio de escolaridad por entidad federativa:



Fuente INEE (2005).

En cuanto a la población indígena como tal, el estado de Chiapas tiene el mayor porcentaje de población con primaria incompleta aunque tiene menor porcentaje de población sin instrucción que el estado de Guerrero y de Chihuahua. Éste dato puede ser un indicador del esfuerzo del gobierno para demostrar que se busca mejorar el nivel de educación en la población indígena del estado de Chiapas, aún así el resto de los indicadores de educación muestran importantes deficiencias en dicho estado.

Figura 6 – Escolaridad en población indígena de 15 años y más en entidades federativas (representativa):



Fuente: CDI (2000).

Entre los municipios del estado de Chiapas, el nivel de escolaridad es variable (Figura 7). El municipio de Sitalá tiene el mayor porcentaje de población sin instrucción aunque los tres municipios con población indígena tienen mayor porcentaje de población sin instrucción que el promedio estatal. Los demás datos son congruentes con el anterior, es decir los tres municipios tienen también menor porcentaje de población con educación en los diferentes niveles que el promedio estatal y nacional. Aún así en el estado de Yajalón el porcentaje de la población con educación posprimaria mayor al promedio estatal y más cercano al promedio nacional.

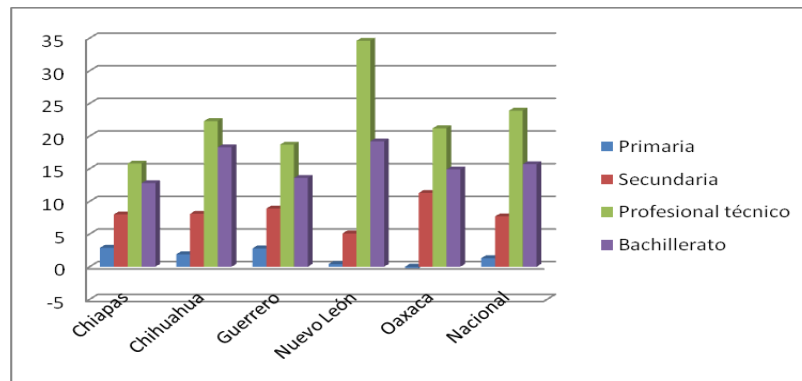
Figura 7 – Escolaridad en población de 15 años y más en municipios con población indígena en Chiapas:

	sin instrucción	primaria incompleta	primaria completa	posprimaria
	28.23%	15.52%	14.46%	8.59%
		17.71%	14.04%	8.67%
	18.73%	27.95%	25.60%	21.88%
	27.22%			12.62%
	25.82%	38.82%	45.90%	24.44%
			60.85%	41.75%
Nacional	Chiapas	Chilón	Sitalá	Yajalón

Fuente CDI (2000).

El índice de deserción por entidad federativa ilustrado en la Figura 8 muestra que en el estado de Chiapas el nivel de deserción es mayor en cuanto el grado de educación es menor. Esto puede ser interpretado, junto con los datos mostrados en figuras anteriores que, en el estado de Chiapas, aunque el número de estudiantes que llegan al nivel superior de educación una menor proporción de ellos deja de estudiar.

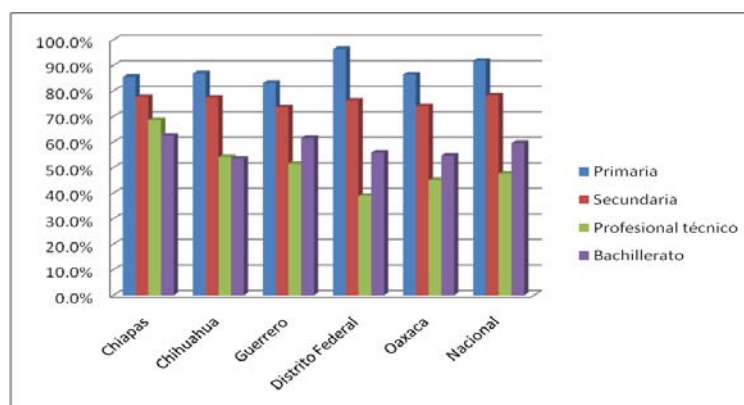
Figura 8 – Índice de deserción por entidad federativa (representativas):



Fuente: INEGI (2006).

En el estado de Chiapas la eficiencia terminal es mayor que en el resto de los estados mostrados en la gráfica, mostrando una vez más el esfuerzo por parte de la población para recibir una educación, esfuerzo que según las cifras anteriores no es respondido de igual magnitud por el estado.

Figura 9 – Eficiencia terminal por entidad federativa (representativas):



Fuente INEGI (2006).

En materia de educación, se tiene una gran diferencia entre la población indígena y no indígena del país. Esta situación se veía reflejada en la diferencia del 17.2% en el IDH. Esta situación se observa claramente en el estado de Chiapas.

El analfabetismo es un claro reflejo del rezago educativo en el estado, sobresale que Chiapas es el estado con mayor analfabetismo del país y que se tiene una importante brecha entre el analfabetismo entre la población indígena y la no indígena.

Puede observarse que en la mayoría de los indicadores Chiapas no sólo se encuentra por debajo del promedio nacional, sino que es de los estados con mayores deficiencias educativas. Al realizar el análisis de la situación de la población indígena y la no indígena se descubre que existe una gran diferencia, evidenciando que es la población indígena la que mayoritariamente se encuentra marginada en cuestiones educativas.

El municipio de Sitalá tiene un panorama alarmante al considerar distintos aspectos, como el porcentaje de asistencia escolar, el porcentaje de población sin instrucción y el analfabetismo.

Los datos ponen en evidencia que las deficiencias en educación están presentes en todo el estado, sin embargo estas afectan en mucho mayor medida a la población indígena. La situación de pobreza y marginación no sólo se ve reflejada en el analfabetismo o la falta de infraestructura educativa, sino que va estrechamente relacionada con la calidad de dicha educación.

De esta forma, al hablar de los aspectos educativos en Chiapas y en específico en los municipios mencionados, debe considerarse la calidad, cobertura y acceso a la educación. El entorno que se les presenta a los egresados de los distintos niveles educativos y las oportunidades que la educación impartida puede generar son factores que deben tomarse en cuenta ya que, si bien es cierto que la cobertura de la educación en el estado no es adecuada debe revisarse el contexto en que la cobertura podría ser ampliada y el tipo de educación pretendida.

1.2 ¿Quiénes participaron?

El *Diplomado* se llevó a cabo gracias a la articulación del trabajo de tres colectivos:



- a) *Equipo UIA*: Grupo interdisciplinario de académicos de distintas áreas disciplinarias. Estuvo coordinado por la entonces coordinadora del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI) y la entonces coordinadora del Posgrado en Educación, ambas con doctorado en educación. También participaron académicas de las áreas de Salud, Psicología, Formación Docente, el coordinador del Departamento de Ciencias Teológicas quien realizó su tesis doctoral sobre la Iglesia Autóctona en Chiapas, una doctora en educación con amplia experiencia de trabajo con comunidades indígenas quien fungió como mediadora intercultural por sus años de trabajo en Bachajón, y como asistente de investigación y logística, una licenciada en filosofía.
- b) *Equipo Misión*: Estuvo coordinado por el Superior y el Párroco de la Misión de Bachajón. También contó con la colaboración de un entonces estudiante de teología quien tenía experiencia de trabajo con comunidades indígenas en Los Altos de Chiapas, el administrador de la Misión y como asistente una mujer tseltal con estudios de licenciatura en educación por la Universidad Iberoamericana en Puebla.
- c) *Equipo Sistematizadores*: Estuvo conformado por hombres y mujeres tseltales provenientes de distintas comunidades pertenecientes a la zona de influencia de la Misión. Todos ellos, son colaboradores en los procesos de trabajo que impulsa

la Misión. A pesar de que todos ellos comparten un origen cultural y viven en la misma región, las características particulares de cada uno formaban un grupo sumamente heterogéneo. A continuación se presenta una tabla que resalta algunas particularidades de cada uno de los integrantes.

Matriz 1: Relación procesos sistematizados / sistematizadores

Proceso	No. de sistematizadores	Comunidad de origen	Edad	Escolaridad	Otros estudios/Trayectoria laboral
Diáconos	2	Bachajón, Mpio. Chilón	28	Preparatoria	Diplomado en LyC ³⁴
		Bachajón, Mpio. Chilón	21	Preparatoria	Diplomado en LyC
Catequesis adultos	1	Bachajón, Mpio. Chilón	23	Preparatoria	Diplomado en LyC
Catequesis niños	2	Bachajón, Mpio. Chilón	21	Preparatoria	Promotoras de Catequesis de niños
		Bachajón, Mpio. Chilón	17	Preparatoria	
Reconciliación comunitaria	2	San Jerónimo Tulilhá, Mpio. Chilón	23	Preparatoria	Diplomado en LyC
		Tierra Blanca, Mpio. Chilón	56	Primaria	Secretario del Tribunal Eclesial Mayor/ Diácono
Salud	2	Mpio. Chilón	26	Preparatoria	Promotora de Salud
		San Jerónimo Tulilhá, Mpio. Chilón	20	Preparatoria	Estudios en computación

³⁴ El *Diplomado en Lengua y Cultura Tseltal y Lengua y Cultura Nacional* (abreviado aquí como Diplomado en LyC), es un programa avalado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y la Universidad Iberoamericana campus Puebla. Fue creado y es impartido por el Dr. Eugenio Maurer Ávalos SJ, quien lleva cuarenta años como misionero en Bachajón y es un referente fundamental para estudiar la cultura tseltal, y por la Dra. Dora Ma. Ruiz Galindo Terrazas, quién ha dedicado su vida a la creación y fortalecimiento de espacios educativos en comunidades indígenas y lleva 15 años colaborando con el trabajo promovido por la Misión de Bachajón. Este diplomado se imparte a hombres y mujeres tseltales que cuentan con estudios de bachillerato y/o que son educadores, tanto en el ámbito formal como docentes en algún nivel de educación básica, como educadores populares que laboran en la formación de hombres y mujeres tseltales, impartiendo cursos o talleres.

Género	2	Mpio. Chilón San Jerónimo Tulilhá, Mpio. Chilón	40 23	Estudiante de Lic. en Psicología Educativa	Promotora de trabajo de Género Diplomado en LyC/ Promotora de trabajo de Género
jKanan Lum Quinal o Cuidadores de la Tierra	2	Emiliano Zapata, Mpio. Yajalón Guaquitepec, Mpio. Chilón	29 23	Secundaria Bachillerato	Diplomado en LyC Diplomado en LyC
Fortalecimiento cultural	3	Bachajón, Mpio. Chilón Ch'ahpuyil, Mpio. Yajalón San Jerónimo Tulilhá, Mpio. Chilón	27 30 21	Estudiante de Lic. en Educación Primaria Preparatoria Estudiante de Lic. en Derecho	Diplomado en LyC Diplomado en LyC Diplomado en LyC
Organización Social	1	Yax Te, Mpio. Chilón	44	Primaria	
Espiritualidad	1	San Jerónimo Tulilhá, Mpio. Chilón	20	Estudiante de Lic. en Psicología Educativa	Diplomado en LyC

Como se puede apreciar, las diferencias en cuanto a trayectorias escolares y profesionales de los sistematizadores, en muchos casos son considerables. Además, faltaría agregar la heterogeneidad en habilidades de lecto-escritura, así como el nivel de bilingüismo de los participantes. Aunque la diversidad presente en el grupo representó un reto para los formadores, se idearon estrategias de aprendizaje colaborativo que facilitaban el intercambio de saberes entre los distintos grupos poblacionales que conformaron el grupo.

1.3 ¿Cómo se llevó a cabo?

Diagnóstico de necesidades:

El diplomado se creó a partir de la petición expresa de los jesuitas de la Misión de Bachajón ante la necesidad de formar a sus colaboradores para que éstos fueran capaces de sistematizar las distintas áreas de trabajo. El diplomado debía contemplar las características del contexto y de las personas que ingresarán a él. Se debía tener en cuenta que es un contexto rural; la población pertenece a la cultura tseltal; los candidatos formaban un grupo heterogéneo en términos de edad, escolaridad, bilingüismo, conocimiento de las áreas que se iban a sistematizar, habilidades de lectoescritura y uso y manejo de las TIC.

Contextualización de los docentes: Se llevaron a cabo reuniones de trabajo con el equipo docente para: a) revisar las principales corrientes en torno a la sistematización, para diseñar el modelo de sistematización para el diplomado y b) para contextualizar a los docentes en torno a la cultura tseltal.

Perspectiva intercultural a nivel contexto: Se llevó a cabo un proceso de acercamiento a la cultura tseltal para conocer las particularidades y condiciones del contexto en el que se iba a trabajar. Diseñar estrategias y actividades que tomaran en cuenta los elementos culturales

Sesión diagnóstica de los candidatos al diplomado: Se llevó a cabo una sesión con todos los candidatos para decidir quiénes eran los más indicados para ingresar al diplomado, debido que el número de candidatos rebasaba el límite de alumnos que podían tomar el diplomado.

Perfil de ingreso: Se contaba con un perfil de ingreso preliminar a la sesión diagnóstica de los candidatos. El perfil se modificó después de conocer en persona a los posibles candidatos, para adecuar lo planteado en un inicio, con las posibilidades y condiciones reales de los candidatos.

Perfil de egreso: Se creó el perfil de egreso tomando en cuenta las habilidades necesarias para llevar a cabo la sistematización, habilidades de traducción ya que se usaron constantemente ambas lenguas y manejo de las TIC puesto que la comunicación con los docentes y su trabajo de levantamiento de la información se apoyó con el uso de tecnologías como grabadoras y cámaras digitales y manejo de la computadora e internet.

Recursos disponibles: Se contó con un financiamiento por parte de FICSAC que cubría los gastos de operación y los gastos corrientes, materiales de trabajo (grabadoras, USB, cámaras digitales), viáticos y 15 becas para los alumnos. Por otro lado, la Misión aportó 5 becas más y absorbió los costos de comida y hospedaje de los docentes y alumnos, para las sesiones presenciales que se llevaron a cabo en Bachajón.

Diseño inicial del Diplomado: Se llevó a cabo el diseño de todos los módulos del diplomado y de la primera guía de trabajo, partiendo de los temas principales que plantea la metodología de la sistematización de la práctica y las actividades necesarias para que los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades para llevar a cabo cada uno de los pasos de la sistematización.

La perspectiva intercultural en el diseño del diplomado: Se diseñó el diplomado tomando en cuenta la disponibilidad de los estudiantes debido que muchos de ellos tienen que cumplir ya sea con cargos comunitarios, asistir a fiestas tradicionales o atender sus tierras. Se planeó las sesiones presenciales de acuerdo con los ritmos de trabajo de los estudiantes. Se incorporaron elementos, símbolos y rituales tseltales en la el diseño del diplomado. En el diseño de actividades se procuró partir siempre de elementos y lenguaje cotidiano para los alumnos como base para ir complejizando la temática en cuestión.

Trabajos elaborados por los alumnos: Para cada módulo los alumnos tenían que elaborar un informe que recuperara la información correspondiente al nivel de la sistematización que implicaba cada módulo.

Guías de trabajo para cada módulo: Se elaboraron guías de trabajo para cada módulo. El objetivo de las guías consistió en que fueran un resumen de los contenidos del módulo, así como una guía para que los alumnos llevaran a cabo el trabajo de campo y elaboraran sus informes de cada módulo.

Evaluaciones intermedias: Los alumnos elaboraron evaluaciones al final de cada módulo en las que tenían que evaluar los siguientes aspectos: el desempeño de los docentes durante las sesiones presenciales, la comida e instalaciones de donde se hospedaban durante la semana de clases de cada módulo y la claridad de los contenidos. Estas evaluaciones eran insumos para que los docentes perfeccionaran su desempeño y los contenidos durante las clases y para ver si los contenidos se estaban presentando de manera clara.

Modificaciones al plan de trabajo inicial y de las guías de trabajo: Cada módulo contaba con un plan de trabajo inicial para la semana de clases presenciales. Éste se iba modificando conforme a las necesidades, inquietudes, disponibilidad y sugerencias de los alumnos. Se llevó la guía de trabajo preliminar a cada semana de clases presenciales. La guía se proyectaba para ir la revisando con los alumnos. Se iba modificando de acuerdo a las sugerencias de los alumnos (incluso se fueron introduciendo términos en tseltal), con el fin de que los contenidos fueran claros y pertinentes.

La comunicación a distancia entre los alumnos y los docentes: Docentes y alumnos debían mantener una comunicación frecuente a distancia por medio de teléfono o correo

electrónico para dar una asesoría y acompañamiento al trabajo de campo de los alumnos.

Perspectiva intercultural a nivel proceso: Incorporar rituales significativos para los alumnos (altar maya, siembra de candela, canción al iniciar cada sesión de trabajo, adecuación a sus horarios de trabajo), creación de conceptos en tseltal y apropiación de conceptos en español, fomento a la construcción colectiva del conocimiento, actividades extra muros, uso de analogías y dramatizaciones. Se procuró que las actividades realizadas durante las sesiones presenciales correspondieran a las formas de aprendizaje preferidas por los alumnos.

Diseño final del diplomado

Trabajos finales de los estudiantes: Para acreditar el diplomado los estudiantes elaboraron un informe final en el que se articulaba el trabajo de todo el diplomado. Junto con el informe, se elaboró una carpeta con todas las evidencias del trabajo de campo.

La guía de trabajo para todo el Diplomado: Se articularon las guías elaboradas para cada módulo en un solo texto para elaborar una guía que recupera contenidos y actividades de todo el diplomado. (ver Anexo 3)

Habilidades desarrolladas por los alumnos: (lectoescritura en español, creación de conceptos en tseltal, manejo de TICs)

Diseño de productos para comunicar y difundir los resultados de la sistematización: Se elaboraron distintos productos de comunicación para difundir los resultados de la

sistematización a las comunidades. Algunos de los productos elaborados son: trípticos, dramatizaciones, video, mural.

Clausura del diplomado: Se cumplió el objetivo de formar a 20 hombres y mujeres tseltales en la metodología de la sistematización y las habilidades necesarias para llevarla a cabo.

Logros no contemplados: A raíz del diplomado, algunos alumnos que no pensaban continuar sus estudios sintieron el interés por buscar otros espacios para darle continuidad a su formación. Algunos de ellos comenzaron a tomar cursos de computación. El aprendizaje del uso de las TIC y de la metodología de la sistematización fortaleció el autoestima de los alumnos, puesto que aprendieron cosas novedosas y útiles para ellos.

Enfoque intercultural a nivel producto: Los alumnos elaboraron el informe final de la sistematización en español y los productos de comunicación de los resultados en tseltal. La ceremonia de clausura se llevó a cabo conforme al estilo de las celebraciones que ellos acostumbran (se llevó a cabo una misa católica frente a un altar maya, siembra de candela y rezos en tseltal).

1. Material visual sobre el proceso del Diplomado en sistematización de la práctica



Al iniciar el Diplomado, los sistematizadores hicieron un altar maya en el que se simbolizan los cuatro rumbos del universo y el centro, que representa el corazón del cielo y el corazón de la tierra. Iniciar el Diplomado con un altar y rezos fue determinante en muchos sentidos. Por un lado, implicaba respetar la costumbre tseltal de “prepara el corazón para el trabajo”, a través del rezo en el cual se bendice el trabajo que está por iniciar. Por otro lado fue un modo de hacer comunidad entre los tres equipos de trabajo implicados en el proyecto. Cabe mencionar que los horarios de las sesiones presenciales estuvieron diseñados para respetar los horarios de trabajo y descanso de los alumnos. Por lo general, acostumbran iniciar labores a las ocho de la mañana y tomarse un descanso a mediodía para tomar pozol. Posteriormente se reanuda el trabajo hasta la hora de la comida y se finalizan las labores a las ocho de la noche.

Asimismo, se creó un ritual nuevo, propio de esta comunidad de trabajo que fue el Diplomado. Cada mañana antes de iniciar las sesiones todos los participantes cantaban la canción “Todo Cambia”, interpretada por Mercedes Sosa. La intención era inaugurar cada sesión recordando que los procesos formativos transforman a las personas, al

trabajo que realizan y a su entorno, así como generar símbolos y dinámicas propias del grupo para fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad de aprendizaje.



Estas fotos ilustran dos estrategias de trabajo utilizadas durante las sesiones presenciales. Había dos salones asignados. En la imagen de la izquierda está el salón donde se daban las explicaciones generales de los temas a tratar. Se disponían bancas en círculo para poder tener un intercambio más fluido e interpersonal, a diferencia de cuando las bancas están dispuestas en filas. También favorecía la conciencia de comunidad en la que todos los miembros son visibles para todos. En la imagen de la derecha se muestra el comedor que al contar con distintas mesas, era el lugar ideal para todos los trabajos en equipo. Por lo general se buscaba formar equipos equilibrados en cuanto a edad y trayectoria escolar y/o profesional, para facilitar la zona de desarrollo próximo entre pares. Sin embargo, todos los equipos eran acompañados y asesorados por los miembros del equipo de la UIA.



Estas imágenes nos muestran dos maneras distintas de comunicar el resultado del trabajo realizado. La fotografía de la columna izquierda muestra una estructura tipo telar de cintura, mismo que es un elemento fundamental de la cultura tseltal, y un entramado de listones de colores. Cada listón simboliza los procesos que fueron sistematizados durante el diplomado. El objetivo de la actividad fue demostrar que aunque cada proceso tiene sus peculiaridades, todos se articulan para lograr el mismo objetivo común: el *lekil kuxlejalil* o vida buena. Mientras que la fotografía de la derecha muestra un diagrama de “espina de pescado” en el que cada equipo sistematizador tuvo que plasmar las principales causas y efectos de la problemática concreta que subyace al proceso en el que colaboran. Como se puede apreciar se echaron mano de estrategias distintas en las que se ejercitaron los razonamientos inductivos y deductivos, tomando en cuenta los símbolos y actividades importantes para la cultura, con una finalidad pedagógica.



Ambas son imágenes del día en que se entregaron sus respectivos diplomas a cada uno de los sistematizadores. Ese día hubo una misa bilingüe, un altar maya y las alumnas portaron el traje tradicional tseltal, que si bien ya se está perdiendo, suelen usarlo para los festejos y fechas importantes.

El evento representó el cierre de un hito en la historia laboral y educativo de los participantes no sólo porque se les reconoció su desempeño a través de la entrega de diplomas, sino que se cuidó que el programa de actividades de la ceremonia fuera significativo para ellos y sus familiares, al recuperar símbolos y rituales que se llevan a cabo en las festividades de la zona, tales como el altar maya, los rezos en tseltal, el compartir la palabra y finalizar compartiendo la comida.

Además de las y los sistematizadores, el equipo de la Misión y el equipo de la UIA, también atendieron sus familias de las y otros miembros de la comunidad, para quienes representó un evento significativo dadas las escasas oportunidades educativas de la zona.

2. Análisis de la experiencia

De acuerdo con el cuadro derivado de la elaboración teórica de la presente investigación, se resaltan los aspectos del Diplomado que se encuentran relacionados a las características fundamentales para llevar a cabo proyectos educativos con enfoque intercultural.

Dimensiones	Características
Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> a) Ser una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes. b) Reconocer y fortalecer las particularidades del contexto sociocultural (incluyendo la dimensión plurilingüística). c) Contemplar elementos de mediación y agentes facilitadores de los mismos. d) Tener como objetivo el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas y no caer en un relativismo cultural.
	<ul style="list-style-type: none"> a) En el caso del Diplomado, sí fue una experiencia focalizada a atender a un grupo culturalmente distinto al hegemónico, debido que el conjunto de alumnos era culturalmente homogéneo. b) Se partió de un trabajo diagnóstico para conocer las particularidades del contexto y de la cultura. En cuanto a la dimensión lingüística, si bien el equipo de la UIA sólo hablaba español, se generaron diversos espacios para la creación de conceptos y traducción entre tselal-español. Incluso se elaboró un pequeño glosario de conceptos español-tselal. Además conforme se fue comprendiendo la importancia de la creación de conceptos, éstos se incorporaron en la guía de trabajo. (ver Anexo 3) c) Este aspecto se contempló desde la creación de los equipos de trabajo. El equipo UIA contó con la presencia de una de las

	<p>maestras que ha dado el Diplomado en Lengua y Cultura Tseltal para maestros en Bachajón desde hace varios años, además fue directora del Bachillerato de Guaquitepec, por lo que cuenta con un buen conocimiento de la zona y la cultura. Por otro lado, mientras fue progresando el diplomado, se contó con el apoyo de los estudiantes más bilingües para la traducción de conceptos e ideas.</p> <p>d) Se intentó crear un equilibrio entre los conocimientos y costumbres tseltales con los saberes y costumbres académicos.</p>
Ético-Política	<p>a) Reconocer, cuestionar y transformar las relaciones de dominación de unos grupos sobre otros.</p> <p>b) Construir procesos democráticos en los que se fomente la participación de todos y todas.</p> <p>c) Generar procesos que fomenten la colaboración, reciprocidad, la comunalidad y solidaridad entre los miembros de una comunidad.</p> <p>d) Procurar la generación de condiciones equitativas para todos y todas.</p> <p>e) Fortalecer la capacidad de agencia de los individuos.</p> <p>f) Favorecer las actitudes de apertura a la diferencia en un plano de igualdad.</p>
	<p>a) Este aspecto fue poco explorado en el Diplomado. Se buscó generar la mayor horizontalidad posible, sin embargo al ceñirse a los criterios de acreditación de la Universidad, los alumnos carecían de posibilidad de tomar decisiones fundamentales en torno al diplomado. Sin embargo siempre se tomaron en cuenta sus comentarios y observaciones y se hicieron las modificaciones posibles en la dinámica del diplomado.</p> <p>b) Se generaron espacios de diálogo y participación al interior del aula, pero sin incidencia en las relaciones de poder de su contexto. Lo cual sobrepasaba las posibilidades y finalidad del diplomado.</p> <p>c) Tanto las estrategias pedagógicas que privilegiaban el trabajo colaborativo como las actitudes y la regulación de conflictos iban</p>

	<p>encaminadas e fomentar estos valores.</p> <p>d) Las becas otorgadas y la donación de herramientas de trabajo (grabadoras, cámara, memorias USB, computadoras, material de cocina) iban encaminadas a generar las condiciones materiales básicas para que pudieran atender al diplomado.</p> <p>e) Contar con más herramientas que les permitan mejorar su trabajo y nutrir su trayectoria educativa por medio del Diplomado contribuyó a fortalecer la capacidad de agencia de los alumnos. Incluso, el que se haya puesto tanta atención en el respeto y fomento de sus propias manifestaciones socioculturales y el conocimiento local también fortaleció su capacidad de agencia, puesto que la oferta educativa de la zona carece de pertinencia y relevancia cultural. En cambio el Diplomado representó un espacio que reconocía la legitimidad y valor de los conocimientos y prácticas locales. Incluso animó el deseo de los sistematizadores por seguir estudiando y preparándose más para desempeñar mejor su trabajo.</p> <p>f) Este fue un punto relevante en el desarrollo del Diplomado, puesto que la interacción e intercambio constantes entre todos los equipos contribuyó a desmontar los estereotipos que unos tenían sobre otros, tanto en el plano personal como en el epistemológico. Se logró una valoración de los saberes tseltales y los académicos.</p>
Epistemológica	<p>a) Tomar como referente la matriz de pensamiento sociocultural de los sujetos.</p> <p>b) Fomentar la articulación y la complementariedad entre distintas creencias, conocimientos y saberes locales, regionales, universales.</p> <p>c) Contemplar la importancia de la dimensión socioafectiva como parte del proceso de aprendizaje.</p>
	<p>a) Este fue un reto y una prioridad constante en el diplomado. Desde un inicio se tenía plena conciencia de la importancia fundamental de tomar en cuenta, en la medida de lo posible, los principios rectores de la matriz sociocultural de la población tselta. Para ello, se hizo un trabajo de investigación bibliográfica sobre la población tselta y se contó con la asesoría de personas que han vivido largas</p>

	<p>temporadas en comunidades tseltales y que viven ahí desde hace más de cuarenta años, como es el caso del jesuita antropólogo Eugenio Maurer Ávalos.</p> <p>b) Desde el inicio del Diplomado se tomaron en cuenta los símbolos, prácticas y rituales locales. Fueron una constante desde la inauguración del Diplomado con el altar y los rezos, y todo a lo largo del proceso en el uso de metáforas y símiles con su vida cotidiana para explicar los conceptos implicados en la sistematización de la práctica. Este aspecto también queda reflejado en la guía (ver Anexo 3), en la que claramente se van incorporando más elementos, símbolos y términos propios del universo tseltal.</p> <p>c) Este aspecto fue contemplándose gradualmente. Al inicio no representó un factor de peso. Sin embargo al ir aprendiendo sobre la centralidad del corazón y la dimensión afectiva para los tseltales, se fueron considerando distintos aspectos vinculados a la dimensión socioafectiva.</p>
Pedagógica	<p>a) Utilizar estrategias pedagógicas que reflejen que se considera al aprendizaje como un proceso sociocultural, complejo y dinámico y adecuarlas a los estilos de aprendizaje culturalmente determinados.</p> <p>b) Flexibilidad y perspectiva de articulación curricular, favoreciendo la innovación pedagógica y el diálogo de saberes.</p> <p>c) Asumir el rol del docente democrático, reflexivo y mediador y fortalecer el proceso formativo a través de andamiajes que faciliten el desarrollo de los alumnos.</p>
	<p>a) Como lo atestiguan las imágenes que se presentan en el apartado anterior, la concepción del aprendizaje como un proceso dinámico, complejo y determinado por el contexto sociocultural estuvo presente desde el inicio del diplomado. Sin embargo, el trabajo constante de reflexión sobre la práctica de los docentes aportó pistas para aprovechar y fortalecer los estilos de aprendizaje que manifestaron los alumnos.</p> <p>b) Se elaboró un diseño inicial del Diplomado que resultó funcionar más bien como una estructura que dio soporte y guía al desarrollo</p>

	<p>del proceso. Sin embargo, al finalizar cada sesión, los docentes se reunían para evaluar los aciertos y los retos que se habían presentado durante la sesión, posibilitando introducir modificaciones que fueran pertinentes al contexto a nivel social, simbólico, epistemológico y socioafectivo.</p> <p>c) Éste punto fue uno de las fortalezas del Diplomado puesto que la reflexión sobre la práctica docente se llevaba a cabo al final de cada sesión presencial y semanalmente durante el periodo de trabajo a distancia. Los docentes también fungieron un papel de asesores del trabajo de investigación que llevaban a cabo los sistematizadores. Se les dio acompañamiento cercano y personalizado a cada uno de los estudiantes para apoyar su proceso formativo. Además los equipos de trabajo se configuraron teniendo en mente la complementariedad que supone la diversidad. Por lo que se trataba de equilibrar la experiencia de la trayectoria de vida con la de la trayectoria escolar de los participantes más jóvenes.</p>
--	--

Tercera parte: Los aprendizajes

La reconstrucción y análisis del *Diplomado en Sistematización de la Práctica* con enfoque intercultural nace por un lado, de la necesidad de explicitar los fundamentos y las variables que se entretajan detrás de un proceso de interculturalización en una experiencia educativa, en contextos multiculturales. Por otro lado, podría llegar a representar un aporte teórico-metodológico para quienes quieran emprender la tarea de formar en sistematización de la práctica, acentuando la importancia de un enfoque intercultural, debido a que la literatura al respecto es escasa.

De entre los aprendizajes principales encontramos que primero, ha de existir una voluntad legítima para involucrarse en el reto de participar en un proceso que debe iniciar por reconocer las asimetrías valorativas, materiales, históricas, simbólicas y políticas entre poblaciones hegemónicas y poblaciones minorizadas. Puesto que como se mencionó anteriormente, la interculturalidad no es una utopía, ni una lista de buenos deseos políticamente correctos. De hecho, devela una serie de conflictos profundos que han de reconocerse para poder trascenderlos.

A través de la elaboración del marco teórico se fijó la postura sobre la interculturalidad en los estudios decoloniales, en tanto que colocan al centro de su reflexión las problemáticas que históricamente han padecido las poblaciones indígenas en América Latina a partir de los distintos hitos colonizadores en la historia de la región. A partir de esta perspectiva en torno a la interculturalidad, se fijaron una serie de dimensiones con sus respectivas características, que están a la base de cualquier proyecto que pretende calificarse como intercultural. Esta delimitación de criterios representó la base para el análisis del proceso de interculturalización del *Diplomado en sistematización de la práctica*.

La revisión bibliográfica en torno a la sistematización de la práctica permite ver que existen diferentes concepciones teórico-metodológicas en torno a la SdeP, a los que subyacen posturas epistemológicas y sociopolíticas distintas. Sin embargo, las distintas perspectivas en torno a la sistematización no se excluyen entre sí. Son más bien complementarias. Sin embargo, la interculturalidad plantea ciertas exigencias metodológicas que deben guardar coherencia con los retos multidimensionales que plantea dicho enfoque.

Por ello que en el caso del *Diplomado*, se optó por un enfoque de la sistematización de la práctica que empoderara a los sujetos minorizados –en este caso, una población indígena tseltal–. Resultó imperante guardar coherencia entre los principios éticos de la interculturalidad y la metodología utilizada en la formación de los estudiantes. De ahí que se echara mano de la concepción histórico-dialéctica de la sistematización de la práctica.

La coherencia metodológica entre el enfoque histórico-dialéctico de la sistematización de la práctica y la postura decolonial de la intercultural construye su engranaje principalmente en las siguientes características.

- Ambas perspectivas coinciden en que la realidad es un proceso histórico, que las personas son sujetos (y no objetos) de la historia, y por tanto, son capaces de transformar las relaciones de poder, para lo cual es necesario reconocer las contradicciones entre procesos sociohistóricos y las variables que intervienen en ellos.
- Desde la perspectiva histórico-dialéctica, la sistematización implica apropiarse de la propia práctica, involucra un proceso de autoconocimiento, diálogo, reflexión crítica y transformación. Esto empata con el enfoque intercultural, en

tanto que para transitar hacia la serie de modificaciones que implica el proyecto intercultural, es necesario partir del auto-reconocimiento, la apertura a la diferencia y la reflexión crítica en torno a la relación entre lo propio y lo diferente.

- Cabe señalar que desde la perspectiva histórico-dialéctica, la sistematización también implica fortalecer la capacidad de agencia de los individuos, puesto que la reflexión sobre los saberes locales, la creación de nuevos saberes y la apropiación de herramientas de análisis fortalecen la acción humana para transformar su entorno. Asimismo, la interculturalidad implica un proceso en el que se busca transformar las estructuras de poder que permiten la dominación de ciertos grupos hegemónicos sobre aquellos marginalizados.

Analizar el *Diplomado* desde su concepción hasta su finalización, a la luz de dichos criterios permitió vislumbrar las variables que progresivamente se entretajan para ir caminando hacia el horizonte intercultural. En términos generales, el análisis resultó a favor del *Diplomado*. Los cambios sufridos en la evolución de dicha experiencia denotaron avances significativos en cuanto a los avances y transformaciones que sufrió tanto el proceso como sus actores en nombre de la generación de relaciones más equitativas, respetuosas y un intercambio real de saberes entre distintas cosmovisiones.

La interculturalización del *Diplomado* se debió a dos factores principalmente. Por un lado, el que se haya contemplado a la interculturalidad como un aspecto transversal que debía caracterizar todos los aspectos de dicha experiencia formativa. Asimismo, el carácter intercultural fue posible gracias a que éste se concibió no como un hecho dado, o un contenido por cubrir a nivel curricular, sino como un proceso gradual que implicaba a todos los componentes y todos los involucrados en el *Diplomado*.

El primer aspecto se puede observar en los puntos que cubre el cuadro del análisis de la experiencia. Se contemplaron las exigencias materiales, simbólicas, pedagógicas y socioculturales de la interculturalidad. Aunque los y las facilitadores del *Diplomado* carecían de un conocimiento profundo sobre la cultura y la lengua de los participantes, la mediación social, cultural y lingüística fueron una búsqueda constante y un esfuerzo consciente. Se procuraron los recursos necesarios para aminorar la brecha económica y tecnológica que hubiera impedido llevar a cabo una experiencia formativa semipresencial, con hombres y mujeres indígenas que no podían desatender a sus familias y sus labores para dedicarse exclusivamente a su formación.

En el aspecto pedagógico, se cuidó que los contenidos y las estrategias fueran pertinentes al contexto y aprovecharan los conocimientos y organización social propia de los participantes. Se fomentó el uso de estrategias diversificadas para atender los distintos estilos de aprendizaje e interacción de la población. Siendo una cultura que enfatiza el trabajo comunitario, se le dio prioridad a actividades que fomentaran el aprendizaje colaborativo. Cabe señalar que si bien tomar los conocimientos y modos de socialización propios de la cultura local como punto de partida, se procuró generar un constante diálogo de saberes entre aquellos aspectos que les fueran familiares y los conocimientos y modos de trabajo propios del mundo académico, buscando brindarles más herramientas que diversificaran su formación personal y profesional.

El segundo aspecto se refleja de manera clara en las guías de trabajo elaboradas para cada módulo del *Diplomado*. (ver Anexo 3) Las modificaciones que muestran las guías reflejan un proceso de reflexión sobre la misma práctica docente, en función del progresivo conocimiento del contexto y las particularidades de los alumnos. En la primera guía podemos observar un texto sencillo, operativo y pragmático. Es un documento que bien podría ser utilizado por un estudiante de cualquier universidad. Sin

embargo carece de elementos simbólicos y lingüísticos pertinentes al contexto tseltal. Al reflexionar sobre el poco éxito que tuvo este primer documento de trabajo entre los participantes, el equipo encargado del diseño y ejecución del *Diplomado* cayó en la cuenta de que era necesario utilizar imágenes, símbolos y ejemplos con los que estuvieran familiarizados los estudiantes con la finalidad de interpelarlos y utilizar metáforas que les fueran familiares para lograr una comprensión más clara de lo que se buscaba comunicar. Por ello, se utilizaron imágenes como el típico bordado tseltal al inicio y al final de cada guía; el caracol que es un símbolo central para las culturas indígenas mesoamericanas; las huellas que simbolizan el camino andado en el proceso de la sistematización; los espacios para la traducción de conceptos español-tseltal; la constante referencia al café puesto que los participantes pertenecen a una región cafetalera y el uso de imágenes, metáforas y relatos para explicar conceptos necesarios para la sistematización, debido a que las culturas indígenas pertenecen más a la tradición oral que a la escrita. Además, cabe agregar que en los primeros dos módulos se llevaba la guía impresa, con la finalidad de dejarles el material necesario para orientar su trabajo de campo. Sin embargo esto hacía que fuera inmodificable. A partir del tercer módulo, se trabajaba la guía en conjunto con los alumnos. Se llevaba una primera versión de la guía, misma que era proyectada en el salón. Se revisaba junto con los estudiantes y se incorporaban las modificaciones y observaciones propuestas por el grupo, incluyendo términos en tseltal. De tal modo que la guía fue producto de un proceso paulatino de apertura y diálogo entre todas las partes. La incorporación progresiva de dichos elementos fue producto de una labor de evaluación y autoevaluación constante por parte del equipo docente. La guía es un ejemplo de que el equipo docente estaba consciente de que la interculturalización del *Diplomado* era un proceso de diálogo, negociación y creación conjunta entre todos los equipos de trabajo.

Sin embargo, el talón de Aquiles de dicho proceso se encontró en la dimensión ético-política, puesto que debido a las características institucionales del proyecto, el margen de maniobra para la participación activa y democrática de todos los sujetos involucrados fue escaso. Como pudimos observar, el tejido de relaciones interculturales a nivel interpersonal fue solidificándose a lo largo del desarrollo de dicha experiencia. Pero la pregunta que queda pendiente es por las condiciones y características para la interculturalización de relaciones entre instituciones y entre los sujetos con dichas instituciones, sea viable.

Finalmente, cabe señalar que un proyecto educativo con las características, retos, exigencias y riquezas que plantea el horizonte intercultural es de hecho, lo que todo proyecto educativo debe ser, en tanto que la educación intercultural es un proyecto social, humano, ético-político, y educativo.

Bibliografía:

- Aguado, T. (2003), *Pedagogía Intercultural*, España: McGrawHill
- Aguayo, C. (1997), “La práctica profesional y la sistematización como producción de conocimientos”
- Arkonada, K. (2010), “Debate del buen vivir, una solución a la crisis de civilización moderna. Entrevista con Simón Yampara, dirigente Aymara”, en *Rebelión*, Revista electrónica, www.rebelion.org [consultado 7 abril 2010]
- Barnechea M., et. al. (1994) “La sistematización como producción de conocimientos”. *En Sistematización y producción de conocimiento para la acción*. Chile: CIDE.
- Barnechea y Morgan (2007), *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias*, Perú
- Bausela, E., (2003), “Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP”, en *Revista Complutense de Educación* vol. 14, Núm. 2, España: Universidad de León
- Bolívar, A., (2004), “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, Núm. 20, México: COMIE
- Constitución Política del Estado Boliviano, http://www.vicepresidencia.gob.bo/Portals/0/documentos/NUEVA_CONSTITUCION_POLITICA_DEL_ESTADO.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, http://www.conae.gob.mx/work/sites/CONAE/resources/LocalContent/5079/4/Constitucion_Mexicana.pdf
- Delmastro, Ana Lucía (2008), “El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera” en *Paradigma*, vol. 29, no. 1, disponible en <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v29n1/art11.pdf> [consultado 02 mayo 2010]
- De Sousa Santos, B. (2004), “De la crítica del pensamiento crítico al pensamiento alternativo”, el portal *América Latina en Movimiento (Alainet)*, <http://alainet.org/active/6258&lang=es/>
- De Vallescar Palanca, Diana (2000), *Hacia una racionalidad intercultural. Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidad*, Tesis Doctoral, Madrid: Universidad Complutense.

- Díaz Barriga, F., (2006), *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, México: McGrawHill
- Freire, P. (2005), *Pedagogía del Oprimido*, segunda edición, México: siglo XXI
- Ghiso, A. (1998), *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*, versión electrónica: <http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/ghiso.PDF>
- Harvey, N., *La rebelión de Chiapas*, Ediciones Era, México, 2000, p. 64.
- Hernández Cázares Laura et. al (1990), *Técnicas actuales de investigación documental*, México: Trillas
- Hernández Sampieri Roberto (2006), *Metodología de investigación*, México: McGrawHill Internacional
- INEGI, (2005), *Conteo de Población y Vivienda 2005*, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía
- Jameson, F., Žižek, S. (1998), *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires: Paidós
- Jara, O. (1994), *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*, Costa Rica: ALFORJA
- Jara, O. (2006), “Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica.”, La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política No. 23
- Klinger, C., Vadillo, G., (2000), *Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente*, México: McGrawHill
- Lave, J. (Ed), (1991), *La cognición en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós
- López, L.. (2001), “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”, en *Documentos de Apoyo de la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, UNESCO.
- Macas, L. (2005), “La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales”, en Dávalos, P. [comp.], (2005), *Pueblos indígenas, Estado y Democracia*, Buenos Aires: CLACSO
- Maimone, M., Edelstein, P. (2004), *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*, Buenos Aires: La Crujía

- Martinic, S. (1997) “La interacción comunicativa y la acción social: un objeto desafiante para la sistematización”. *En Sistematización y producción de conocimiento para la acción*. Chile: CIDE.
- Morán, L., (2006), “De la teoría de la complejidad a la filosofía intercultural: hacia un nuevo saber”, en *Revista de Filosofía de la Universidad de Zulia, Maracaibo*, Núm. 52, Venezuela: Universidad de Zulia
- Núñez Hurtado, C. (coord.), (2001), *Educación para construir un sueño. Ética y conocimiento en la transformación social*, México: ITESO.
- Palma, D. (1992), “La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular”, Santiago de Chile: CEAAL
- Paoli, A., (2002), “Autonomía, socialización y comunidad tseltal”, en *Revista Reencuentro* Núm. 33, México: UAM-Xochimilco
- Pérez Tapias, José Antonio (2007) *Del bienestar a la justicia. Aportaciones para una ciudadanía intercultural*, Madrid, Editorial Trotta
- Samaniego, M., (2005), “Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: un proceso incierto”, en *Documentos CIDOB, Serie: Dinámicas Interculturales, No. 5*, Barcelona: CIDOB
- Schmelkes, Sylvia (2005), “La interculturalidad en la educación básica”, publicación electrónica, México: CGEIB.
http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad_educacion_basica.pdf
 [consultado febrero 2009]
- Soriano, Ramón, (2004), *Interculturalismo. Entre liberalismo y comunitarismo*, España: Almuzara
- Stufflebeam & Shinkfield (1987), *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Buenos Aires: Paidós
- Velasco Ambrosio (2004), “Multiculturalismo y republicanismo” en *Ética y diversidad cultural*, México: FCE
- Walsh, Catherine (2005), *La interculturalidad en la educación*, Perú: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Gobierno del Perú
- Walsh, Catherine (2006), “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial” en Mignolo, W. et al. (2006) *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, Editorial del Signo, Argentina.

Walsh, Catherine (2009), *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*, Quito: Ediciones Abya-Yala

Wenger, E., (2001), *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, España: Paidós

Anexos

ANEXO 1

Proyecto de investigación y sistematización de la práctica: educación, interculturalidad y organización popular Tseltal

Presentan:

Dra. María Mercedes Ruiz Muñoz

Departamento de Educación

Dra. María Luisa Crispín Bernardo

Programa de interculturalidad y asuntos indígenas

UIA-Ciudad de México

Octubre 2006

1. Antecedentes

Los jesuitas de la Misión de Bachajón en Chiapas han acompañado a las comunidades tseltales de la región en la elaboración y ejecución de varios proyectos educativos, productivos y pastorales, con el objetivo de fomentar el desarrollo y fortalecer el tejido social de las comunidades, respetando y fortaleciendo su cultura y modos de organización.

Cada cuatrimestre se organizan encuentros interregionales a los que acuden las personas escogidas por sus comunidades para recibir la capacitación relacionada a cada proyecto, intercambiar experiencias y decidir programas de trabajo. De esta manera se forman agentes de pastoral (catequistas, diáconos), promotores de salud, género, cuidado de la tierra, resolución de conflictos y catequesis infantil, quienes comparten su aprendizaje y lo llevan a cabo con sus comunidades, enriqueciendo su práctica con las recomendaciones y experiencias de sus respectivos colectivos.

Debido a la situación por la que atraviesan las comunidades tseltales, se ha detectado la necesidad de generar un proceso de sistematización en el que sean los jóvenes de la región quienes, al formarse en las distintas competencias que esto implica, sistematicen los proyectos educativos y productivos, con miras a la creación de un centro de estudios universitario con una oferta educativa pertinente. Y como meta final, que todos los procesos organizativos, formativos y de investigación estén en manos de las comunidades tseltales.

Se plantea la sistematización de la experiencia educativa de los siguientes proyectos:

- Organización campesina.
- Organización comunitaria.
- Estructuración de la iglesia Autóctona.
- Formación de agentes de pastoral de la iglesia Autóctona.
- Fortalecimiento del tejido social y resolución de conflictos.
- Trabajo de género.
- Salud.

- Proyectos productivos y economía sustentable.

Contexto regional

Chiapas de acuerdo al índice de desarrollo humano³⁵ ocupa el último lugar de todos los estados de la república (0.693), con un producto interno grupo per-capital ajustado de 3,302 dólares, mientras que el PIB nacional es de 7,495 dólares y en el Distrito Federal es de 17,696 dólares. Además presenta el mayor porcentaje de analfabetas, que es de 32.9%. Esto es indicativo de la correlación entre pobreza, rezago educativo y falta de servicios. El porcentaje de población indígena es de 28.36% mientras que el porcentaje nacional es de 10.45%. Asimismo la población hablante de lengua indígena en Chiapas es de 20.6% y el porcentaje nacional es de 6,17%.

Cabe destacar el problema de migración que enfrenta el estado de Chiapas y en particular las comunidades Tseltales que migran al estado de Quintana Roo y el estado de Michoacán.

1.1.1. Contexto local

El área de la Misión de Bachajón se extiende por varios municipios chiapanecos, destacando la totalidad del territorio de Chilón, Sitalá y partes de Ocosingo y Palenque. El municipio de Chilón ocupa el noveno lugar a nivel estatal en grado de marginación, y el de Sitalá el tercero, a la vez que el estado de Chiapas se ubica entre los estados más marginados a nivel nacional.

De acuerdo al censo del año 2000, la población de Chilón es de 96,344 habitantes y más de la mitad de la población son niños/as de 1 a 9 años de edad.

En la región, la población económicamente activa reconocida oficialmente es de 59,031 personas, de las cuales la gran mayoría se dedica a la agricultura, el 92% son indígenas tseltales, de las cuales el 84% son monolingües, es decir que sólo hablan su lengua indígena.

Economía

³⁵ El programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) reflexiona y analiza sobre diversos fenómenos relacionados con la calidad de vida y el bienestar. Desde su lanzamiento, la propuesta conceptual y metodológica del llamado Índice de Desarrollo Humano (IDH) ha sido enriquecida en cada publicación anual del PNUD y en el curso de la década fueron incorporados otros índices, como son el de Desarrollo relativo al Género (IDG), el Índice de Potenciación de Género (IPG) y el Índice de Pobreza Humana (IPH) (CONAPO, 2000: 14).

El IDH es una medida útil e innovadora que pone de manifiesto que el bienestar y el ingreso no son dimensiones equiparables. En esencia, se trata de un indicador compuesto, comparable internacionalmente, que combina: (i) la longevidad (medida mediante la esperanza de vida al nacer); (ii) el logro educacional (a través de la alfabetización de adultos y la matrícula combinada de varios niveles educativos); y (iii) el nivel de vida, mediante el PIB per cápita anual ajustado (paridad del poder adquisitivo en dólares).

En ambos municipios, la mayoría de los habitantes se dedican a la agricultura; ésta se desarrolla en minifundios insuficientes para la subsistencia familiar. En estas parcelas se siembra maíz, frijol y fruta para autoconsumo y café para su comercialización.

La topografía es accidentada y los suelos poco aptos para la agricultura. La tala indiscriminada y la agricultura de roza y quema han acelerado la erosión. El uso de productos químicos ha llevado a un empobrecimiento crítico del suelo.

La articulación de las economías local, regional y nacional es asimétrica. La economía familiar ha sufrido un fuerte golpe con la baja del precio de café.

Educación

En estos municipios, el nivel máximo de enseñanza es de bachillerato. La mayoría de las escuelas se concentran en las zonas urbanas. El grueso de la población sólo empieza la educación básica pero no la termina. Una de las causas se debe a que hay muy pocas escuelas secundarias y a que se encuentran en lugares retirados.

La tasa de analfabetismo de la población mayor de 15 años, es de 43%, triplicando la media nacional. El 53% de las mujeres son analfabetas, mientras que el 33% de los hombres no manejan la lengua escrita.

Los servicios educativos no sólo son insuficientes en la cantidad y la calidad sino que los modelos no responden a las necesidades y contexto de las comunidades.

Coyuntura socio-política

La situación en Chiapas se ha visto agravada desde enero de 1994. El enfrentamiento entre el gobierno federal y el EZLN ha provocado una fuerte división al interior de las comunidades indígenas.

El conflicto armado, si bien creó situaciones de tensión y división, también generó nuevos modos de organización y representación, además de denunciar las condiciones de marginación de los grupos indígenas y colocar la problemática indígena en la agenda nacional. Si bien se logró que muchas comunidades recuperaran la propiedad de sus tierras ancestrales, también es cierto que se extendieron las rupturas del tejido social.

En este contexto ambivalente, se han generado nuevos horizontes para el destino de las comunidades indígenas en búsqueda de un proceso propio, como parte de la sociedad civil. Esto constituye un reto para la legislación nacional. Se reinventan nuevas formas de organización comunitaria, no sólo a nivel regional sino también estatal, nacional e internacional. Este hecho es una coyuntura favorable para acompañar y fortalecer la propia identidad desde el diálogo intercultural en el reconocimiento de sus raíces y valores que son la fuente de enriquecimiento de los mismos pueblos.

Salud

Es una región de alta incidencia de enfermedades infecto-contagiosas debido a la carencia de condiciones de higiene, el déficit nutricional y la escasez de servicios de salud. Donde las mayores enfermedades son infecciosas, respiratorias y gastrointestinales.

Se podía percibir en México una transición polarizada, donde ocurría una mezcla de enfermedades crónicas degenerativas y enfermedades infecciosas y carenciales, con diferencias acentuadas particulares según los estratos sociales y las regiones del país.

Por otra parte, entre las principales causas de enfermedad y muerte se mantuvo una mezcla de enfermedades infecciosas y carenciales y enfermedades crónicas, sin embargo, las diferencias importantes entre grupos poblacionales y regiones del país siguen persistiendo, como se puede constatar en los datos de la reciente Encuesta Nacional de Salud y Nutrición, 2006.

En el ámbito de la nutrición, para el caso de la región sur, donde se incluye el estado de Chiapas, se observa que los datos revelan mayor porcentaje de baja talla y anemia, aunque ligeramente menor la presencia de sobrepeso. La anemia en mujeres es menor que la media nacional.

Cultura

A partir de la década de los cuarenta, las políticas liberales y posteriormente neoliberales ejercidas por el Estado (militarización, educación oficial no pertinente, caciquismo, migración), han modificado los patrones culturales de los pueblos de la región. Como resultado de éstas, las comunidades dejaron de reconocer sus propios valores, símbolos y tradiciones sustituyéndolos inconscientemente por los de la cultura dominante.

Esta imposición cultural es evidente en los crecientes conflictos identitarios, choques intergeneracionales, modificaciones en los referentes sociales y de expectativas de vida, deterioro de las estructuras colectivas.

A partir de la década los noventa, las violaciones a los derechos de los pueblos indígenas se han ido documentando con mayor claridad. Por otro lado, las comunidades de la región han reapropiado su identidad cultural, además de participar de manera activa, crítica, representativa y plural en la lucha por el reconocimiento de sus derechos políticos, económicos, sociales, culturales, ambientales y humanos.

La Misión de Bachajón

En diciembre de 1958 la Misión de Bachajón, fundada por la Compañía de Jesús, comenzó su labor en la Diócesis de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, a invitación del obispo Lucio Torreblanca. En la actualidad, su equipo está formado por religiosos jesuitas, hermanas del Divino Pastor, Hermanas Mínimas de María Inmaculada, laicas y laicos, mestizos e indígenas tseltales.

En la actualidad cuenta con 569 ermitas que se organizan en 59 zonas y 22 íter zonas y sus ejes y líneas estratégicas son los siguientes:

Pastoral indígena: acompaña el desarrollo de la Iglesia Autóctona y de sus propios cargos.

Líneas estratégicas:

- Teología y catequesis inculturada

- Continuar recuperando las semillas de la palabra existentes en la cultura de los pueblos, para elaborar una catequesis inculturada y animar una reflexión comunitaria desde la sabiduría indígena.
- Ministros Autóctonos
 - A partir de los sistemas de cargos propios tradicionales seguir impulsando el crecimiento de los ministerios eclesiales autóctonos.
- Liturgia Autóctona
 - Parte de la cosmovisión y simbología propia de cada tradición del pueblo tseltal y busca impulsar la expresión ritual de su fe en comunión con la Iglesia Universal.
- Espiritualidad Autóctona
 - Desde el conocimiento de su psicología y espiritualidad propia, recuperar y dinamizar la vivencia espiritual y la mística de las diversas etnias.

Salud comunitaria: alternativa que rescata y consolida el conocimiento ancestral con el uso de la medicina propia natural y la forma de curación del pueblo maya.

Líneas estratégicas:

- Herbolaria
- Nutrición
- Parteras
- Atención
 - Reforzar la conciencia de las comunidades en cuanto al derecho a la salud.
 - Fortalecer los procesos viables de prevención y promoción de salud, a fin de contribuir a disminuir los índices de morbilidad y mortalidad susceptibles de reducirse.
 - Implementar técnicas alternativas que son benéficas para la salud y el medio ambiente.

Reconciliación comunitaria: los mismos indígenas contribuyen a la reconstrucción del tejido social intra e intercomunitario y favorecen la armonía comunitaria.

Líneas estratégicas:

- Sistema normativo propio para la resolución de conflictos y aplicación de justicia
 - Se ha propiciado el que sinteticen y apliquen su propio sistema normativo a través de sus propios jueces, para ejercer la autoridad como un servicio a nivel comunitario, ejidal y municipal.
- Promoción y Defensa de los Derechos Humanos
 - De manera gratuita, se ofrece asesoría jurídica sobre temas agrarios, civiles, penales y laborales, así como el seguimiento jurídico necesario para la defensa de los que solicitan ayuda.
 - Se capacitan para que ellos mismos hagan sus denuncias ante las violaciones a los derechos humanos y promuevan los derechos colectivos e individuales.

Desarrollo sustentable: a partir del conocimiento tradicional y del mejoramiento de sus recursos naturales, se asegura la alimentación para el autoconsumo y la comercialización del café y de la miel, dentro del marco de desarrollo sustentable y su conocimiento tradicional.

Líneas estratégicas:

- Consolidación de experiencias de producción orgánica, dentro del marco de desarrollo sustentable.
- Formación de cooperativas de producción de miel y de café orgánico.
- Inserción a un comercio justo.
- Cuidado de la tierra.

Promoción de la mujer

Líneas estratégicas:

- Acompañamiento a esposas de los cargos eclesiales.
- Coordinadoras de mujeres
- Cooperativa artesanal (Proyecto productivo)
 - La cooperativa “Las Flores” (Te Nich´imetik) fue uno de los primeros frutos del trabajo de las Hermanas del Divino Pastor. Desde hace 25 años, mujeres de distintas comunidades se organizaron para elaborar artesanías y así poder comercializarlas. Actualmente está integrada por 160 socias ubicadas en ocho comunidades y en la cabecera municipal de Chilón.

Organización social: mediante las organizaciones Xinich´ y Yomblej se facilita la organización indígena en lo político y lo social.

2. Originalidad

Resulta poco común realizar estudios de corte colaborativo e intercultural fundamentados en la metodología científica que recupera la participación tres actores: Tseltales, Jesuitas de la Misión y Académicos de la UIA. Un valor agregado es el trabajo interdisciplinario e interdepartamental de académicos de distintas divisiones de la Universidad.

Es la sistematización como construcción de conocimiento, una de las vertientes generadas en América Latina que ofrece mayores posibilidades para estudiar los procesos sociales en el momento que transcurren y por parte de los actores que los viven y los generan. La sistematización representa una veta en los proyectos de educación popular y organizaciones indígenas, debido a que los saberes son transmitidos de manera oral y las prácticas se van construyendo conforme a las necesidades que van apareciendo en el día a día, lo cual mina el saber acumulado a través del tiempo y limita las posibilidades de mejora y transformación de la realidad.

El proceso de sistematización constituye una manera distinta de aprender a educarse a través de la narrativa, el diálogo y de la cultura escrita, al mismo tiempo que se genera conocimiento a partir de la práctica.

Otro aspecto de innovador de este estudio es la formación de docentes-investigadores tseltales de manera paralela a la realización de la investigación. De esta manera los 20 jóvenes tseltales forman parte de equipo de investigadores de manera conjunta con los académicos de la UIA.

3. Objetivos y metas

3.1 Objetivo general:

Sistematizar las experiencias organizativa, productiva y pastoral de la Misión de Bachajón y las organizaciones tseltales con objeto de recuperar las prácticas para incorporarlas a una propuesta de educación superior de calidad que responda a las necesidades e intereses culturales de manera pertinente y relevante.

3.2 Objetivos particulares:

- Generar espacios de reflexión y construcción del conocimiento a partir de la sistematización de las experiencias de los distintos proyectos de la Misión de Bachajón y las organizaciones tseltales.
- Analizar las diferentes propuestas de sistematización con el objeto de generar un modelo propio de acuerdo a las necesidades y características de cada uno de los proyectos.
- Generar un proceso de construcción de conocimiento teórico-práctico, de interpretación y transformación de la realidad tselta, desde una perspectiva crítica.
- Incorporar las perspectivas y herramientas teórico-metodológicas para la sistematización.
- Proponer estrategias que faciliten la sistematización de experiencias a través de los procesos y la apropiación de la lengua escrita.
- Potenciar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la sistematización.
- Promover el sentido de pertenencia y la construcción de la identidad tselta en diálogo con otros horizontes culturales, con base en una reflexión crítica.

3.3 Metas científicas:

- Desarrollar un marco de referencia fundamental que permita articular los conceptos y las nociones sobre educación, interculturalidad e identidad.
- Generar conocimiento sobre los procesos locales de las organizaciones de la comunidad tselta.
- Desarrollar conocimiento fundamental vinculado a la toma de decisiones y a la resolución de los problemas más apremiantes de las comunidades tseltales.

3.4. Formación de recursos humanos

:

- Formar a los jóvenes tseltales con una visión crítica y fundamentada de su propia práctica.
- Articular la investigación con los estudios de Licenciatura y Posgrado de los diferentes departamentos: Educación, Salud, Psicología, Derecho, entre otros.
- Impulsar una Cátedra de Educación e Interculturalidad para la formación de recursos humanos con uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

4. Metodología científica

Este proyecto comparte la visión de la sistematización como construcción del conocimiento, que se configuró en América Latina a partir de la educación popular. Las propuestas generadas en la década de los 60s dan cuenta de un amplio espectro de conceptos, elementos y procesos de sistematización. Entre las principales visiones destaca: Jara (1994 y 1996) quien señala que la sistematización es un ejercicio riguroso de aprendizaje e interpretación crítica de los procesos vividos, lo que significa reconstruir la historia a partir de las propias vivencias; Torres (1996) desde el enfoque interpretativo y hermenéutico, busca comprender por qué las dinámicas de los hechos sociales se expresan de tal manera y no de otra, a partir de la mirada y el sentido de los propios participantes. Además considera que es un proceso formativo de producción de conocimientos y de constitución de la identidad colectiva; Martinic (1984, 1997) enfatiza que la sistematización es un proceso de interacción entre distintos actores, en el que se establecen conversaciones que ocurren en contextos y tiempos específicos y ponen de manifiesto los conocimientos y experiencias de cada participante; Hleap (1998) plantea que la sistematización es un trabajo etnográfico y hermenéutico de construcción de significado, con intencionalidad, dirección y sentimiento.

Además se recupera la perspectiva de la investigación cualitativa que recupera la voz de los sin voz e incorpora los métodos tradicionales de construcción y recuperación de saberes. (Denzin & Lincon, 2000)

5. Procedimiento

- Revisión de las propuestas y perspectivas de la sistematización.
- Construcción conjunta de un modelo de sistematización educación e interculturalidad.
- Diseño e implementación del Diplomado de Sistematización de Educación.
- Acompañamiento del proceso de sistematización.
- Creación de espacios de reflexión y autocrítica.
- Redacción de los informes de sistematización.

6. Resultados esperados

- Un Modelo de Sistematización de Educación e Interculturalidad Tseltal
- Un programa modular del *Diplomado en sistematización de la experiencia Tseltal desde una perspectiva intercultural*.
- 20 jóvenes tseltales formados en sistematización y habilidades en tecnologías de información y la comunicación.
- 3 tesis de Posgrado
- Un libro de experiencias de la Misión.
- Un artículo sobre el modelo de sistematización de educación e interculturalidad.
- Un sistema de comunicación a distancia.
- Textos y objetos artísticos o didácticos producidos por los jóvenes tseltales y dirigidos a sus comunidades.
- Criterios y lineamientos para la construcción de un proyecto de educación superior intercultural.

7. Grupo de trabajo

A) UIA

Dirección de Medio Universitario

Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas

Dra. Maria Luisa Crispín Bernardo

División de Estudios Sociales

Departamento de Salud

Dra. Isabel Cruz Rodríguez

Departamento de Psicología

Dra. Celia Mancillas

División de Humanidades y Comunicación

Departamento de Educación

Dra. Mercedes Ruiz Muñoz

Instituto de Investigaciones para Desarrollo de la Educación

Dra. Mercedes de Agüero Servín

Departamento de Ciencias Religiosas

Dr. Alexander Zatyryka Pacheco

Dirección de Servicios para la Formación Integral

Lic. Teresita Gómez Fernández

8. Infraestructura disponible

- Biblioteca de la UIA
- Informática
- Instalaciones de la UIA

9. Programa de actividades (proyecto a dos años) 2007-2008

Enero	Revisión de modelos de sistematización				
Febrero	Revisión de modelos de sistematización				
Marzo	Revisión de modelos de sistematización	Notas para la construcción del modelo de sistematización	Diseño del Diplomado		
Abril			Diseño del Diplomado		
Mayo				Módulo I del Diplomado	Acompañamiento
Junio					Acompañamiento
Julio				Módulo II	Acompañamiento
Agosto					Acompañamiento
Septiembre				Módulo III	Acompañamiento
Octubre					Acompañamiento
Noviembre				Módulo IV	Acompañamiento
Diciembre					

Programa de actividades de 2008

Enero	Narrativa de las experiencias	Acompañamiento			
Febrero	Narrativa de las experiencias	Acompañamiento			
Marzo	Narrativa de las experiencias	Acompañamiento			

Abril			Intercambio de experiencias de sistematización		
Mayo				Ajustes de la narrativa	Acompañamiento
Junio				Ajustes de la narrativa	Acompañamiento
Julio				Edición	
Agosto				Edición	
Septiembre					Publicación
Octubre					Publicación
Noviembre				Evento festivo para presenta a la comunidad los resultados	
Diciembre					Reporte final de investigación

10. Referencias bibliográficas

En Denzin, N & Lincoln Y. (2000) (Editors) Handbook of Qualitative Research. USA: Sage Publications, Inc.

Hleap, José. (1999). Sistematizando experiencias educativas. *La Piragua; Núm. 16:61-68.*

Jara, O (1997). Sistematizar experiencias. México: ALFORJA-IMDEC.

Torres, Alfonso (2000). La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica. En Santibañez, Erika y Alvarez, C. (eds.) Sistematización y producción de conocimiento para la acción. Santiago de Chile, CIDE. Pp. 23-44.

Martinić, Sergio (2000). La interacción comunicativa y la acción social: un objeto desafiante para la sistematización. En Santibañez, Erika y Alvarez, C. (eds.) Sistematización y producción de conocimiento para la acción. Santiago de Chile, CIDE. Pp. 45-53.

ANEXO 2



Dirección de Educación Continua

Presentación de Diplomados

Nombre del diplomado

Diplomado en sistematización de la práctica educativa

Duración hrs.

Tipo

Divulgación	
Capacitación	x
Educación continua	x

Nivel

	Ed. Básica	
	Preuniversitario	
	Licenciatura	x
	Posgrado	

Coordinador del diplomado

Dra. Mercedes Ruiz Muñoz y Dra. Ma. Luisa Crispín

Fundamentación del diplomado

Debido al momento de evaluación y redefinición de los procesos organizativos entre las comunidades tseltales de la Misión de Bachajón (cuyo territorio engloba los municipios de Chilón, Sitalá y partes de Palenque, Salto de Agua y Yajalón), se ha detectado la necesidad de generar un proceso de sistematización en el que sean los hombres y mujeres de la región quienes, al formarse en las competencias necesarias para ello, sistematicen los proyectos educativos y productivos, con miras a la creación de un centro de estudios universitario con una oferta educativa pertinente. Y como meta final, que todos los procesos organizativos, formativos y de investigación estén en manos de las comunidades tseltales.

Este proyecto comparte la visión de la sistematización que se configuró en América Latina, a partir de la educación popular, en la que se le concibe como un proceso de construcción de conocimiento. Las propuestas generadas en la década de los 60's dan cuenta de un amplio espectro de conceptos, elementos y procesos de sistematización. Se le considera que un proceso formativo, de producción de conocimientos y de constitución de la identidad colectiva. Martinic (1984, 1997) enfatiza que la sistematización es un proceso de interacción entre distintos actores, en el que se establecen conversaciones que ocurren en

contextos y tiempos específicos y ponen de manifiesto los conocimientos y experiencias de cada participante; Hleap (1998) plantea que la sistematización es un trabajo etnográfico y hermenéutico de construcción de significado, con intencionalidad, dirección y sentimiento.

Perfil de ingreso de los aspirantes

Hombres y mujeres, Tseltales, con bachillerato o equivalente y experiencia en los procesos que se pretenden sistematizar.

Requisitos de ingreso

Estudios a nivel Bachillerato o equivalente (NOTA: Nos referimos como equivalente los mismos que acepta la SEP)

Objetivos generales de aprendizaje

- Construir desde una Comunidad de Aprendizaje, una forma intercultural de sistematizar los saberes tseltales, y reconstruir las prácticas y estos saberes vinculados al trabajo organizativo de los tseltales de la región.

- Identificar la especificidad de la práctica de la sistematización de acuerdo a las necesidades y objetivos de cada uno de los procesos.
- Desarrollar en los participantes las habilidades metodológicas y tecnológicas que requiere una sistematización intercultural participativa

Requisitos que debe cumplir el alumno para obtener el diploma

- Entrega periódica de avances de sistematización, según establecido en cada proceso
- Asistencia del 100% a las concentraciones
- Entrega del reporte final de la sistematización y devolución del producto de trabajo a las comunidades

Nombre y duración de los módulos

Modulo	Nombre del Módulo	Duración	Profesor
1	¿Qué queremos? ¿Qué es sistematizar? Conocimientos y saberes Tseltales . Por qué, para qué y para quién, sistematizar.	32 horas presenciales 40 horas de prácticas	Dra. Isabel Cruz Rodríguez
2	¿Cómo sistematizar? Metodología de la sistematización	32 horas presenciales 40 horas de prácticas	Dra. Mercedes Ruiz Muñoz

3	Análisis crítico de información y experiencias. ¿Qué pasó y por qué pasó?	32 horas presenciales 20 horas de prácticas	Dra. Dora Ma. Ruiz Galindo Terrazas
4	¿A dónde llegamos? Formulación de conclusiones, proyección y devolución a las comunidades.	32 horas presenciales 20 horas de prácticas	Dra. Ma. Luisa Crispín Bernardo
	DURACIÓN TOTAL	248 horas (128 horas presenciales y 120 horas de prácticas)	

Coordinador y claustro de Profesores

Nombre y apellido

Currículum resumido

Coordinador: Mercedes Ruiz Muñoz	Doctora en Ciencias con la especialidad en Investigaciones Educativas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Actualmente es Coordinadora de la Maestría en Investigación y Desarrollo Educativo UIA-Ciudad de México. Ha trabajado el tema de la educación y grupos vulnerables. Entre las últimas publicaciones destaca: Ruiz, M (2006). "Research in Popular and Adult Education in Latin America". En Merriam, Sharan (Editors) <i>Global Issues and Adult Education</i> . Jossey Bass, pp. 412-421 & Ruiz, M. (2006) "Investigación y conocimiento local: educación de adultos y organizaciones civiles. En Jiménez, Marco A. (coord.) Los usos de la teoría en la investigación. México, Plaza y Valdés, SADE, pp. 139-158.
Ma. Luisa Crispín Bernardo	Tiene estudios de maestría y doctorado en Educación. Actualmente, es coordinadora del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Se ha dedicado temas formación de profesores, a la investigación educativa, al diseño de planes de estudio, formación valoral, evaluación docente y desde el 2002 ha participado en proyectos relacionados con la educación intercultural. Fue responsable de la Dirección de Apoyo a la Innovación Educativa en la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, (2002-20039 esta experiencia le dio la oportunidad de conocer más a fondo la realidad de los Pueblos Indígenas de nuestro país y de adentrarse en el tema de la interculturalidad. Diversos artículos suyos han sido publicados, la mayoría referentes al campo educativo, docente y de evaluación, así como de educación intercultural: Crispín, M.L. y Delgado A. (2004). <i>Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural</i> . México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. SEP; Crispín, M. L. Delgado A., Athié, M.J. Costopoulos, Y. Universidad e Interculturalidad: Desafíos Capítulo del libro Universidad y Posmodernidad, México: Universidad Iberoamericana en prensa; Crispín, ML, Athié, MJ (2006) "¿Qué es eso de la Educación Intercultural?" <i>Revista DIDAC No. 47</i> , Universidad Iberoamericana, México; Crispín ML y Marván L. (1999) <i>El portafolio como herramienta para mejorar la docencia</i> capítulo en libro Rueda M. y Landesmann M. ¿hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos? CESU, UNAM 1999; Crispín ML , Romay M.L. (2002) Capítulo <i>Vinculación de los procesos evaluativos a la formación de profesores</i> Capítulo en libro colectivo

	<p>coordinado por Mario Rueda y Frida Diaz Barriga. Evaluación de la docencia perspectivas actuales. México, Ed. Paidós; Crispín B. ML., Cruz R. I. y Caudillo Z. ML. (2001) Capítulo: <i>Formación de profesores: factor básico para el mejoramiento de la docencia</i> en Rueda, M. Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior México: Editorial UAM .</p>
Isabel Cruz Rodríguez	<p>Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana Campus Puebla, Pue. 2001 – 2005. Actualmente profesora de tiempo completo en el departamento de Salud de la UIA – Ciudad de México. Principalmente ha trabajado en las áreas de Pensamiento del Profesor, Evaluación docente y Género y Educación. Entre las últimas publicaciones están: <i>El pensamiento del profesor. Repercusiones en la Evaluación de la docencia</i>. Cruz R. I., Elizalde, L.L En: ¿Es posible evaluar la docencia en la Universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil. Rueda, B.M. (coordinador) ANUIES. Colección Biblioteca de la educación Superior, Serie Memorias. México (2004). <i>La escolaridad de los progenitores con relación al acceso a la educación superior de sus hijas e hijos</i>. Avila,R.H., Tudela, A.V, Cruz, R. I., Feinholz,K.D., Lartigue, B.M.T. y Caraveo, E.V. En Género y Educación en México, Centroamérica y Caribe. Colegio de la Frontera Sur. Mayo, 2005</p>
Teresita Gómez Fernández	<p>Licenciada en Nutrición y Ciencias de los Alimentos, Candidata a Maestra en Ciencias de la Educación, Diplomatura en Cultura de Paz. Universidad Autónoma de Barcelona, Cátedra UNESCO de Cultura de Paz y Derechos Humanos. Actualmente es académica de tiempo completo en la Universidad Iberoamericana (UIA), teniendo como funciones la edición de la revista “DIDAC”; el diseño, la aplicación, la coordinación y la evaluación de diversas actividades de formación de profesores de la UIA. Trabajó en: la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), Servicios Coordinados de Salud Pública en Jalisco, Desarrollo de la Comunidad, A.C., Centro de Animación para el Desarrollo Social, A.C., Patronato de Ayuda para la Rehabilitación del Lento Aprendizaje, A.C. Ha publicado: “Educación para el conflicto y la formación social”, (2004), <i>oelo</i> No. 43; “Retos para la educación intercultural de calidad en el medio urbano” (2004), en Alicia Schulz (coord.), <i>Hacia un modelo de educación intercultural bilingüe en el contexto urbano</i>, Universidad Intercontinental – (CGEIB) – CEFIA, México; Varios autores, <i>Nuestros valores para la democracia</i> (2004), Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), México; <i>Manual de Educación para la Salud Comunitaria</i> (2001) Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), México; “Prácticas médicas de atención a la salud reproductiva en una comunidad otomí del estado de Querétaro” (2000), en Claudio Stern y C.J. Echarri (comps.), <i>Salud reproductiva y sociedad. Resultados de investigación</i>, El Colegio de México, México; <i>La alimentación</i>, (1988), Libro de la Colección Educación para la Participación Ciudadana, número 7, Centro de Estudios Educativos, México</p>
Alexander Zatyryka Pacheco	<p>Ingeniero Agrónomo Administrador, ITESM-Campus Monterrey, (Titulado en 1982); Maestría en Ciencias, especialidad en Economía Agrícola, Universidad de Cornell, Ithaca, NY, EUA (Titulado, 1985); Estudios de Filosofía y Ciencias Sociales, Instituto Libre de Filosofía y Ciencias Sociales, Guadalajara (Certificado 1994); Licenciatura en Teología, Colegio Máximo de Cristo Rey, México (Titulado 1999); Doctorado en Teología, Universidad</p>

	<p>de Innsbruck, Austria (Titulado 2003).</p> <p>Profesor de Teología del Diálogo Interreligioso, Universidad Pontificia de México (2005); Profesor de Liturgia (Licenciatura) y de Evangelización y Culturas (Maestría), Universidad Iberoamericana-Ciudad de México (2005); Profesor de Evangelización y Culturas y de Teología de la Misión, Universidad Iberoamericana-Ciudad de México (2006); Profesor de “La Fe de las Iglesias Cristianas Orientales, Curso de Teología Ortodoxa, Universidad Pontificia de México (2006).</p> <p><i>Actividades Académicas:</i> Director del Departamento de Ciencias Religiosas de la UIA-Ciudad de México; Rector del Colegio Máximo de Cristo Rey, Teologazo de la Compañía de Jesús en México; Secretario Ejecutivo de la Comisión de Teología de la Conferencia de Provinciales de América Latina (CPAL) de la Compañía de Jesús.</p> <p>Reconocimientos académicos: Auszeichnung (Mención Honorífica), Katholisch Theologische Fakultät, Universität Innsbruck, Austria (2003).</p> <p>Actividades académicas: Ponencia: “The Ministries of the autochthonous Church in the Bachajón Mission, Chiapas, Mexico”, en el Coloquio “Emerging Ministries in the Church,” Torhout, Bélgica, junio 2005.</p> <p>Ponencia “El ‘modo nuestro de proceder’ en la práctica misionera de Francisco Xavier. Una impronta al método jesuítico de misión <i>Ad Gentes</i>”, en el Congreso Internacional en conmemoración del V Centenario de san Francisco Xavier (Historia, doctrina, arte y literatura), UIA-Ciudad de México, enero 2006.</p> <p>Participación en la Asamblea Anual de la Comisión Teológica de la Conferencia de Provinciales de América Latina (CPAL), elaboración del documento de trabajo, Secretario Ejecutivo, Caracas, Venezuela, julio 2006.</p> <p>Participación en el XII Encuentro de Rectores de Universidad Católicas de América Latina, en representación de la UIA-CM, Buenos Aires, septiembre de 2006.</p> <p>Ponencias: “Misión de la Iglesia y los Creyentes en un mundo secularizado” y “La Ortodoxia Radical como una nueva Teología de la Vida Consagrada”, en el XI Encuentro Nacional de Vicarios Episcopales para la Vida Consagrada. Aguascalientes, octubre 2006.</p> <p>Ponencia: Perfil del Educador Católico, en el II Encuentro de Educadores Católicos de Chiapas, San Cristóbal de las Casas, octubre 2006.</p> <p>Publicaciones: “Compartiendo Nuestro Gozo”, <i>Christus</i> LXVII, No. 731</p> <p>“El <i>Ayllu Qheshwa</i> como Sujeto Social”, <i>Christus</i> LXIII, No. 709</p> <p>Capítulo titulado „Die autochthone Kirche in der Mission Bachajón (Chiapas). Erfahrung einer erfolgreichen Inkulturation“, en el libro: <i>Die Welt in der Nusschale</i>, Festschrift für Franz Weber. Universität Innsbruck, 2005.</p>
Celia Mancillas Bazan	<p>Doctora en Desarrollo Humano y Responsable de la Línea de Investigación Familia, Género y Pobreza. Ha desarrollado dos proyectos con financiamiento nacional e internacional, el primero: ““La construcción de la intimidad en las parejas contemporáneas. Los casos de clases medias y sectores populares urbanos” fue financiado por CONACYT, y el segundo: “Salud mental e interaccional en parejas migrantes mexicanas. Un estudio bicultural”, fue apoyado por UC MEXUS CMHI. Entre sus últimas publicaciones se encuentra su libro: “El péndulo de la intimidad. Relatos de vida de parejas en</p>

	Valle de Chalco”, publicado por la Universidad Iberoamericana.
Dora María Ruiz Galindo Terrazas	Doctora Honoris Causa en Educación y Desarrollo por la UIA Puebla y la UIA Sta. Fe, estudios de licenciatura en Psicología UIA. Actualmente es Coordinadora del Diplomado en Lengua y Cultura Tseltal en Bachajón Chiapas Ha trabajado el tema de la educación e interculturalidad, desde hace mas de 25 años, en el CESDER, Edo de Puebla en la CGEIB-SEP, y en la región Tseltal y otras regiones indígenas de México y Latinoamérica. Entre las últimas publicaciones destaca: Jucawal Hun Ya´tel jnohpteswanej ta chúl c´op 2000 Misión de Bachajón Chiapas México (Capitulo 2) Abrir el corazón para mirar Educación Intercultural en México 2005 Revista Nueva América Brasil

Ventajas competitivas o características distintivas

Construcción colectiva de un Modelo Intercultural de Sistematización Participativa

Diseñador del diplomado

Dra. Dora María Ruiz Galindo Terrazas

Lic. Yasmín Costopoulos de la Puente



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Dirección de Educación Continua

Presentación de Módulos

Número, nombre y duración del módulo

1	¿Qué queremos? ¿Qué es sistematizar? Conocimientos y saberes Tseltales. Por qué, para qué y para quién, sistematizar.	32 horas presenciales 40 horas de prácticas
----------	---	---

Fundamentación del módulo dentro del Diplomado

Este módulo es la guía para la construcción colectiva de una forma particular de sistematizar los saberes tseltales. En él se significa la sistematización y se plantean las preguntas que se deberán contestar a lo largo del proceso, por cada grupo de trabajo. Se formulan las metas y los ejes

Que se revisarán a lo largo del proceso y que permitirán contestar las preguntas: ¿Por qué sistematizar? (situación presente) y ¿Para qué sistematizar? (situación deseable al futuro).

Objetivos generales de aprendizaje del módulo (se sugiere no más de 4 objetivos)

Al finalizar el módulo el participante será capaz de:

Reconocer diferentes modelos de sistematización y diferentes tipos de saberes de acuerdo con las cosmovisiones de los pueblos

Significar el proceso de sistematización intercultural de los saberes y las prácticas tseltales (¿Porqué y Para qué?)

Elaborar un plan de trabajo que especifique los objetos a sistematizar, las metas y los ejes, y revisar sus avances a lo largo del proceso

Contenido del módulo (no incluir subtemas y escribir máximo 10 temas,)

<i>Tema</i>	<i>Objetivos particulares de aprendizaje</i>
1. Conocimiento local y saberes populares Tseltales.	El participante será capaz de: Reconocer las diferentes formas de conocimiento

	y de organización de las experiencias, tanto tseltales como occidentales
2. La sistematización y la construcción del conocimiento. “¿Qué es sistematizar?”	Definir con claridad la participativa como una forma de construcción intercultural de conocimiento, desde la puesta en diálogo de la mirada occidental y la tseltal.
3. Qué sistematizar: definición de temas, subtemas y/o núcleos problemáticos	Presentar un plan de trabajo de sistematización de acuerdo con los criterios señalados (temas, subtemas, ejes, cronograma) y definir cada uno en tseltal y castellano
4. ¿Por qué, para qué, y para quién sistematizar?	Significar el proceso de significación

Estrategia didáctica

Actividades de aprendizaje vivencial y colaborativo en grupos y con los miembros de las comunidades.

El trabajo se hará en constante diálogo entre la lengua tseltal y el castellano, con el fin de ir construyendo maneras interculturales de comprensión de categorías y conceptos.

Estrategia de evaluación

- Glosario de conceptos y criterios en, tseltal y castellano
- Plan de trabajo general y de cada proceso.
- Revisión de avances periódicos del Plan

Bibliografía que utilizarán los alumnos

Lecturas adicionales complementarias

Jara Oscar <i>Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica</i> , Centro de Estudios y Publicaciones, Alforja, 1994	Toledo Víctor Manuel, <i>La paz en Chiapas</i> , 2000, Quinto Sol, México
Selener Daniel, et. al., <i>Documentando, evaluando y aprendiendo de nuestros proyectos de desarrollo: Manual de sistematización participativa</i> , Instituto Internacional de Reconstrucción Rural, 1996	Juncosa José (compilador), <i>Educación Indígena. Transmisión de valores, bilingüismo e interculturalismo hoy.</i>
	Palma Diego, <i>La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular</i> , CEAAL, Santiago de Chile, 1992

Profesor que imparte el módulo**Currículum Vitae resumido**

Isabel Cruz Rodríguez	<p>Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana Campus Puebla, Pue. 2001 – 2005. Actualmente profesora de tiempo completo en el departamento de Salud de la UIA – Ciudad de México. Principalmente ha trabajado en las áreas de Pensamiento del Profesor, Evaluación docente y Género y Educación. Entre las últimas publicaciones están: <i>El pensamiento del profesor. Repercusiones en la Evaluación de la docencia</i>. Cruz R. I., Elizalde, L.L En: ¿Es posible evaluar la docencia en la Universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil. Rueda, B.M. (coordinador) ANUIES. Colección Biblioteca de la educación Superior, Serie Memorias. México (2004). <i>La escolaridad de los progenitores con relación al acceso a la educación superior de sus hijas e hijos</i>. Avila, R.H., Tudela, A.V, Cruz, R. I., Feinholz, K.D., Lartigue, B.M.T. y Caraveo, E.V. En Género y Educación en México, Centroamérica y Caribe. Colegio de la Frontera Sur. Mayo, 2005</p>
-----------------------	--

Diseñador del módulo

Dra. Isabel Cruz Rodriguez



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Dirección de Educación Continua

Presentación de Módulos

Número, nombre y duración del módulo

2	¿Cómo sistematizar? Metodología de la sistematización	32 horas presenciales 40 horas de prácticas
---	---	--

Fundamentación del módulo dentro del Diplomado

Cualquier actor que quiere sistematizar sus experiencias en un contexto bicultural, hoy en día, con fines de evaluación de las mismas, diseño de estrategias que las mejoren y para compartirlas con otros, debe de haber construido herramientas metodológicas de investigación participativa intercultural que garanticen que esta sistematización cumplirá sus objetivos, y tecnologías de información y comunicación que faciliten y enriquezcan no sólo los resultados sino la eficiencia de los procesos.

Objetivos generales de aprendizaje del módulo (se sugiere no más de 4 objetivos)

Al finalizar el módulo el estudiante será capaz de:

- Manejar técnicas y herramientas de investigación participativa
- Organizar adecuadamente la información sirviéndose de programas computacionales
- Hacer uso de la computadora para análisis y vaciado de información en gráficas y tablas
- Usar habilidades comunicativas para redactar correctamente la información obtenida

Contenido del módulo

<i>Tema</i>	<i>Objetivos particulares de aprendizaje</i>
1.-Identificación de materiales e instrumentos	Al finalizar el tema el participante será capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar algunos materiales e instrumentos para realizar la sistematización
2. Observación	<ul style="list-style-type: none"> • Describir la aplicación de una guía de observación
3.-Uso de las TICs	<ul style="list-style-type: none"> • Usar las TICs para el proceso de sistematización

4.-Narración y Relato	<ul style="list-style-type: none"> • Producir una narración y /o un relato con una redacción adecuada, después de una visita de campo; tanto en tseltal como en castellano.
5.-Grupo focal	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar acabo grupos focales para recoger información sobre algunos aspectos de la experiencia a sistematizar
6-Entrevista en profundidad	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el cómo y para que de una entrevista de profundidad y llevarla a cabo
7 Diario de campo	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo un diario de campo de su práctica de sistematización

Estrategia didáctica

<ul style="list-style-type: none"> • Se trabajará con metodología teórico-práctica en campo y con una aplicación constante de las TICs

Estrategia de evaluación

Se evaluará con los documentos que se vayan construyendo donde se podrán identificar los logros en la construcción de las herramientas de sistematización intercultural participativa y su expresión a través de las TICs.

Bibliografía que utilizarán los alumnos

Lecturas adicionales complementarias

<p>Selener Daniel, et. al., “Caja de herramientas”, en <i>Documentando, evaluando y aprendiendo de nuestros proyectos de desarrollo: Manual de sistematización participativa</i>, Instituto Internacional de Reconstrucción Rural, 1996</p> <p>Martinic Sergio, “Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación y acción social”, en <i>Seminario de educación popular, investigación y políticas sociales</i>. CIDE, Chile, 1987</p>	<p>Jara Oscar <i>Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica</i>, Centro de Estudios y Publicaciones, Alforja, 1994</p> <p>Messina Graciela, “La importancia de la reflexión desde la práctica”,</p> <p>www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Messina_Raimondi.pdf</p>
--	---

Profesor que imparte el módulo

Currículum Vitae resumido

Mercedes Ruiz Muñoz	<p>Doctora en Ciencias con la especialidad en Investigaciones Educativas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Actualmente es Coordinadora de la Maestría</p>
---------------------	--

	<p>en Investigación y Desarrollo Educativo UIA-Ciudad de México. Ha trabajado el tema de la educación y grupos vulnerables. Entre las últimas publicaciones destaca: Ruiz, M (2006). "Research in Popular and Adult Education in Latin America". En Merriam, Sharan (Editors) <i>Global Issues and Adult Education</i>. Jossey Bass, pp. 412-421 & Ruiz, M. (2006) "Investigación y conocimiento local: educación de adultos y organizaciones civiles. En Jiménez, Marco A. (coord.) Los usos de la teoría en la investigación. México, Plaza y Valdés, SADE, pp. 139-158.</p>
--	--

Diseñador del módulo

Dra. Mercedes Ruiz Muñoz



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Dirección de Educación Continua

Presentación de Módulos

Número, nombre y duración del módulo

3	Análisis crítico de información y experiencias. ¿Qué pasó y por qué pasó?	32 horas presenciales 20 horas de prácticas
----------	--	--

Fundamentación del módulo dentro del Diplomado

En un proceso de sistematización, la posibilidad de analizar e interpretar la información y las experiencias de manera crítica hace posible que el proceso no sólo tenga como producto un documento que permita conocer su desarrollo, sino que además tenga una utilidad evaluadora y gestiona de nuevos conocimientos. En este caso, se busca generar una metodología intercultural de trabajo y de proyección para alcanzar metas de calidad, eficacia y pertinencia.

Objetivos generales de aprendizaje del módulo (se sugiere no más de 4 objetivos)

Al terminar el módulo, el participante será capaz de:

- Analizar críticamente la información recabada sobre las experiencias y los procesos
- Responder ¿por qué pasó lo que pasó?
- Elaborar una descripción y reflexión de fondo

Contenido del módulo

<i>Tema</i>	<i>Objetivos particulares de aprendizaje</i>
Elementos que permiten una lectura crítica	Al finalizar los temas, el participante será capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los elementos necesarios para analizar críticamente la información, las experiencias y procesos que se recuperan en la sistematización • A partir de esta lectura crítica organizar y clasificar las experiencias y procesos • Identificar algunas causas de los resultados • Utilizar habilidades de comunicación escrita que le permitan elaborar textos interculturales críticos, claros y con
Con que criterios, de diálogo intercultural, organizar y clasificar la información para responder a la pregunta de ¿Qué pasó?	
¿Cómo podemos interpretar el porqué pasó lo que pasó? Estrategias y técnicas de análisis crítico	
Descripción y reflexión de fondo	
Comunicación del avance del análisis crítico	

	precisión
--	-----------

Estrategia didáctica

Trabajo de aprendizaje cooperativo con los materiales recuperados durante el proceso, es decir que desde el primer módulo se introducen elementos que permitan una mirada crítica e intercultural, individual y colectiva, de las experiencias.

El trabajo se llevará a cabo en un diálogo constante entre el tseltal y el castellano para asegurar un acuerdo de comprensión, no sólo de las categorías de análisis sino también de las conclusiones

Estrategia de evaluación

Los indicadores de logro serán los textos que se produzcan y las exposiciones que los estudiantes hagan de los mismos, ante el plenario y los equipos, a lo largo del proceso.

Bibliografía que utilizarán los alumnos

Lecturas adicionales complementarias

<p>Selener Daniel, et. al., “Qué sistematizar: las áreas de análisis”, en <i>Documentando, evaluando y aprendiendo de nuestros proyectos de desarrollo: Manual de sistematización participativa</i>, Instituto Internacional de Reconstrucción Rural, 1996</p>	<p>Camacho Ceballos María, et al., <i>Análisis de la Realidad</i>, IMDEC Guadalajara México, 2002</p> <p>Zemelman Hugo, “El análisis social como análisis del presente”, en <i>Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad</i>, Colegio de México, 1987</p>
--	---

Profesor que imparte el módulo

Currículum Vitae resumido

Dra. Dora Maria Ruiz Galindo Terrazas	<p>Doctora Honoris Causa en Educación y Desarrollo por la UIA Puebla y la UIA Sta. Fe, estudios de licenciatura en Psicología UIA.</p> <p>Actualmente es Coordinadora del Diplomado en Lengua y Cultura Tseltal en Bachajón Chiapas Ha trabajado el tema de la educación e interculturalidad, desde hace mas de 25 años, en el CESDER, Edo de Puebla en la CGEIB-SEP, y en la región Tseltal y otras regiones indígenas de México y Latinoamérica. Entre las últimas publicaciones destaca: Jucawal Hun Ya'tel jnohpteswanej ta chúl c'op 2000 Misión de Bachajón Chiapas México (Capitulo 2) Abrir el corazón para mirar Educación Intercultural en México 2005 Revista Nueva América Brasil</p>
---------------------------------------	---

Diseñador del módulo

Dra. Dora Maria Ruiz Galindo Terrazas



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Dirección de Educación Continua

Presentación de Módulos

Número, nombre y duración del módulo

4	¿A dónde llegamos? Formulación de conclusiones, proyección y devolución a las comunidades	32 horas presenciales 20 horas de prácticas
----------	--	--

Fundamentación del módulo dentro del Diplomado

Cualquier proceso de sistematización traza desde su inicio las metas y ejes por los cuales va a desarrollarse. Este módulo pretende recoger esas intenciones y formular conclusiones que den lugar a una proyección a futuro de los procesos sistematizados, al mismo tiempo que representen un punto de partida para innovaciones y mejoras de los mismos. Todo proceso participativo ha de llegar a su fin con el colectivo, por lo que el diseño de la devolución de los productos de la sistematización a las comunidades, constituye una parte nodal del cierre de una Sistematización Intercultural Participativa.

Objetivos generales de aprendizaje del módulo (se sugiere no más de 4 objetivos)

Al terminar el módulo, el Participante será capaz de:
 Concluir y evaluar el proceso y el resultado de la sistematización que emprendió con los colectivos de su área
 Comunicar y devolver de forma pertinente y clara los resultados a las comunidades
 Elaborar un informe de Sistematización a la Misión y la Universidad

Contenido del módulo

<i>Tema</i>	<i>Objetivos particulares de aprendizaje</i>
Formular conclusiones considerando objetivos y ejes de la sistematización	Al finalizar el participante será capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • Formular y redactar las conclusiones que resultaron del proceso y al hacerlo las comparará con los ejes y objetivos del inicio • Identificar los aportes metodológicos
Gestión de conocimientos innovadores de metodología intercultural como resultado del proceso	

Elaboración de texto de resultados y aportes	<p>interculturales que deja la experiencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar las habilidades comunicativas desarrolladas en la producción de un informe de aportes y conclusiones • Diseñar de forma creativa e intercultural una estrategia de devolución a las comunidades • Realizar una evaluación de la experiencia.
Devolución pertinente a las comunidades	
Evaluación del proceso	

Estrategia didáctica

Trabajo por equipos en la comparación de ejes y objetivos, con los resultados y conclusiones de manera de poder elaborar por comisiones, un reporte cooperativo en el que se formulen los aportes para la proyección y se comuniquen las conclusiones de la Sistematización

Diseño por proceso de una devolución a las comunidades

Estrategia de evaluación

Informe final
Devoluciones comunitarias
Plenaria sobre las conclusiones de cada experiencia tanto de su sistematización como de la experiencia

Bibliografía que utilizarán los alumnos

Lecturas adicionales complementarias

Ander-Egg Ezequiel, <i>Repensando la Investigación – Acción – Participativa</i> , Grupo Editorial Lumen, México, 2003	Martinić Sergio, “La interacción comunicativa y la acción social: un objeto desafiante para la sistematización”, en <i>Sistematización y producción de conocimiento para la acción</i> , CIDE, Chile, 1997
Palladino Enrique, “Evaluación de Proyectos” en <i>Como diseñar y elaborar proyectos</i> , Espacio Editorial, Buenos Aires, 1999	Barnechea Ma. Mercedes, et al. Taller permanente de sistematización. “La producción de conocimientos en sistematización”, www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/barnechea.PDF
García Herrero Gustavo, Ramírez Navarro José Manuela, “No olvides evaluar” en <i>Manual práctico para elaborar proyectos sociales</i> , S. XXI, México, 2006	

Profesor que imparte el módulo**Currículum Vitae resumido**

Ma. Luisa Crispín Bernardo	<p>Tiene estudios de maestría y doctorado en Educación. Actualmente, es coordinadora del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Se ha dedicado temas formación de profesores, a la investigación educativa, al diseño de planes de estudio, formación valoral, evaluación docente y desde el 2002 ha participado en proyectos relacionados con la educación intercultural. Fue responsable de la Dirección de Apoyo a la Innovación Educativa en la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, (2002-20039 esta experiencia le dio la oportunidad de conocer más a fondo la realidad de los Pueblos Indígenas de nuestro país y de adentrarse en el tema de la interculturalidad. Diversos artículos suyos han sido publicados, la mayoría referentes al campo educativo, docente y de evaluación, así como de educación intercultural: Crispín, M.L. y Delgado A. (2004). <i>Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural</i>. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. SEP; Crispín, M. L. Delgado A., Athié, M.J. Costopoulos, Y. Universidad e Interculturalidad: Desafíos Capítulo del libro Universidad y Posmodernidad, México: Universidad Iberoamericana en prensa; Crispín, ML, Athié, MJ (2006) “¿Qué es eso de la Educación Intercultural?” <i>Revista DIDAC No. 47</i>, Universidad Iberoamericana, México; Crispín ML y Marván L. (1999) <i>El portafolio como herramienta para mejorar la docencia</i> capitulo en libro Rueda M. y Landesmann M. ¿hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos? CESU, UNAM 1999; Crispín ML , Romay M.L. (2002) Capítulo <i>Vinculación de los proceso evaluativos a la formación de profesores</i> Capítulo en libro colectivo coordinado por Mario Rueda y Frida Díaz Barriga. Evaluación de la docencia perspectivas actuales. México, Ed. Paidós; Crispín B. ML., Cruz R. I. y Caudillo Z. ML. (2001) Capítulo: <i>Formación de profesores: factor básico para el mejoramiento de la docencia</i> en Rueda, M. <i>Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior México</i>: Editorial UAM .</p>
----------------------------	---

Diseñador del módulo

Dra. Ma. Luisa Crispín Bernardo

ANEXO 3

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL PRIMER TRABAJO

Antes de empezar:

- ¿Con cuánto tiempo contamos para hacer la sistematización?
- ¿Cuál es el interés del equipo y del coordinador del proceso?
- ¿Tengo acceso a la información: documentos iniciales, reportes, informes, evaluaciones, papelógrafos, etc.?
- ¿Puedo conseguir la información necesaria a través de otras fuentes de información? (observación, entrevista, fiesta, seña, etc.)
- ¿Por qué decidimos sistematizar este aspecto del proceso y no otro aspecto diferente?
 - ¿Cuál es su utilidad?
- ¿beneficios aporta a la práctica?
- ¿Qué información necesitamos?
- ¿Cuál sería el **producto final**?
- ¿Cuáles son los aspectos que conforman nuestro objeto de sistematización?
- ¿Cuáles son los elementos principales del contexto en el que se encuentra nuestro objeto de sistematización?
- ¿Cuál es el periodo de tiempo que abarcará nuestra experiencia?
- ¿Cuál es la información necesaria para reconstruir el objeto de sistematización?

1. Recuperación de la historia.

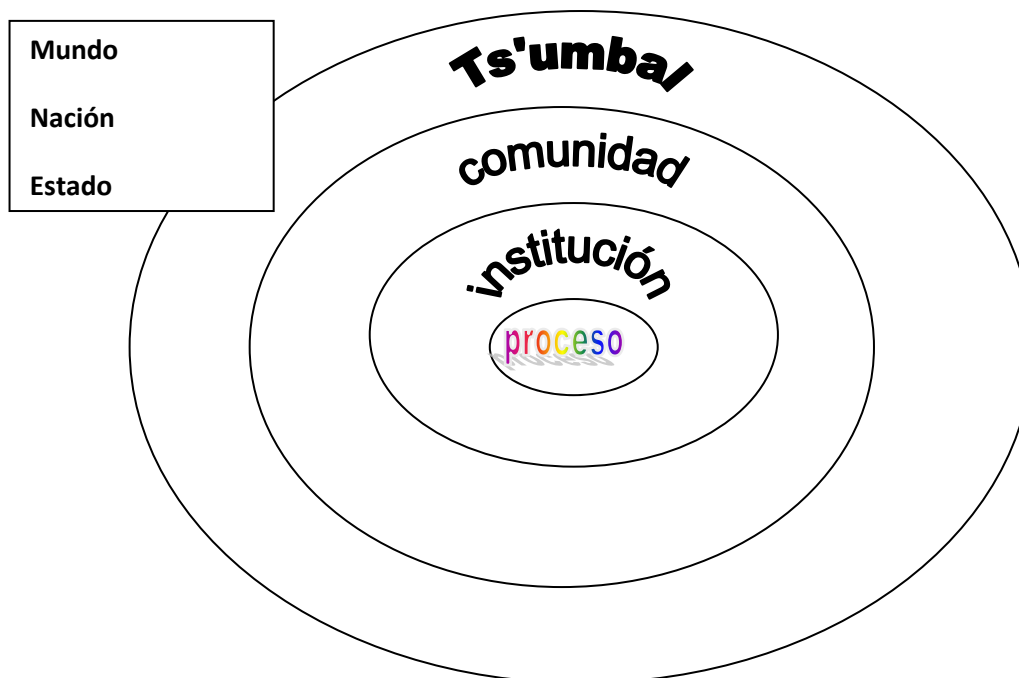
La experiencia o el proceso tienen un espacio y un tiempo concretos y están adentro de un contexto social determinado.

1.1. Contexto institucional, local y regional

1.1.1. *Proceso*

Estas preguntas nos ayudan a conocer el **contexto de la experiencia o contexto del proceso**.

- ¿Cuándo empezó?
- ¿Por qué surgió?
- ¿A qué problemas quería responder?
- ¿Cuáles fueron sus objetivos, cuándo empezó y cuáles son sus objetivos ahora?
- ¿Quiénes participaron al principio y quiénes participan ahora?
- ¿Cuáles han sido los principales momentos que han marcado su historia? ¿Por qué?
- ¿Cuáles fueron sus primeras actividades?
- ¿Con qué aspectos de la vida de la comunidad se busca trabajar?
- ¿Cuáles han sido sus principales logros y cuáles los principales retos y dificultades?



Para entender mejor nuestro proceso, necesitamos comprender el **contexto de la institución** que apoyó su nacimiento. Por este motivo necesitamos conocer algunos aspectos como los siguientes:

3.1.2 Contexto Institucional:

Misión o CEDIAC

- ¿Cuándo empezó?
- ¿Por qué surgió?
- ¿A qué problemas quería responder?
- ¿Cuáles fueron sus objetivos cuando empezó y cuáles son sus objetivos ahora?
- ¿Quiénes participaron al principio y quiénes participan ahora?
- ¿Cuáles han sido los **principales momentos** que han marcado su historia? ¿Por qué?
- ¿Cuáles fueron sus primeras actividades?
- ¿Con qué aspectos de la vida del pueblo busca trabajar?
- ¿Cuáles han sido sus principales logros y cuáles los principales retos y dificultades?
- ¿Qué pasaba en las comunidades cuando surgió la institución?

Nota: Este trabajo se debe hacer con los documentos ya existentes de la Misión y del CEDIAC

3.1.3 Contexto Local:

Ts'umbal

- ¿Cuáles eran los principales problemas o necesidades que enfrentan las comunidades y ts'umbaliletik con los que trabaja el proceso?
- ¿Las problemáticas de las comunidades son las mismas ahora que cuando nació el proceso?
- ¿Qué cosas han cambiado?
- ¿Cuáles son las principales necesidades ahora?
- ¿Cuáles son las fortalezas de los ts'umbaliletik?
- ¿Con cuáles ts'umbaliletik trabaja el proceso que sistematizamos?

3.4 Contexto Regional:

Municipios

- ¿A qué municipio pertenecen las comunidades con las que se trabaja en este proceso que estamos sistematizando?
- ¿Cuáles son sus características principales?: Número de habitantes, con qué servicios cuenta, cuáles organizaciones sociales se encuentran, qué tanta migración hay, etc.
- Principales fortalezas y necesidades de la región

De la información anterior haz una línea del tiempo, marcando los eventos más importantes y trata de describir la relación entre ellos.

<i>Año</i>	<i>1994</i>			<i>2000</i>			<i>2006</i>		
<i>Proceso</i>									
<i>Institución</i>									
<i>Ts'umbal</i>									
<i>Región</i>									

¿De dónde podemos obtener esta información?

Como ya dijimos antes, esta información la podemos obtener de actas de reuniones, folletos, diarios o cuadernos de campo, borradores de algunos documentos, memorias de cursos, fotografías, grabaciones, mapas, dibujos, señas, entrevistas, observaciones etc..

Para hacer las entrevistas tenemos que ver quiénes son **nuestros informantes clave**, que son personas que tienen conocimiento de la información que estamos buscando. Pueden ser personas que hayan participado en el proceso o que estén participando ahora. También pueden

ser los ancianos y las ancianas que conozcan sobre el proceso y las comunidades con las que se trabaja.

Poco a poco iremos revisando algunas herramientas que nos serán de gran utilidad para recoger, ordenar la información y analizarla.

Primero necesitamos saber qué información documental existe y hacer un registro de esta información, por ejemplo:

Fuentes de información	Fecha/ periodo	Aspecto que se trata
Actas		
Folletos		
Manuales		
Memoria de cursos		
Fotos		
Mapas		
Papelógrafos		
Diarios o cuadernos de campo		
Dibujos		
Grabaciones		
Videos		

Lo segundo es clasificar y ordenar la información:

De **acuerdo al objetivo y a las preguntas que surgen de los ejes** (aspectos centrales) de la sistematización, debemos ir recuperando la información necesaria para tratar de ir respondiendo a esas preguntas.

Como ya tenemos el objeto, el objetivo y los aspectos centrales para la sistematización, tratemos de ir respondiendo a las diferentes preguntas que nos hicimos. Para poder encontrar las respuestas tenemos que consultar las diferentes fuentes de información que ya identificamos y clasificamos.

Siempre es bueno que las mismas preguntas sean respondidas consultando fuentes de información **diversas**, distintos documentos o informantes clave.

Los informantes clave pueden ser personas que forman parte del mismo proceso o personas de la comunidad.

Para consultar a las personas puedes preparar una entrevista. La entrevista puede ser personal y/o grupal. Más tarde revisaremos los elementos a considerar para preparar una buena entrevista.

Con ayuda de la información que recogimos tenemos que redactar un informe en el que hablemos sobre la relación entre el proceso que estamos sistematizando y su contexto. Tenemos que escribirlo en la computadora y mandarlo por correo electrónico al asesor o asesora de la Ibero.

Contenidos para el informe para enviar por correo electrónico.

1. Generalidades
 - 1.1. Nombre de la institución
 - 1.1.1. Áreas de trabajo / Líneas de acción.
 - 1.1.2. Nombre del Proceso que se va a sistematizar
 - 1.2. Objetivos / Propósitos
 - 1.2.1. Población con la que se trabaja
 - 1.2.2. Duración
 - 1.2.3. Localización
 - 1.3. Breve descripción de la experiencia realizada.
 - 1.3.1. Objeto de sistematización
 - 1.3.2. Justificación (por qué elegimos ese objeto)
 - 1.3.3. Objetivos de la sistematización
 - 1.3.4. Ejes temáticos o aspectos importantes de la sistematización.
 - 1.3.5. Fuentes de información: escrita y oral (informantes clave).
 - 1.4. Contexto institucional, local y regional.
 - 1.4.1. Descripción general del proceso
 - 1.4.2. Descripción general de la institución
 - 1.4.3. Descripción de las principales características del ts'umbal o
 - 1.4.3.1.1. ts'umbaliletik con que se trabaja.

Guía para la sistematización de los procesos

1. Recuperación de la historia: contexto

institucional, local y regional

- Para poder empezar a sistematizar un proceso, tenemos que:
 - + Conocer por qué y cómo empezó.
 - + Ubicar el proceso en el contexto que lo hizo nacer:

- Nivel Institucional

+ Misión – CEDIAC

+ El Proceso

- Nivel local

+ Ts'umbal

- Nivel Regional

+ Municipios

- En el cuadro que aparece más abajo se sugieren unas preguntas guía. Son un apoyo para realizar nuestra investigación. Podemos usar el documento anexo para la investigación.
- Para recoger la información tenemos que buscar en diferentes tipos de documentos y entrevistar a personas que tengan conocimiento de los procesos (“informantes clave”).
- Con ayuda de la información que recogimos tenemos que redactar un informe en el que hablemos sobre la relación entre el proceso que estamos sistematizando y su contexto. Tendremos que escribirlo en la computadora y mandarlo por correo electrónico al asesor o asesora de la Ibero.

FECHA DE ENTREGA AL ASESOR (UIA):

NOTA

Vamos a entregar un informe por equipo. Cuando redactemos el trabajo no olvidemos poner el nombre de los y las integrantes del equipo. También debemos poner el nombre de las personas que entrevistamos y el cargo que tienen.

Preguntas guía para la RECUPERACIÓN DE LA HISTORIA

<i>CONTEXTO INSTITUCIONAL</i>	<i>CONTEXTO LOCAL</i>	<i>CONTEXTO REGIONAL</i>
-MISIÓN o CEDIAC- Y -PROCESO-	-TS'UMBAL-	-MUNICIPIOS-
¿Cuándo empezó?	¿Cuántos son y cómo se llaman?	¿A qué municipio pertenecen las comunidades con las que se trabaja en este proceso que estamos

		sistematizando?
¿Por qué surgió? o ¿A qué problemas quería responder?	¿Con cuáles ts'umbales trabaja el proceso que sistematizamos?	¿Cuáles son sus características principales?: Número de habitantes, con qué servicios cuenta, etc.
¿Cuáles fueron sus objetivos cuando empezó y cuáles son sus objetivos ahora?	¿Cuáles son sus problemas principales que se relacionan con el proceso que sistematizamos?	
¿Quiénes participaron al principio y quiénes participan ahora?		
¿Cuáles han sido los principales momentos que han marcado su historia?		

FECHA DE ENTREGA AL ASESOR (UIA): 9 DE JULIO

Preguntas para conocer el contexto general del proceso que estás sistematizando:

- ¿Cómo se llama el proceso?
 - ¿Con qué comunidades trabajan?
 - ¿A qué Ts'umbal pertenecen esas comunidades?
 - ¿Quiénes trabajan en el proceso ahora?

 - ¿Cuándo empezó el proceso?
 - ¿Por qué surgió?
 - ¿Qué estaba sucediendo cuando empezó el proceso?
 - ¿Cómo empezó?
 - ¿Quiénes participaron en el proceso cuando empezó?

 - ¿Qué objetivos se pretendían?
 - (fortalecimiento de la cultura, justicia, espiritualidad, fortalecimiento del tejido comunitario)
 - ¿Qué actividades se realizaban?
 - ¿Cuáles fueron los momentos más importantes del proceso?
 - ¿Qué paso?
 - ¿Cuáles han sido sus principales logros y fracasos?
-

2. CONTEXTO PARTICULAR

Ahora ya conoces el contexto general de tu proceso. El siguiente paso es conocer el contexto particular.

Lo llamamos “*contexto particular*” porque se trata de la información que vamos a investigar tomando como punto de partida el objeto, los objetivos y los ejes que ya definió tu equipo, junto con el coordinador o coordinadora de tu proceso.

Igual que con la investigación del contexto general, para investigar sobre el contexto particular deberás buscar en diferentes tipos de documentos y entrevistar a algunas personas que puedan ayudarte a contestar tus preguntas.

Recuerda que toda la información que busques tiene que estar relacionada al objeto, a los objetivos y a los ejes de tu trabajo de sistematización.

Se debe presentar un trabajo por equipo. Cuando tengan las respuestas a sus preguntas deberán escribir en la computadora las preguntas, las respuestas, los tipos de documentos que usaron, los nombres y los cargos de las personas a las que entrevistaron. No olviden poner la fecha y el nombre de todos los integrantes del equipo. Deben mandar el trabajo al asesor o asesora por correo electrónico y también deben imprimirlo para revisarlo durante la segunda concentración.

FECHA DE ENTREGA AL ASESOR (UIA): 16 DE JULIO



Segunda concentración: “Caja de herramientas”

guía para el trabajo

¿Te acuerdas del caracol de la sistematización?...



Como vemos, en el trabajo de estos meses que llevamos sistematizando ya caminamos por el **punto de partida (1)**, por **las preguntas iniciales (2)** y **ahora estamos en la recuperación del proceso vivido (3)**.

¡Ya vamos a llegar a la mitad del camino!

Durante la segunda concentración vamos a aprender sobre algunas herramientas para hacer nuestra investigación. En el trabajo de esta segunda concentración (**16 julio a 10 de septiembre**), vamos a usar estas herramientas para terminar de recoger la información que necesitamos.

Esta guía nos va a acompañar para hacer nuestro trabajo estos meses en los que vamos a llevar nuestra caja de herramientas metodológicas para hacer nuestra investigación.

Para esta etapa vamos a investigar con más detalle sobre la formación que se da en el proceso que estamos sistematizando.



Durante esta segunda concentración aprendimos diferentes herramientas que nos ayudarán a obtener y organizar nuestra información: Algunas preguntas se pueden saber mejor con entrevista, algunas otras preguntas se pueden conseguir consultando documentos, mientras que para otras preguntas será mejor organizar un grupo focal y habrá otras preguntas que podremos contestar con sólo observar y llevar un diario de campo.

Los objetivos de esta parte de la sistematización son:

- **Conocer las distintas herramientas metodológicas necesarias para la investigación a realizarse.**
- **Identificar cuáles herramientas metodológicas son las más adecuadas para los distintos tipos de preguntas.**

Antes de empezar:

Durante la primera concentración vimos que una de las preguntas techo que estuvo presente en todos los equipos fue la pregunta por **la formación** de los promotores de cada uno de los procesos.

Para esta etapa de la sistematización vamos a centrar nuestra búsqueda en el eje de formación.

Recordemos que el objetivo de este diplomado es aprender a sistematizar. Como para aprender a sumar no tenemos que hacer todas las sumas que existen en el mundo, sino que aprendemos con unos cuantos ejemplos y luego con la práctica podemos hacer las sumas que queramos, igual vamos a hacer con la sistematización:

Todos y todas vamos a empezar a sistematizar primero el eje de formación. Una vez que tengamos práctica, vamos a poder seguir con otros ejes de los procesos.

Esta guía se divide en tres partes:

a) Preguntas guía para sistematizar el eje de formación: Tenemos que hacernos preguntas sobre lo que estamos sistematizando para poder entenderlo mejor. Aquí sugerimos algunas preguntas que nos ayudarán a conocer más sobre la formación que se da en el proceso que estamos sistematizando.

b) Cuadro de relación entre preguntas y herramientas metodológicas:

Este cuadro sirve para poner un orden y ver con qué herramientas vamos a contestar cada pregunta y cuál va a ser nuestra fuente de información. Hay preguntas que podemos responder consultando documentos, otras preguntas las vamos a poder responder sólo observando y llevando un diario de campo. Así que vamos a organizarnos y ver cuáles preguntas puedo contestar con los diferentes tipos de herramientas.

c) Resumen de las herramientas: Al final del documento encontraremos un resumen y ejemplos de las diferentes herramientas que vimos durante la concentración.



Preguntas guía para sistematizar el eje de formación

Como sistematizadores tenemos que hacernos preguntas sobre lo que estamos investigando, para tener más información que nos deje entender mejor lo que estamos sistematizando. Tenemos que hacernos preguntas que nos ayuden a tener una visión más completa de lo que estamos buscando.

Las preguntas nos ayudan a entender cómo entendemos lo que estamos investigando, nos dan a conocer los objetivos de lo que buscamos, las personas involucradas, las acciones, el tiempo, el lugar y las necesidades por las que existe eso que estamos buscando. Hay que encontrar la respuesta al **qué, por qué, para qué, quiénes, cómo, cuándo, dónde, con qué llevamos a cabo la formación en nuestro proceso**

En este cuadro tenemos los temas que necesitamos investigar para conocer mejor lo que sistematizamos. Para cada tema nos podemos hacer varias preguntas que nos ayudan a ir más profundo en nuestra búsqueda. **Estas preguntas son sólo unas sugerencias. Si se nos ocurren otras preguntas que nos ayuden a mirar mejor, vamos a buscar su respuesta.**

<u>Temas</u>	<u>Preguntas a responder para cada tema</u>
<p>¿Cómo lo entendemos?</p> <p><i>Marco de referencia</i></p>	<p>¿Cómo entendemos la salud o la espiritualidad o el cuidado de la tierra o el género, etc.? (cada equipo contesta según el tema del proceso que sistematiza)</p> <p>¿Cómo entendemos la formación?</p>
<p>¿Qué?</p> <p><i>Objetivos</i></p>	<p>¿Qué se busca hacer con la formación en el proceso?</p>
<p>¿Por qué?</p> <p><i>Justificación</i></p>	<p>¿Por qué es importante la formación?</p> <p>¿Por qué se empezó a dar la formación?</p> <p>¿Por qué se está dando la formación ahora?</p> <p>¿A qué problemas se quería responder cuando empezó la formación?</p> <p>¿A qué problemas quiere responder ahora?</p>
<p>¿Para qué?</p> <p><i>Finalidad</i></p>	<p>¿Para qué vamos a sistematizar el eje de formación de nuestro proceso?</p> <p>¿Para qué se da la formación en el proceso que sistematizamos?</p>
<p>¿Quiénes?</p> <p><i>Participantes</i></p>	<p>¿Quiénes empezaron a dar la formación?</p> <p>¿Quiénes la dan ahora?</p> <p>¿Quiénes reciben la formación?</p>
<p>¿Cómo se hace?</p>	<p>¿Cómo llevan a cabo la formación? Describe paso a paso las actividades que se realizan durante</p>



<p><i>Metodología</i></p>	<p>algunos de los talleres de formación más importantes</p> <p>¿Cómo se decide el tema de los talleres? ¿A qué necesidades responde la elección de los temas?</p> <p>¿Cómo es la participación de todas las personas involucradas en la formación?</p> <p>¿Cómo se recuperan los saberes tseltales para incorporarlos a la formación? ¿Qué saberes tseltales están presentes en la formación del proceso?</p> <p>¿Cómo se recuperan otro tipo de saberes además de los tseltales? ¿Con qué otro tipo de saberes trabajan?</p>
<p>¿Con qué lo hacen?</p> <p><i>Materiales y Recursos</i></p>	<p>¿Con qué materiales se da la formación? ¿Por qué se usan estos materiales?</p> <p>¿Qué dinámicas o actividades se usan para dar la formación? (seña, papelógrafo, audio, dibujos, cuáles usan y por qué)</p>
<p>¿Cómo se organizan para hacerlo?</p> <p><i>Estructura organizativa</i></p>	<p>¿Cómo se organizan para desarrollar la formación del proceso que estamos sistematizando?</p> <p>Cuenta cómo se comparten y transmiten los saberes sobre el proceso que sistematizamos.</p> <p>¿Cuáles son los momentos en los que se dan los talleres o capacitaciones donde se da la formación?</p>
<p>Ubicación de los momentos clave</p>	<p>¿Cuáles han sido los principales momentos que han marcado la historia de la formación en el proceso? ¿Por qué fueron tan importantes?</p> <p>¿Qué cosas cambiaron a partir de ese hecho?</p>
<p>Seguimiento y Evaluación</p>	<p>¿Cómo se le da seguimiento a la formación?</p> <p>¿Quiénes dan el seguimiento? ¿Por qué lo dan ellos o ellas?</p> <p>¿Cómo se hace la evaluación de la formación?</p>

Cuadro de relación entre preguntas y herramientas metodológicas

No vamos a encontrar las respuestas a todas las preguntas en una sola fuente de información y tampoco las vamos a encontrar si usamos siempre la misma herramienta de investigación. Por

esta razón tenemos que pensar cuáles fuentes de información y cuáles herramientas nos van a servir para cada pregunta.

Estos cuadros nos van a servir para organizarnos y pensar qué fuentes de información y qué herramienta de investigación vamos a usar para contestarla. Antes de empezar vamos a llenar este cuadro.

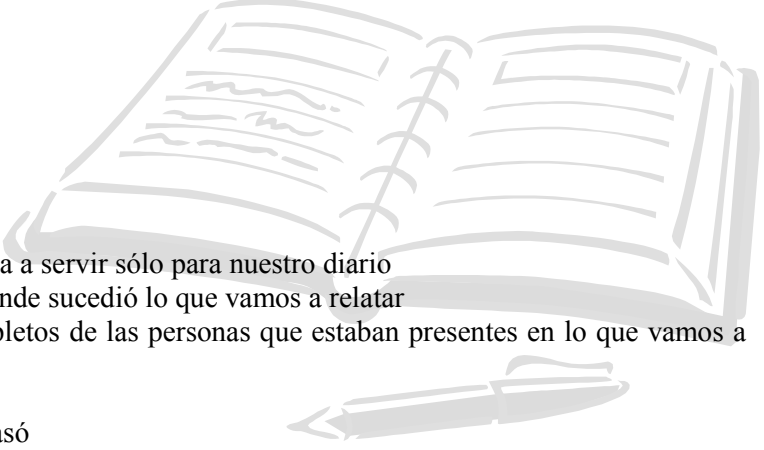
 PREGUNTAS	¿QUÉ HERRAMIENTA VAMOS A USAR? (observación y diario de campo/ entrevista/ grupo focal/ trabajo con documentos)	 FUENTE DE INFORMACIÓN
¿Cómo entendemos la salud o la espiritualidad o el cuidado de la tierra o el género, etc.? (cada equipo contesta según el tema del proceso que sistematiza)		
¿Cómo entendemos la formación?		
¿Qué se busca hacer con la formación en el proceso?		
¿Por qué es importante la formación?		
¿Por qué se empezó a dar la formación?		
¿Por qué se está dando la formación ahora?		
¿A qué problemas se quería responder cuando empezó la formación?		
¿A qué problemas quiere responder ahora?		
¿Para qué vamos a sistematizar el eje de formación de nuestro proceso?		
¿Para qué se da la formación en el proceso que sistematizamos?		
¿Quiénes empezaron a dar la formación?		
¿Quiénes la dan ahora?		
¿Quiénes reciben la formación?		
¿Cómo llevan a cabo la formación? Describe paso a paso las actividades que se realizan durante algunos de los		

talleres de formación más importantes		
¿Cómo se decide el tema de los talleres? ¿A qué necesidades responde la elección de los temas?		
¿Cómo es la participación de todas las personas involucradas en la formación?		
¿Cómo se recuperan los saberes tseltales para incorporarlos a la formación? ¿Qué saberes tseltales están presentes en la formación del proceso?		
¿Cómo se recuperan otro tipo de saberes además de los tseltales? ¿Con qué otro tipo de saberes trabajan?		
¿Con qué materiales se da la formación? ¿Por qué se usan estos materiales?		
¿Qué dinámicas o actividades se usan para dar la formación? (seña, papelógrafo, audio, dibujos, cuáles usan y por qué)		
¿Cómo se organizan para desarrollar la formación del proceso que estamos sistematizando?		
Cuenta cómo se comparten y transmiten los saberes sobre el proceso que sistematizamos.		
¿Cuáles son los momentos en los que se dan los talleres o capacitaciones donde se da la formación?		
¿Cuáles han sido los principales momentos que han marcado la historia de la formación en el proceso? ¿Por qué fueron tan importantes?		
¿Qué cosas cambiaron a partir de ese hecho?		
¿Cómo se le da seguimiento a la formación?		
¿Quiénes dan el seguimiento? ¿Por qué lo dan ellos o ellas?		
¿Cómo se hace la evaluación de la formación?		

1. Diario de campo

Un diario de campo es un cuaderno utilizado por investigadores para ir documentando y registrando lo sucedido durante sus observaciones y sus interpretaciones personales sobre aquello que observó.

Pasos:

- 
1. Tener un cuaderno que va a servir sólo para nuestro diario
 2. Escribir fecha y lugar donde sucedió lo que vamos a relatar
 3. Poner los nombres completos de las personas que estaban presentes en lo que vamos a relatar
 4. Escribir lo que pasó
 5. Escribir cómo fue que pasó
 6. Escribir cómo nos hizo sentir lo que pasó, si aprendimos algo. Escribir nuestras reflexiones

Consejos:

- Este cuaderno es confidencial puesto que contiene nuestras percepciones, interpretaciones y conclusiones personales.
- Es importante que el cuaderno sólo lo usemos para el diario y no lo usemos para anotar otras cosas para no confundirnos
- Es importante que nuestras reflexiones estén relacionadas a los objetivos de nuestra investigación.
- Podemos escribir en nuestro diario de campo cada vez que sintamos que queremos contar algo que pasó relacionado a nuestra investigación y nuestras reflexiones.
- Es importante que en la noche, después de un día de trabajo, escribamos en nuestro diario sobre lo que pasó en el día, cómo nos fue, cómo nos sentimos, qué aprendimos y demás reflexiones. No olvidemos siempre poner fecha y lugar de lo que estamos contando.

¿Cómo lo hacemos al modo tseltal?

2. Grupos Focales

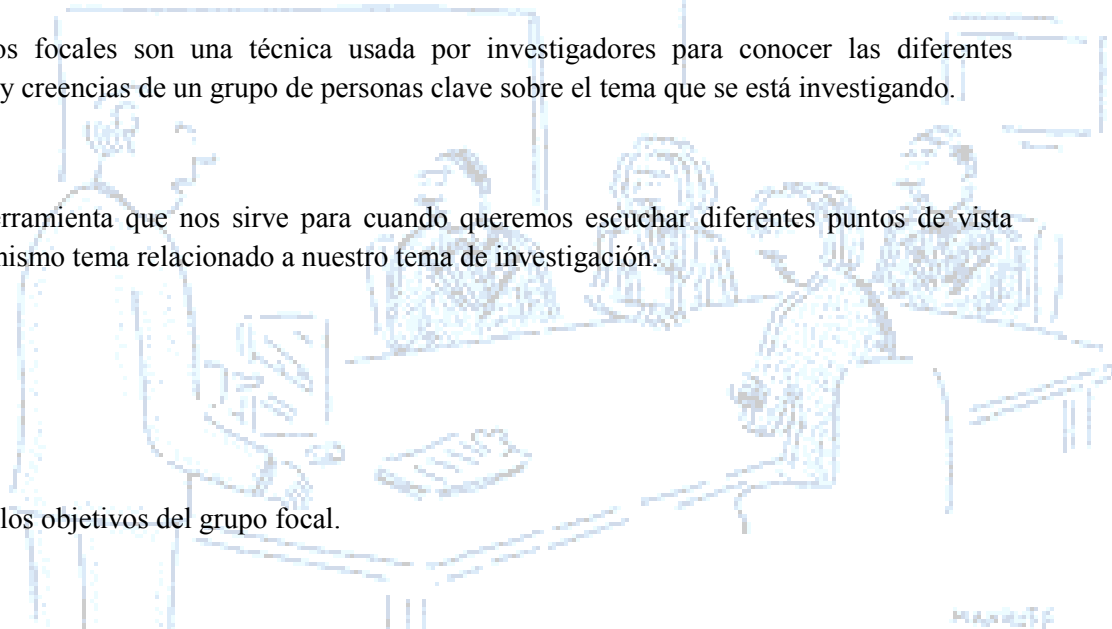
Los grupos focales son una técnica usada por investigadores para conocer las diferentes opiniones y creencias de un grupo de personas clave sobre el tema que se está investigando.

Es una herramienta que nos sirve para cuando queremos escuchar diferentes puntos de vista sobre un mismo tema relacionado a nuestro tema de investigación.

Pasos:

1. Definir los objetivos del grupo focal.
2. Pensar en quiénes son las personas que vamos a invitar, de acuerdo con el objetivo del grupo focal.
3. De nuestro equipo de sistematización, hay que pensar quién de las dos personas será moderador y quién será observador

- El **moderador** tiene la responsabilidad de dirigir la discusión, de estar pendiente sobre los tiempos de participación de cada persona, de darle la palabra a las personas que no han hablado y de permitir que todos expresen sus ideas. El moderador debe tener la habilidad para animar y coordinar al grupo.
- El **observador** será quien esté grabando la sesión, tomando notas y estará al pendiente de cómo se va desarrollando la dinámica del grupo focal.



4. Invitar al grupo de personas que queremos entrevistar en el grupo focal
diciéndoles para qué es el grupo focal, por qué es importante que participen,
la fecha, la hora y el lugar.

5. El día del grupo focal hay que preparar los asientos para todos que los participantes se sienten en círculo. Hay que asegurarnos de que las grabadoras tengan pilas y de tener algo de beber para las personas que van a asistir.

6. Al empezar la sesión del grupo focal debemos presentarnos:
 - Decir cuál es el objetivo de la sistematización y cuál es el objetivo del grupo focal.
 - Decir nuestro nombre y nuestra participación en el proceso que estamos sistematizando
 - Pedir a todos y todas que se presenten y que digan cuál es o cuál ha sido su participación en el proceso que estamos sistematizando.
 - Debemos pedirles permiso para grabar la sesión y explicarles que se hará un buen uso de la grabación para la investigación.
 - Hay que establecer las reglas de la dinámica de trabajo:
 - Todos deben opinar.
 - No hablar más de una persona a la vez.
 - Decir lo que se piensa, no lo que los demás quieren oír.
 - No hay opiniones equivocadas.
 - El moderador debe facilitar la dinámica del grupo
(atención al hablador, el experto, el mudo, el tímido, el distraído)

7. Una vez empezada la reunión, el moderador deberá usar sus habilidades para animar a los participantes a dar su palabra y tiene que ser muy respetuoso para escuchar. Es importante que le de la palabra a todas las personas que están ahí para que todos puedan aportar algo a la conversación y enriquecer la investigación.

- Hay que ir preparados con nuestras guías de temas y preguntas para que la conversación no se vaya por otro lado diferente que no sea el de nuestro tema de investigación.

8. Cuando terminemos con la sesión de trabajo del grupo focal, vamos a despedirnos de las personas que vinieron y agradecerles mucho por su participación.

- Al final nos vamos a reunir moderador y observador para platicar cómo nos fue en el grupo focal, para compartir qué cosas aprendimos y qué información encontramos para nuestra investigación y lo vamos a escribir para que no se pierda nuestra reflexión final.
- Vamos a escuchar la grabación y vamos a escribir lo más importante que se dijo en el grupo focal para tener el registro de la reunión.

Consejos:

- Debemos asegurarnos que los objetivos del grupo focal tienen que responder a los objetivos de la investigación que realizamos para la sistematización
- No podemos invitar a cualquier persona a participar. Debemos tener cuidado en escoger a personas que estén o hayan estado involucradas con el objetivo del grupo focal.
- Un grupo focal debe estar formado por mínimo 6 y máximo 12 personas.
- Una vez que seleccionemos a los participantes, deberemos de invitarlos de manera oficial, comunicarles los objetivos de la investigación y del grupo focal y explicarles por qué es importante su participación. Debemos ser cuidadosos de seguir la costumbre.
- No olvidemos siempre pedir permiso para grabar la reunión. Hay que explicar que la grabación se va a usar para la investigación. Si hay alguna persona que no quiera que se grabe, tenemos que tomar notas y tratar de que no se nos olviden las conversaciones.

Estos son unos cuadros que nos pueden ayudar a organizar nuestro grupo focal:

Objetivos: En este cuadro vamos a escribir los objetivos de nuestra investigación y los objetivos de nuestro grupo focal

Objetivos de la investigación
Objetivos del grupo focal

***Coordinadores del grupo:** Vamos a poner el nombre y la comunidad de la que viene la persona que va a moderar y la persona que va a observar.*

Nombre del moderador:
Nombre del observador:

***Participantes:** Vamos a hacer una lista con los nombres de los participantes, la comunidad de la que vienen y el cargo que tienen.*

Lista de asistentes del grupo focal:	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	

8.	
----	--

** Recuerda que lo ideal es que el grupo focal esté compuesto por entre 6 y 12 participantes.*

Guía de preguntas: Aquí vamos a escribir las preguntas más importantes que queremos hacer en la entrevista de nuestro grupo focal

Preguntas centrales	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Lista de chequeo: Esta lista sirve para que no se nos olvide ningún elemento que tenga que estar presente en nuestro grupo focal

Lista de elementos para llevar a cabo el grupo focal	
Lugar adecuado en tamaño	
Asistentes sentados en medio círculo	
Moderador respeta tiempo para que los participantes desarrollen el tema	
Moderador escucha y utiliza la información que está siendo entregada	
Se cumplen los objetivos planteados para esta reunión	
Desde un principio, explicar a todos los participantes los objetivos de la investigación, los objetivos de la reunión y la manera en la que se va a hacer la dinámica del grupo focal	
Dejar que todos y todas participen	
Que la reunión dure entre una 1 y 2 horas	
Llevar instrumento de registro de la sesión (grabadora o video grabadora)	

Etiquetas para los nombres de los participantes	
---	--

¿Cómo lo hacemos al modo tseltal?

3. ENTREVISTA

Es una técnica para recoger datos. Tiene la apariencia de una conversación entre dos o tres personas, por lo que debe darse en un ambiente relajado y de naturalidad.

La entrevista se puede organizar a partir de una guía de entrevista donde se tenga una lista de los temas que queremos investigar y con la lista de preguntas que tienen que ver con cada tema. También se puede organizar por un cuestionario donde estén sólo una serie de preguntas que le queremos hacer a la persona que entrevistamos y que van relacionadas a nuestra investigación. Hay diferentes tipos de entrevista. Pueden ser:

- ❖ **Abiertas**: (individuales o grupales, con preguntas abiertas). Son flexibles y el **objetivo central es que vayan quedando cada vez más claras las respuestas del entrevistado usando nuevas preguntas que nos dejen ir más profundo en lo que buscamos.**
- ❖ **Semi-estructuradas**: Se basa en una guía o lista con los temas que se quieren investigar, pero se está abierto a temas que vayan saliendo en la entrevista y que estén relacionadas a nuestra búsqueda.
- ❖ **Estructuradas**: (cuestionarios cerrados). Las preguntas se preguntan siempre en un mismo orden, están ya pensadas desde antes y las respuestas ya tienen un valor que se va a usar en un cuestionario.

Ejemplo de formato de entrevista:

Formato de entrevista		
Nombre de la persona que vamos a entrevistar:		
Nombre del entrevistador:		
Fecha:	Hora de inicio:	Comunidad:
	Hora de término:	

Lugar:		
<p>Desarrollo de la entrevista (ejemplo):</p> <p>Entrevistador: ¿Por qué cree que es importante la formación?</p> <p>Hermana Trini: Porque es la manera en la que se fortalece el saber del proceso y el saber tseltal de las comunidades con las que trabajamos.</p> <p>Entrevistador: ¿Por qué dice usted que fortalece el saber tseltal?</p> <p>Hermana. Trini: Porque el proceso que estamos acompañando se basa del conocimiento del pueblo tseltal sobre el trabajo y el respeto con la Madre Tierra.</p>		

Pasos:

1. **Presentación y finalidad de la entrevista:** el entrevistador se presenta con la persona que va a entrevistar y le dice cuánto tiempo más o menos va a durar la entrevista.

Hay que pedir permiso para grabar, decir el objetivo de la entrevista, decir para qué se va a usar la información que nos está dando el entrevistado.
2. **Cuerpo de la entrevista:** Se tiene que dar en un ambiente relajado y ser como una conversación normal. Se puede llevar una guía de temas. Aquí hay algunos temas que puedes incluir en tu guía de entrevista (si se te ocurren otros, también úsalos):
 - Antecedentes personales del entrevistado. (por ejemplo: De dónde es, cómo llegó a ser colaborador(a) del proceso, cuánto tiempo lleva en el proceso, etc.)
 - Sucesos importantes en su contexto.
 - Actitudes, sentimientos y opiniones.
 - Conocimientos sobre condiciones, situaciones o prácticas específicas.
 - Cosas importantes que le pasaron en relación al tema de la entrevista.
 - Personas importantes en el contexto del proceso que sistematizamos.
3. **Cierre:** se hace un resumen de los temas tratados y si es necesario acuerdan día y hora para hacer otra entrevista para ir más al fondo de la investigación.

4. **Transcripción:** Al terminar la entrevista hay que transcribirla para tener el registro y hay que separar lo que se dijo por los temas que nos interesan para nuestra investigación.

Consejos:

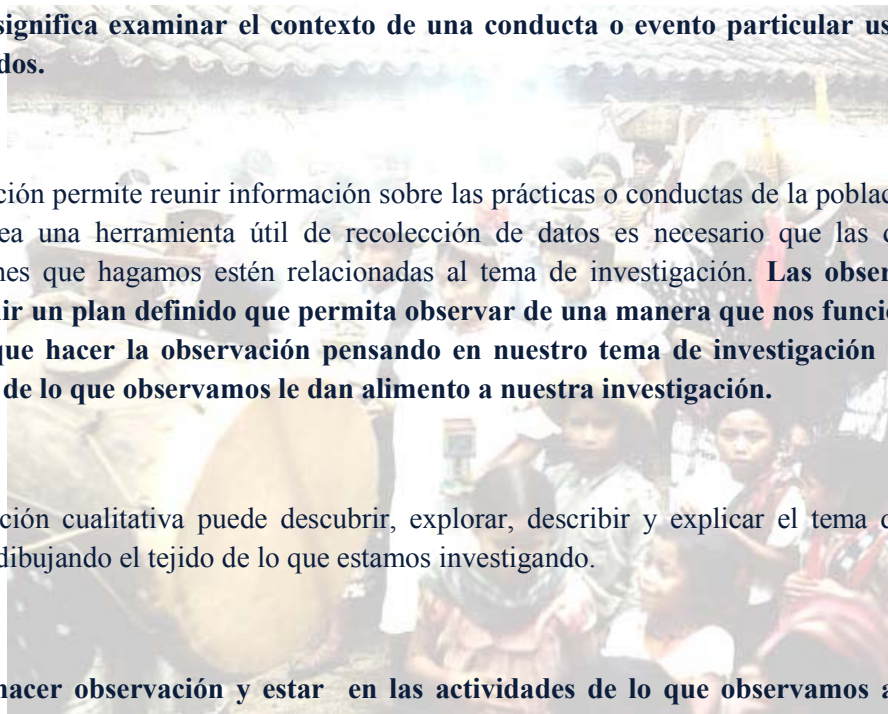
- El entrevistador debe mostrar interés en lo que dice la persona a la que está entrevistando. Debe ser respetuoso y dejar que hable la persona.
- El entrevistador tiene que tener cuidado de ver que esté entendiendo lo que la persona le está diciendo. Si el entrevistador está confundido hay que pedirle a la persona que le explique mejor lo que le está diciendo.
- Siempre hay que pedir permiso para grabar la entrevista. Hay que decirle a la persona los objetivos de la investigación, los objetivos de la entrevista y hay que decirle para qué se va a usar la información que nos da.
- Hay que hacer la transcripción de la entrevista lo más pronto posible después de que terminemos de hacerla para que no se nos olviden los detalles.

¿Cómo lo hacemos al modo tselta?

5. OBSERVACIÓN

La observación es una herramienta útil para conocer actividades difíciles de describir en detalle por las propias personas involucradas.

Observar significa examinar el contexto de una conducta o evento particular usando los cinco sentidos.



La observación permite reunir información sobre las prácticas o conductas de la población, pero para que sea una herramienta útil de recolección de datos es necesario que las diferentes observaciones que hagamos estén relacionadas al tema de investigación. **Las observaciones deben seguir un plan definido que permita observar de una manera que nos funcione bien. Tenemos que hacer la observación pensando en nuestro tema de investigación para ver qué partes de lo que observamos le dan alimento a nuestra investigación.**

La observación cualitativa puede descubrir, explorar, describir y explicar el tema de lo que buscamos, dibujando el tejido de lo que estamos investigando.

Se puede hacer observación y estar en las actividades de lo que observamos al mismo tiempo. Esto se llama observación participante. Es una forma de hacer investigación mientras trabajamos en lo que se relaciona a nuestra investigación. *Por ejemplo, puedo hacer trabajo para organizar una reunión de evaluación del equipo y al mismo tiempo hacer observación participante de cómo es que se evalúa en el proceso que sistematizamos.*

Observación Participante.

Ventajas y Limitaciones

VENTAJAS

La observación participante ofrece posiblemente la descripción más rica y completa, comprendida en forma integral en su propio contexto. Por conllevar una presencia prolongada en la comunidad, los habitantes llegan a sentirse cómodos con el investigador y la reacción negativa hacia su presencia se minimiza. Es particularmente útil para estudiar procesos, eventos, normas y valores y los contextos

LIMITACIONES

Usualmente requiere de una convivencia prolongada en la comunidad. Requiere que el investigador hable el idioma local fluidamente y que conozca la cultura. El investigador debe tener buena habilidad para escribir notas detalladas, y por lo general abundantes, de sus observaciones y poder manejar los grandes volúmenes de

sociales en que estos ocurren.

anotaciones producidas.

Pasos:

1. Realizar una observación relacionada al tema que estoy investigando.
2. Escribir la hora, el día y el lugar del momento de la observación.
3. Escribir todo lo que observé (acciones, olores, sonidos, clima, etc).
4. Describir las impresiones, lo que me hace pensar y lo que me hace sentir eso que estoy observando.
5. Describir las conclusiones a las que pude llegar a partir de estas impresiones, sentimientos y pensamientos.
6. Diferenciar por un lado, los elementos que tienen que ver directamente con aquello que investigo y por otro lado los elementos generales.

Consejos:

- Una buena idea es dividir el cuaderno en tres columnas: en la primera vendrán la hora, fecha y ubicación del evento que se observa, en la segunda las observaciones y en la tercera las impresiones o conclusiones a partir de lo observado.
- Dibujar el lugar que observamos
- Cuando escribamos algo que está diciendo alguien más, hay que poner el nombre de quien lo dijo y poner lo que dijo entre comillas (“ “)
- Escribir también los gestos de las personas además de las conversaciones y lo que se diga
- El diario de campo es un trabajo personal e individual. Cada quien debe llevar su propio diario y escribir lo que piensa y siente.
- De ser posible, procura reunirte con tus compañeros de trabajo después de realizar el diario para compartir ideas que pueden servir como soporte en su investigación.
- Cuando estemos observando alguna situación en la que no podamos escribir (como en alguna ceremonia por ejemplo), hay que tratar de recordar lo mejor posible todo lo que pasó y escribirlo lo antes posible para no olvidarnos de lo que observamos.

Por ejemplo, supongamos que estamos observando una sesión de la primera concentración del Diplomado en Sistematización:

Hora / Fecha / Lugar	Observaciones	Impresiones y Conclusiones
5:00 pm Martes 22 de mayo de 2007 Salón del colegio de catequistas en Bachajón	Isabel está explicando qué es la sistematización. Está usando como apoyo una presentación que hizo en la computadora en donde se muestran los pasos de la sistematización. A veces habla muy rápido y luego más despacio. Usa un dibujo de un caracol para representar	Por la seguridad con la que habla, se nota que Isabel tiene experiencia dando clases y que conoce bien el tema que está dando. Por algunos gestos se nota que hay veces que le preocupa que se esté entendiendo bien lo que está explicando. Algunos sistematizadores tienen cara de que la explicación los está confundiendo un poco. Pero hay otros que parece que lo están

	<p><i>las etapas de la sistematización.</i></p> <p><i>Los sistematizadores están sentados en círculo. Algunos están tomando apuntes y otros sólo están escuchando.</i></p>	<p><i>entendiendo muy bien.</i></p> <p><i>Por la reacción de los sistematizadores se notó que el dibujo del caracol les ayudó a comprender mejor los pasos de la sistematización. Esto dejó ver que las explicaciones que se ilustran con dibujos o con ejemplos, muchas veces son más fáciles de comunicar.</i></p>
--	--	--

- La **primera columna** nos sirve para acordarnos del momento y el lugar en que pasó lo que estamos observando.
- La **segunda columna** es una crónica de lo que observamos. Habla sólo de lo que observamos tal y como sucedió.
- La **tercera columna** nos sirve para escribir nuestras interpretaciones y nuestras conclusiones de lo que observamos. En esta columna escribimos nuestras opiniones sobre lo que observamos. Éste es el espacio para escribir todo lo que la situación nos hizo pensar y sentir para reflexionar sobre lo que observamos en relación con nuestra investigación.

¿Cómo lo hacemos al modo tseltal?



6. MÉTODOS BIOGRÁFICOS:

Dentro de los métodos o técnicas de recolección de información biográfica se encuentran:

- ❖ **Historias de vida:** Es un proceso de reconstrucción de la historia de una persona, entrelaza eventos, descripciones y situaciones. Se utiliza para describir tanto el relato de la vida de una persona. Para hacer la historia de vida se usan muchas fuentes de información diferentes (como fotografías, documentos, cartas, material de trabajo, etc) que estén relacionadas a la persona de la que vamos a hacer su historia de vida.

- ❖ **Relato de vida:** Es una historia de vida, tal como la cuenta la persona, sin información adicional de alguna otra fuente. Los relatos de vida tienen una parte de la realidad y otra parte de símbolos.

- ❖ **Documentos personales:** Este método se usa mucho en la investigación cualitativa. Estos materiales nos dejan ver los modos de pensar de un actor social y permiten tener contacto con las maneras en las que funciona y se organiza el modo de pensar del actor social.
 - **La correspondencia:** Son narraciones personales, en las que el informante expresa sus sentimientos, sus descripciones de una situación o la interpretación de un hecho.
 - **Diarios personales:** Son narraciones hechas por el informante en las que cuenta diferentes aspectos de su vida personal. Ofrecen percepciones subjetivas, muestran la mirada personal de los acontecimientos que viven y narran los actores.
 - **Recursos iconográficos:** fotografías, dibujos, películas y videos ofrecen un acceso directo a las formas de vida, hábitos y costumbres de un sujeto o una comunidad.
 - **Objetos personales:** permiten acceder a los elementos que son importantes para la vida cotidiana del sujeto. Los objetos personales nos dejan ver las preferencias, gustos, rutinas, prácticas para relacionarse con otras persona, etc., además de poseer un valor social, material, etc.

	TÉCNICAS	USOS	VENTAJAS	INCONVENIENTES
	Historia de Vida	Capta la vida, creencias, procesos	Permite interpretar la experiencia humana	Resalta la experiencia personal del actor
	Biografía	Registro de la vida de un sujeto en su contexto	Permite captar procesos de cambio personal y social	Resistencia de los informantes a brindar información

DOCUMENTOS PERSONALES				
	Autobiografía	Captar las creencias, intenciones y acciones de un sujeto	Profundiza idiográficamente en el estudio de un individuo	Puede ser que los hechos que se cuentan no sean muy fieles a lo que pasó
	Entrevista en profundidad	Obtener información sobre distintos aspectos de las personas	Brinda información sobre los modos de sentir y de pensar de manera profunda	interacción con el investigador
	Diarios personales	Captar los cambios de los sujetos individuales o de un grupo	Registra cambios a través del tiempo desde la percepción del actor	Costoso de elaborar. Exige continuidad
	Cuadernos de notas	Registra lo que piensa una persona	Permite recordar una situación vivida con mayor precisión	Registro muy subjetivo. Cambia mucho de una persona a otra.

Etapas:

Lo que nos importa analizar con estas herramientas es el modo en que piensan y sienten las personas que están relacionadas a lo que estamos investigando. A través de lo que cuentan las personas nosotros podemos entender cómo ven lo que viven y lo que hacen en su trabajo en el proceso.

Esto es muy importante para una investigación porque nos deja entrar un poquito en la cabeza y en el corazón de las personas involucradas al proceso que sistematizamos y nos deja entender mucho mejor cómo se ha ido tejiendo el proceso a lo largo del tiempo y con pensamientos y sentimientos diferentes.

Para cualquiera de las herramientas que usemos podemos dividir la búsqueda en tres temas:

- **Pasado:** infancia, familia, adolescencia, escuela, ambiente escolar, formación escolar, etc.
- **Situación actual:** qué piensa respecto a..., roles, satisfacciones, logros, etc.
- **Vida futura:** perspectivas, cambios, etc.

Consejos:

A fin de que sirvan como datos verdaderamente útiles, las historias deben incluir la mayor cantidad posible de las siguientes características:

- El documento debe cubrir lo máximo posible de la vida del individuo y no sólo una parte.
- Debe ser la más detallado posible.
- Poner especial atención a las fechas en que ocurrieron los acontecimientos con el fin de reconstruir la secuencia de la historia.

¿Cómo lo hacemos al modo tseltal?

7. TRABAJO CON DOCUMENTOS Y LENGUAJE ICÓNICO

Algunos de los documentos con los que se trabaja en la investigación cualitativa, se mencionaron en el punto anterior en los documentos personales. Cabe recordar, que a través de ellos es posible recoger información muy valiosa, pues permiten conocer e identificar el lugar que ocupan las personas en una situación sociocultural, así como las reacciones y problemas más comunes en la vida cotidiana.

Etapas:

- Se ubican los documentos existentes y disponibles y se hace un inventario.
- Clasificación de los documentos encontrados.
- Selección de los documentos que más interesen para la investigación.
- Hacer una lectura cuidadosa del contenido de manera individual y realizar notas para registrar coincidencias, diferencias, etc. y luego comentarlo con el compañero(a) de equipo para nutrir sus investigaciones.
- Lectura en conjunto de los documentos, para poder tener una comprensión total.

	Fotografías	Ayuda para el debate, el recuerdo y la discusión	Análisis detenidos y profundo de sucesos	Datos de situaciones aisladas
	Video	Analizar en detalle comportamientos o escenarios relacionados	Permite observar los comportamiento de los sujetos en una	Muy costoso y difícil de analizar

REGISTROS MECANICOS		con nuestra investigación	determinada situación	
	Audio	Diagnóstico de una situación	Gran flexibilidad y versatilidad	Aislada no posee valor. Debe complementarse con otras técnicas
	Consulta de documentos	Documentar un problema o situación	Brinda un marco de referencia	Exigen búsqueda y dedicación
	Elaboración de mapas, planos	Uso del espacio y otros factores relacionados al espacio, al territorio, etc.	Posibilita la elaboración de una visión integral del tema	Requiere de personal especializado

¿Cómo lo hacemos al modo tseltal?

8. Contenidos del el informe para enviar por correo electrónico

1. Llenar el cuadro de relación entre preguntas, herramientas metodológicas y fuentes de información
2. Elaborar un plan de trabajo para esta etapa de la sistematización para organizar cuándo vamos a realizar entrevistas o grupos focales o trabajo con documentos, etc.
3. Contestar las preguntas de la investigación

4. Escribir un relato sobre la formación en el proceso que sistematizamos, usando toda la información que recogimos con nuestras preguntas y herramientas de investigación.

Recuerda:

Es muy importante que **siempre pongamos nuestros nombres en los trabajos que hacemos** para que todos sepamos quién hizo esa parte de la investigación.

Siempre que usemos fuentes de información para escribir nuestros trabajos, tenemos que decir cuáles son para que todos sepamos de dónde salió la información que está escrita.

La fecha de entrega del reporte para esta concentración es del **7 al 10 de septiembre.**

Es importante estar en comunicación con el o la asesor(a) para que crezcamos en nuestro trabajo y vayamos aprendiendo a tomar mejores pasos en la investigación para la sistematización.



9. Bibliografía:

Ander – Egg (2000) , *Cómo organizar el trabajo de investigación*, Buenos Aires, Editorial Lumen, 156 p.

Delgado & Gutiérrez (Coord.)(1995), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España, Editorial Síntesis, S.A. 669p

Schwartz, H. & Jacobs, J. (2003). *Sociología cualitativa: métodos para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas, 558p.

Yuni, J. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela*: Córdoba, Argentina: Editorial Brujas Educación. 282p

Otras referencias:

Instituto de Nutrición para Centro América y Panamá (INCAP) y Organización Panamericana de la Salud (OPS), *Seguridad alimentaria y nutricional a nivel local. Manual de Investigación Cualitativa*

Castañeda Jesús María, “El diario de campo”, *Practicum de Magisterio: Especialidad Educación Infantil*, Universidad de León (fecha de consulta 02 julio2007)

<http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/practicu/Diario.htm#contenido>

<http://es.wikihow.com/hacer-un-diario-de-campo>

http://www.gestionescolar.cl/RRHH/articles-95981_recurso_1.pdf





Tercera concentración:

“Conocer Escogiendo. Análisis e interpretación de la información”

Guía para el trabajo



RETOMAR LOS PASOS DADOS

Han pasado muchas cosas desde la primera concentración, ¿no creen? Ya pudimos ver hacia a dónde queremos llevar el camino de nuestra sistematización. Luego conocimos los contextos con los que tiene relación el proceso que sistematizamos y con ayuda de diferentes fuentes de información y distintas herramientas hicimos la búsqueda de información para nuestra investigación.

En estos meses hemos caminado mucho y aprendido muchas cosas nuevas sobre el caminar del proceso y sobre el caminar de cada uno de nosotros. Hemos

aprendido a utilizar la computadora, el Internet, la grabadora y las diferentes herramientas para la investigación.

En este camino nuestro paso se ha hecho más grande y fuerte gracias a la comunidad de aprendizaje que formamos entre sistematizadores, asesores y coordinadores. Ahora nos toca una de las partes más importantes y más profundas de nuestra investigación: el **ANÁLISIS** y la **INTERPRETACIÓN** de la información que tenemos.

Schahpanel ta a'tel sna 'el stashtayel,
Achican tseltaltalel k'ahyinel te bintik la

Jnop ta jol ko'tantik ta stojol skuxlejal Mision

NUESTRAS METAS PARA ESTA CONCENTRACIÓN SON :

1. CONSTRUIR HERRAMINTAS PARA ANALIZAR NUESTRO TRABAJO:

A) ANALIZAR LA INFORMACIÓN

B) ¿QUÉ PASÓ? Y ¿CÓMO PASÓ?

2. HACER UNA INTERPRETACIÓN: ¿POR QUÉ PASÓ LO QUE PASÓ? Y ¿QUÉ APRENDIMOS DE ESTO?

1. **Análisis** es el proceso por el cual vamos a *separar* los elementos de nuestra información. Esto nos va a ayudar a mirar **qué pasó y cómo pasó**.
2. Ahora, podemos mirar la información e identificar cómo es, cómo nos va a servir para saber **por qué pasó lo que pasó y qué es lo que aprendemos de esto** para nuestro caminar futuro.

Vamos a usar el ejemplo de la selección del café para ayudarnos a entender mejor de qué se tratan nuestras metas de esta concentración.



ANÁLISIS / yocliyel soc stsahtayel: ¿Qué se necesita para poder hacer un buen trabajo de análisis y de interpretación?

Castellano - Kaxlan K'op	Tseltal - Bats'íl K'op
<ul style="list-style-type: none"> Tener en mente qué es lo que se está buscando 	
<ul style="list-style-type: none"> Ser preciso y buscar precisión 	
<ul style="list-style-type: none"> Ser claro y buscar claridad 	
<ul style="list-style-type: none"> Mantener la mente abierta 	
<ul style="list-style-type: none"> No ser impulsivo 	

CLASIFICAR

Ejemplo del café:

Cuando se corta el café se pone todo en una canasta. Adentro de la misma canasta tenemos el café maduro, el que todavía no está tan maduro, el grano pequeño, el grano grande. Están todos los cafés diferentes revueltos adentro de la canasta.

Pero ... si quitamos los cafés maduros, cuáles quedan...?

Quedan los cafés no tan maduros o los cerezos. Pero adentro de la canasta sigue habiendo grano chico y grano grande. Nos falta separarlos por tamaño.

Podemos hacer una canasta con el café maduro grande y otra con el café maduro pequeño

Podemos hacer otra canasta con el café cerezo grande y otra con el café cerezo pequeño y luego...

Podemos separar el café que es para exportar, el café que es para vender en el mercado nacional y el café para la casa, etc.

Ya vimos que cuando recogemos el café viene todo revuelto en la misma canasta. Sabemos que después de recogerlo hay que separarlo.

¿De acuerdo con qué lo separamos? ¿Cómo decidimos la manera en que vamos a separar el café? De acuerdo un **criterio**. Las palabras subrayadas son ejemplos de criterios de clasificación del café.

El criterio depende de *para qué* vamos a separar. **El criterio depende del objetivo:**

El **objetivo** nos dice *para qué* queremos clasificar la información.

Por ejemplo (lo que está en **negritas** es el objetivo de estos ejemplos de clasificación):

- Separar el grano grande del chico **para ver cuál se vende y cuál es para casa.**

Igual que pasa con los diferentes montoncitos que separamos de café, así pasa con nuestra información. Ahora tenemos la información que hemos investigado pero hay que separarla porque está un poco revuelta.

Hay información que está lista para usarse, otra que se usa para una cosa, otra no sirve, otra está incompleta...

Ejemplos:

Por ejemplo tenemos listas de los documentos que existen en los procesos pero no están separadas y organizadas o están medio separadas.

Necesitamos separar y ordenar esa información, sin embargo, antes de hacerlo nos tenemos que preguntar ¿para que queremos separar y ordenar nuestra información?

Si es para poderla acomodar en cajas, entonces tendremos que tomar el criterio del tamaño para separar, y juntar todos los documentos grandes, los medianos y los chicos sin importarnos los temas.

Pero si lo que queremos es saber si hay documentos sobre los temas de formación, entonces tenemos que elegir el criterio, contenido o tema y separarlos según el criterio que escogimos.

Vamos a agrupar los elementos de la información, según algunos *criterios* que acordemos juntos a esta actividad le llamamos *clasificar* y vamos a escribirla con ayuda de *organizadores gráficos* o esquemas.

Todas las cosas que quedan juntas es porque tienen el mismo criterio en común. A ese grupo de cosas con un criterio en común le llamamos *categoría*.

CLASIFICACION quiere decir:

- **Agrupar cosas según alguna característica en común.**
- *sWok'tiklanel ants winik ma'uk teme chambahlam, ma'uk teme biluk ha'chikan stalel*

Para clasificar hay que ser capaces de comparar, diferenciar y discriminar; **Los conjuntos se construyen en base a poder identificar en qué se parecen las características de los objetos o los hechos.**

El objetivo de la **clasificación** es la descomposición de un todo en las partes que lo forman (SEPARAR LAS PARTES) con base en un **criterio** establecido, de tal manera que entre las partes exista una relación que tenga sentido.

La clasificación QUE RESULTA, así como el procedimiento (MANERA DE HACERLO) a seguir, dependen del **objetivo o la meta** de hacer la clasificación (PARA QUÉ SPARAMOS LAS PARTES).

La creación de **criterios** es una de las habilidades básicas necesarias para clasificar información.

Una secuencia de pasos para clasificar información puede ser la siguiente:

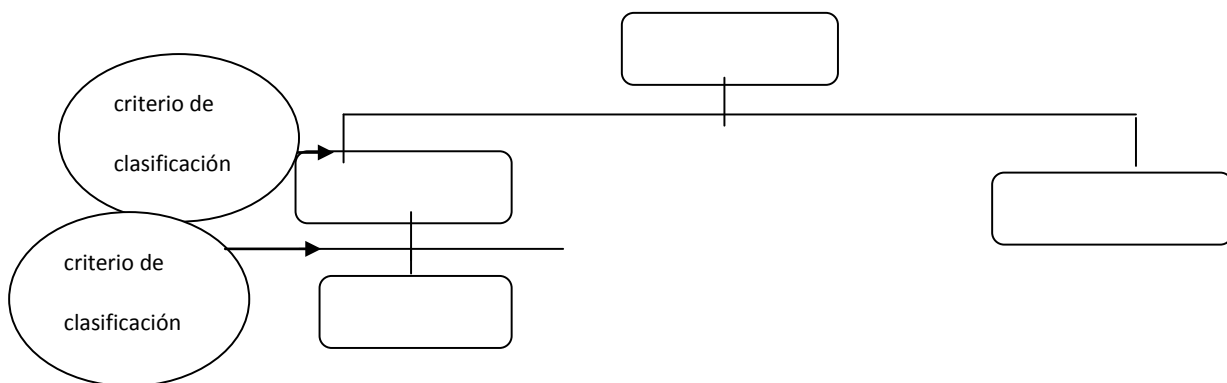
1. Determinar el objetivo de la clasificación
2. Definir el criterio de clasificación.
3. Etiquetar o rotular las partes (categorías, niveles, etc.) PONERLES NOMBRE
4. Para cada nivel de clasificación se debe utilizar sólo un criterio
5. Cada nivel debe estar completo, no dejes cabos sueltos
6. Se deben tener, al menos, dos subcategorías.
7. En un nivel de clasificación, todos los elementos deben tener la misma importancia. (los errores pueden ser consecuencia de subcategorías que no son del mismo nivel de detalle o de generalidad) POR EJEMPLO EN EL CAFE
8. No se permiten subordinaciones defectuosas (los errores pueden ser consecuencia de poner un elemento en una categoría a la cual no pertenece). Tiene que ir junto lo que va junto y no revolver las cosas que son diferentes. Como en el café cada cosa tiene su canasta, no debemos poner el café orgánico en el mismo canasto donde está el tradicional.
9. Los detalles deben tener el mismo nivel de consistencia.

Se han desarrollado tablas, símbolos y representaciones pictóricas que ayudan a clasificar información. A ESTOS LES LLAMAMOS **ORGANIZADORES GRAFICOS**

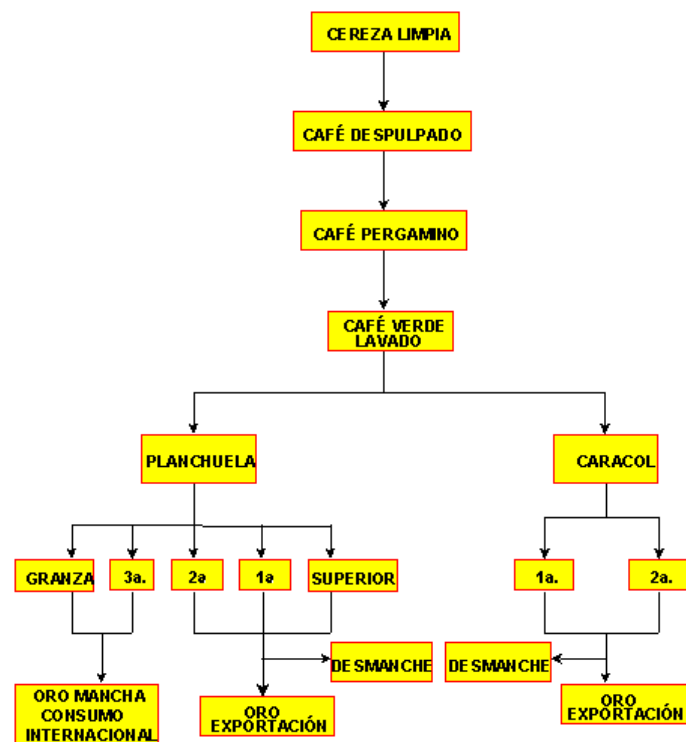
Ya vimos que no podemos analizar sin organizar la información que tenemos, de manera clara y precisa.

EJERCICIO

*Vamos a decir nuestra palabra para que juntos vayamos llenando los espacios vacíos del **árbol de clasificación** y de la matriz que están proyectados con el cañón.*



Éste es un ejemplo de árbol de clasificación del café.



Cuadro comparativo

TIPO DE DOCUMENTO	FECHA	E. Respiratorias	E. Digestivas	Adicciones
<i>Folletos</i>	30 abril 2004	x		x
	26 mayo 2007		x	
Manuales	1 feb. 81			x
	10 abr. 82	x		



ENTREVISTAS Y GRUPOS FOCALES

Introducción y pasos a seguir o preguntas para el análisis

¿Cómo analizar la información recogida usando distintas fuentes y herramientas?

Supongamos que tenemos un grupo focal, unas entrevistas y documentos. Vamos a poner el ejemplo de **JCANAN LUM QU'INAL**.

Lo primero que hicieron fue pasar las notas del observador y transcribir la grabación.

- Se lee la transcripción varias veces
- Se preparan unos cuadros para poder clasificar la información.

En este ejemplo, los temas son aspectos relacionados con:

-Cuidado de la tierra

-Formación

Primero vamos a organizar la información en estos dos grandes temas.

Cada gran tema tiene varios aspectos, por ejemplo:

Cuidado de la tierra

- ¿Qué entendemos por cuidado de la tierra?
- ¿Para qué cuidamos la tierra?
- ¿Cómo se cuidaba la tierra antes y como se cuida ahora?

Vamos a leer las transcripciones y a subrayar con diferentes colores lo que tiene que ver con cada uno de los aspectos.

Hacemos las tablas, una para cada uno de los temas o preguntas.

Vamos copiando en las tablas lo que se ha clasificado con colores. Es importante decir de dónde sacamos la información que estamos copiando y la fecha de la fuente de información (grupo focal, entrevistas, relatos de vida).

Después, volvemos a leer y a revisar las entrevistas, grupos focales o lo que tengamos de información sobre ese tema para ver si no se nos olvidó poner información en nuestras tablas de análisis.

Si hace falta algo lo agregamos.

Cuando terminemos, vamos a tratar de resaltar lo más importante. **Esto nos va a servir para hacer nuestra interpretación y lectura crítica.**

Nos vamos a **fijar si hay ideas que se parecen o si hay ideas que son diferentes sobre un mismo tema** en las participaciones de las personas que entrevistamos. Podemos fijarnos si la mayoría tiene la misma opinión sobre un tema o si tienen opiniones diferentes.

CUIDADO DE LA TIERRA: ¿Cómo entendemos el cuidado de la tierra?			
Instrumento/ fecha	participantes	contenido	interpretación
Grupo Focal 05 septiembre 2007	P1	<p>Cuidamos la tierra, porque en ella vivimos y nos da el alimento, es sagrado por eso lo cuidamos dándole ofrenda.</p> <p>Debemos de cuidar los ojos de agua, árboles, porque mucha gente está tumbando por eso cuidamos, es querer respetar la madre tierra. Sentirnos parte de ella.</p>	<p>La relación que se establece con la tierra es de respeto y veneración, como a una madre.</p> <p>No es una relación donde el hombre está separado sino es parte de la tierra.</p> <p>Al hablar de la tierra parece ser que se habla de la naturaleza, agua, árboles</p> <p>Existe una preocupación por su cuidado y deterioro</p>
Grupo Focal 05 septiembre 2007	P2	<p>La tierra debemos cuidarlo si no la cuidamos llegara un día que no va ver el maíz, porque se le acaba el sabor de la tierra si no la cuidamos ya no nada que darle a nuestros hijos mas adelante, lo cuidaremos a través de utilizar abonos orgánicos, y así podremos dejarle algo a nuestros hijos y que disfruten lo que hay en la madre tierra</p>	<p>También se ve la preocupación por la alimentación, el maíz no solo de los que viven ahora sino del futuro.</p>
Grupo Focal 05 septiembre 2007	P3	<p>Cuidamos la tierra porque se estaba deteriorando, ya no producía por eso nos empezamos a preocupar que le vamos a dar y también porque la tierra ya se estaba contaminando, nuestros recursos naturales se estaba acabando y nos dimos cuenta de eso, y los hermanos nos lo decía ya no hay alimentos.</p> <p>Los jóvenes ya no trabajaban la tierra se iban a otros lugares, como en Cancún, vimos que era importante fortalecer que no abandonaban su tierra para animar.</p> <p>Para fortalecer de su identidad que no abandonaran a su tierra, fortalecer y buscar la manera de que la tierra produjera la manera de ser y como sembraban cultivan los antepasados con lo orgánico</p>	<p>Se nota gran preocupación por el deterioro de la tierra y los recursos naturales y en consecuencia la falta de alimento.</p> <p>La migración de jóvenes como respuesta a esos problemas.</p> <p>Necesidad de hacer algo para no abandonar la tierra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer la identidad • Recuperar la forma de ser a través de recuperar la manera de trabajar con la tierra
Grupo Focal	P4	<p>Tenemos que cuidar la tierra nuestra visión tseltal tiene una sobre tiene un</p>	<p>Recuperar la visión tseltal</p>

05 septiembre 2007		<p>significado de la tierra lo que dicen los abuelos los señores mayores de edad es cierto que la tierra es nuestra madre es muy parte de ellos somos como una familia, saber comunicarnos porque así nos enseñaron nuestros abuelos y sentirnos parte de ella así nos enseñó por eso es importante trabajarlo bien, así como trabajaron ellos saber amarlo y quererlo para que no allá desvinculación des armonización, con la madre naturaleza.</p> <p>Cuidado y respeto los antepasados le tenían mucho respeto era su mama de veras por eso no se vendía lo cuidaban era la mama, que es nuestra mama así como una mama no se vende.</p>	<p>La tierra como nuestra madre</p> <p>Ser parte de ella</p> <p>Como una familia</p> <p>Saber comunicarnos</p> <p>Recuperar enseñanza de los abuelos</p> <p>Saber amarla</p> <p>Cuidado y respeto</p> <p>Armonía con la naturaleza</p>
<p><u>ENTREVISTA A UN COORDINADOR TS'UMBALIL</u></p> <p>08 agosto 2007</p>		<p>Cuidar la tierra es entender como una madre, yo como cuidador de la tierra debo dar ejemplos de cómo trabajar nuestro campo (nuestra madre santa), de forma equilibrada y armónica, no quemar las montañas, no quemar el rastrojo, evitar destruir más montañas, no usar agroquímicos en el campo del cultivo</p>	<p>La tierra como la madre santa</p> <p>Buscar el equilibrio y la armonía.</p> <p>Lo orgánico, no fertilizantes</p>

CUIDADO DE LA TIERRA: ¿Para qué cuidamos la tierra?			
Instrumento/ fecha	participantes	contenido	interpretación
<p>Grupo focal</p> <p>05 sep 2007</p>		<p>La cuidamos porque de ella sale los alimentos, si no lo la cuidamos ya no nos lo dar el alimento, por surge la migración, pero no se dan cuenta de que la tierra si produce cuando la cuidamos y podemos vivir en ella, por eso la deben de cuidar para que haya suficientes alimento.</p> <p>Por eso la tierra cuídenla, y los jóvenes que lo cuiden los jóvenes que ya lo están cuidando, y que utilicen el</p>	<p>Se enfatiza la importancia de los alimentos.</p> <p>El problema de la migración</p> <p>Si se cuida la tierra podemos vivir de ella.</p> <p>Se enfatiza el papel de los jóvenes</p> <p>Cuidar tierra, agua, árboles.</p> <p>Fortalecer la identidad tseltal.</p>

		<p>abono.</p> <p>El agua en ella vivimos por eso lo cuidamos sin el agua no vivimos por eso debemos cuidar los árboles y la madre tierra.</p> <p>Cuidar la vida y la manera de ser tselal.</p> <p>La tierra la cuidamos porque en unos años ya no nos va a producir los alimentos que necesitamos, por ejemplo cuando yo llegué a la selva era montañas, hubo en un momento se acabaron los monos veo que la tierra ya no es como se producía antes, la montaña nos da suficiente</p>	<p>Cambios de cómo era antes y como se ha acabado, “miedo” al futuro, 43erft</p>
entrevista		<p>Dijimos que es como nuestra madre si lo lastimamos mucho. Si lo pegamos, pues puede que nos aguante, pero poco a poco pierde fuerza y se debilita en cuerpo y alma. Así sucede lo mismo con nuestra tierra, la fertilidad del suelo es como la leche d nuestra mamá. Actualmente vemos que nuestro suelo está un poco enfermo y débil por eso es importante darle atención y vitamarlo para cuidarlo</p>	<p>La madre, no lastimarla</p> <p>Darle alimento</p>
		<p>Es importante cuidar la tierra, la tierra es mi madre, la siento, aprendo que hay recursos que se pueden acabar, fortalecer el alimento de nuestras comunidades, valorado la diversidad de los mestizos y tselales y la manera de ser que lo voy entendiendo, sentirme en unidad con la tierra</p>	

CUIDADO DE LA TIERRA: ¿Cómo se cuidaba la tierra antes y cómo se cuida ahora?

Instrumento/ fecha	participantes	Contenido- Temas	Interpretación
		Que me dijeron	

Grupo focal 05 sep 07	P1	Antes: Ahora:	
Entrevista 10 sep 2007	Hno. Chemo		
Documento: Folleto sobre Lombricomposta 15 mayo 2000			

Pasos para el análisis de entrevista, documentos grupos focales:

1. Leer el documento varias veces.
2. Marcar con diferentes colores los temas que nos interesan. Por ejemplo, subrayar con color rojo cuando el entrevistador hable de la formación, con color azul cuando hable de la historia del proceso y así, con los demás temas que se abordaron a lo largo de la entrevista.
3. Vaciarlo en una matriz o cuadro
4. Elaborar otro documento, que serán los relatos de las entrevistas, identificando los temas más importantes. Nosotros vamos a decidir qué orden le damos, si por temas, por orden cronológico o según fue el entrevistado nombrándolos a lo largo de la entrevista.
5. En el nuevo relato vamos a introducir fragmentos para dar fuerza a lo que queremos resaltar. Ejemplo:

De acuerdo al relato de Juan Deara, la organización Yomlej tiene en su recorrido histórico, un momento clave, determinante para conformación de la misma. Este momento es el viaje que llevaron a *cabo los de Xinich* de Palenque a la Ciudad de México.

...nosotros caminamos 52 días totalmente a pie, nuestro objetivo, es que se tome en cuenta los derechos humanos, era nuestro objetivo porque existe muchas violaciones de derechos en las comunidades, no es tomado en cuenta el hombre y las mujeres en su gran mayoría, por eso así lo hicimos y cuando llegamos a México dialogamos con las autoridades, con el gobierno federal y fuimos hasta en el Palacio de gobierno. Estuvimos tres días, nos acompañó los estudiantes de Chapingo y algunos estudiantes de la UNAM, cuando estuvimos en México fuimos muchos porque se sumaron otros estados de Tabasco, Veracruz, Puebla, Tlaxcala, cuando llegamos ya éramos... ya mucho... somos alrededor de tres mil gentes, cuando iniciamos apenas éramos como 400.

6. Los títulos que van a aparecer a lo largo del relato son frases que se toman de la misma entrevista, pero deben ser frases que abarquen el tema que vamos a desarrollar. Ejemplos:

Así empezamos a caminar junto con los otros

...nos adherimos a ellos para apoyar sus ideales

...caminamos juntos, fuimos como hermanos en la lucha

7. El relato final debe tener los temas que a nosotros nos interesen pero si un tema que no habíamos contemplado aparece a lo largo de la entrevista y fue importante para el entrevistado, lo debemos considerar e integrarlo al relato. Por ejemplo, si en el proceso de salud en las entrevistas, apareciera el tema de las enfermedades en los niños y es algo que no se había contemplado como tema, se tendrá que considerar en los relatos.
8. Una vez que se tienen todos los relatos de las entrevistas y los documentos existentes, se debe analizar la información en conjunto.



LÍNEA DEL TIEMPO

Análisis de la línea del tiempo

Todo en nuestro mundo de vida sucede en un tiempo y en un espacio, al mismo tiempo que en otros mundos suceden otras cosas. El darnos cuenta de esto es muy importante para entender, interpretar y hacer útiles los hechos y eventos.

Por ello una de las herramientas que usamos al sistematizar es la **línea del tiempo** y **establecemos relaciones entre varias líneas**.

Oklinel bin ut'íl ya snuhp'in sbah ya'tel jujunwohk' sok ya'tel yantik jwohk: observar cuidadosamente como casa el trabajo de cada grupo con el trabajo de los demás.

- Ellas nos ayudan no sólo a mirar **cuándo** sucedieron las cosas sino **por qué** sucedieron.
- Si *reflexionamos*, podemos ver qué hizo que sucedieran bien y qué fue un obstáculo.
- Darnos cuenta de esto nos puede ayudar a quitar obstáculos y mejorar nuestro trabajo en el futuro.

Al comparar dos o tres líneas podemos establecer relaciones entre los procesos y ver cómo los mundos de vida se cruzan y pueden ayudarse unos a otros. Nos va ayudar para darnos cuenta cuáles acciones son útiles y cuáles nos ponen obstáculos para caminar como un sólo corazón.

Lectura:

Líneas del tiempo, una útil herramienta para la enseñanza de la Historia

Imaginar el tiempo histórico

El campo de estudio de la Historia es ilimitado; abarca todo lo que ha sucedido desde la aparición de la humanidad y hasta este preciso momento. Para poder comprender el conocimiento histórico, los historiadores establecieron divisiones temporales que conocemos como Eras, periodos y épocas. Asimismo, hay otras convenciones para "medir" los acontecimientos históricos según su duración, como los procesos, hechos o sucesos. Sin embargo, a pesar de que la periodización del tiempo ordena el acontecer histórico, para la mente humana es muy difícil imaginar la temporalidad porque implica un alto

grado de abstracción.

Ver el tiempo

La forma más sencilla y clara de entender el tiempo histórico es "viéndolo". Si "plasmamos" el tiempo en una imagen se puede adquirir mayor conciencia del transcurso temporal. Las líneas del tiempo se utilizan precisamente para entender, a través de la visualidad, el tiempo histórico.

Las líneas del tiempo son mapas conceptuales que, de manera gráfica y evidente, ubican la situación temporal de un hecho o proceso, del periodo o sociedad que se estudia. Estas líneas son una herramienta de estudio que permite "ver" la duración de los procesos, la simultaneidad o densidad de los acontecimientos, la conexión entre sucesos que se desarrollaron en un tiempo histórico determinado y la distancia que separa una época de otra.

Variedades de líneas del tiempo

Hay distintos tipos de líneas del tiempo. Las que abarcan largos periodos y por lo tanto expresan generalidades, mientras otras son muy específicas y detallan hechos puntuales. Hay líneas del tiempo de un año, una vida, una época, un periodo de pocos años o de miles de ellos. También hay líneas del tiempo temáticas: de historia política, cultural, artística, etcétera. En algunos casos se le pueden dar distintas formas a la líneas del tiempo con el fin de expresar alguna idea, por ejemplo las nociones de "progreso", de "evolución", o bien de "esplendor" o "decadencia".

No es difícil hacer una línea del tiempo, sólo hay que cuidar que la escala de medición que utilizemos exprese claramente el valor temporal que nos interesa presentar. También es importante establecer gráficamente las diferencias temporales o fácticas, utilizando para cada época un color y los distintos sucesos o hechos con símbolos fáciles de identificar.

Una manera sencilla de introducir a los alumnos al uso de estas herramientas conceptuales, es pidiéndoles que hagan una línea del tiempo de su vida. El inicio de la línea sería la fecha de su nacimiento y el final la fecha actual. En esta línea se deben colocar fotografías o imágenes alusivas a su entorno familiar o local, que marquen el transcurrir de las distintas etapas de su vida, así como de los hechos externos (nacionales o internacionales) que recuerden y consideren importantes como parte de su contemporaneidad histórica.



Análisis de los cursos y talleres con que se forman los integrantes de cada proceso.

Cuando queremos formar (lo que hace un jnopteswanej), es decir hacer una serie de actividades para que otros aprendan, generalmente nos hacemos estas preguntas:

¿Qué vamos hacer aprender?, ¿a dónde queremos ir? A la respuesta le llamamos **OBJETIVOS:**

Bin ya jnohptestic ah - qué vamos hacer aprender

¿Por qué y para qué vamos aprender?, ¿Cómo vamos a aprender para que ese aprendizaje se guarde en nuestro corazón? A la respuesta le llamamos **ESTRATEGIAS Pedagógicas:**

SNOPEL TA JOL KO'TANTIK BIN UT'IL YA JBEHLALTESTIK A'TEL TA STAHEL TE BIN YA JK'ANTIK - TE BIN UT'IL YA -BEHLALTES - A'TEL

Cómo encaminamos nuestro trabajo para lograr lo que queremos

- **¿Qué aprendí?,** ¿Cómo puedo saber que lo que aprendí está en mi corazón? A la respuesta le llamamos **EVALUACION:** Búsqueda de evidencias

Siempre tenemos que fortalecer al mismo tiempo las herramientas (A'TEJIBAL) para aprender (desarrollar habilidades)

Tulan sk'oblal ya jkolch ihtestik ya tejib jol ko tantik sok ya xtuhun ku untik stukel
Es necesario que desarrollemos nuestros instrumentos de trabajo de nuestra mente y nuestro corazón (habilidades) y que los usemos

Por ejemplo, cuando vamos a la milpa para que un niño aprenda tenemos:

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	EVIDENCIAS	RECURSOS
		Evaluación	

Cosechar maíz	OBSERVACION Imitación PRÁCTICA: Preparar el terreno		Tierra
	Seleccionar la semilla		Semillas
	Plantar	Retoños	Herramientas
	Abonar	Jilotes	Abono
	Cosechar	Elotes	Costales

Ejemplo:

**PROCESO DE SALUD
CLASIFICACIÓN DE DOCUMENTOS**

Trabajo realizado por las sistematizadoras:

Angélica Silvano Saragos y Deysi Adelaida Gómez Moreno.

Fecha: 12 de Septiembre del 2007.

Fuente de Información	Fecha	Lugar	Nombre	Objetivo Principal o General	Contenido o los temas	Actividades realizadas
Folleto	Marzo 1997	Interregionales	“Introducción de la desnutrición”	Describir la desnutrición en niños menores de 5 años	1) Definición - Causas 2) Tipos de desnutrición 3) Tratamiento 4) Acuerdos: ¿Cómo vamos a trabajar en la comunidad para	1. En el curso: los promotores comparten por grupos: ¿cómo ven a los niños que están bajos del peso (desnutridos)? Plenaria... -Se clasifica, y se

					evitar la desnutrición?	<p>complementa-tipos de desnutrición.</p> <p>-Se reparte el folleto y por grupos se da espacio de asimilación del folleto.</p> <p>-Otra plenaria donde se ven señas de la desnutrición: dibujos carteles, seña, de los tipos de desnutrición.</p> <p>Hacen comentarios</p> <p>Se resuelven dudas.</p>
Folleto	Febrero 2002	Interregional	Enfermedades de la piel	Tomar conciencia los promotores y comunidades sobre la causa de las enfermedades que daña la piel.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Partir de la experiencia del grupo (lo que se da en su comunidad) 2. Cómo aprender a curar la piel (observación). 3. Anatomía, Fisiología 4. Enfermedades de la piel causadas por: <ul style="list-style-type: none"> -Bacterias (impétigo) -Virus herpes simple y Herpes zoster 	<p>Compartir lo que cada promotor conoce en su comunidad sobre las enfermedades de la piel.</p> <p>Plenaria</p> <p>-Se complementa. Tipos de enfermedad-Causas social.</p> <p>-Se reparte el folleto y por grupos lo asimilan el tema -Se hacen plenaria donde se presentan por medio de señas</p>

					<p>-Hongos: micosis...</p> <p>-Parasitosis:</p> <p>. Escabiasis:</p> <p>. niños y adultos</p> <p>-Reacciones cutáneas</p> <p>.Dermatosis del pañal</p> <p>5. Acuerdos: ¿Qué vamos a hacer para prevenir las enfermedades de la piel?</p>	<p>sobre los tipos de enfermedades de la piel.</p> <p>Nota: Los promotores (as)</p> <p>Dan aportes sobre plantas que usan para curar lesiones de la piel</p> <p>Este aporte se integra para el 2°. Borrador del folleto de promotores</p>
--	--	--	--	--	--	---

INTRODUCCION A DIAGRAMA DE CAUSA EFECTO

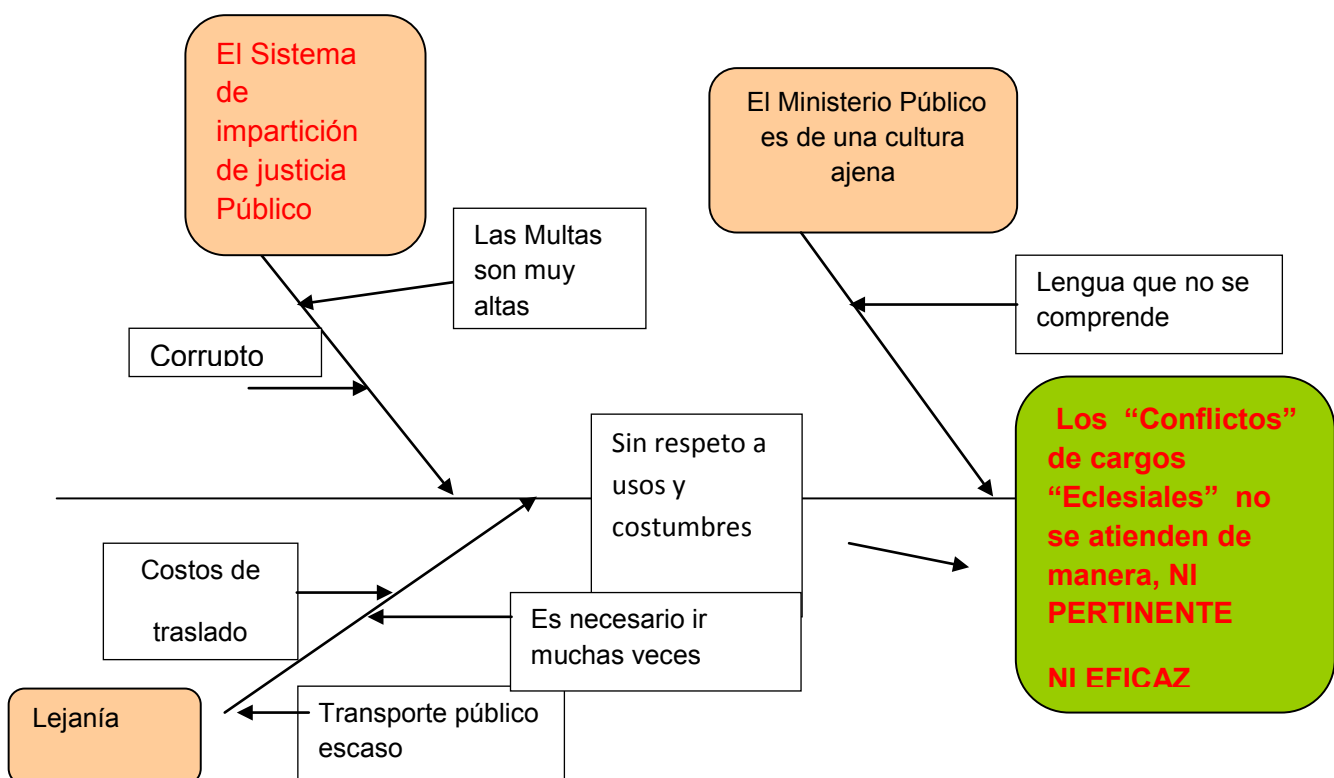
Siempre es importante saber por qué y para qué hacemos las cosas y después, ver si resultó lo que hicimos. Para ello, tenemos que escoger algunas pruebas o evidencias, de que nuestro trabajo estuvo bien hecho o falló en algunos aspectos.

EVALAUAR:

Yokliyel teme lek lok'em ya'tel jujwohk' komonaletik

- **Observar cuidadosamente como salió el trabajo de cada grupo en las comunidades**

Vamos a revisar una **herramienta que nos ayuda a ver la causa y el efecto de las cosas**. Esto nos puede ayudar a ver si resolvimos el problema, en qué medida se está resolviendo y lo más importante, qué podemos hacer para hacer mejor nuestro trabajo y los problemas que dan origen a estos trabajos tengan una mejor y más rápida solución.





LECTURA COMPLEMENTARIA

Diagrama de causa-efecto³⁶

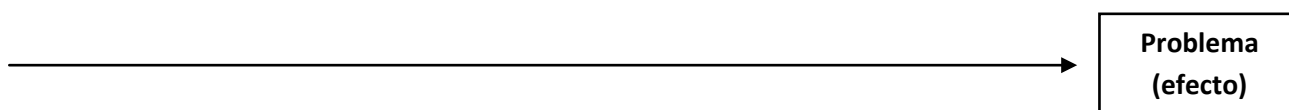
Una de las más populares herramientas en el análisis de las causas es el **diagrama de causa-efecto**, llamado también **diagrama de la espina de pescado**. La principal diferencia con otras herramientas es que el diagrama de la espina de pescado nos ayuda a mirar las diferentes causas de las que nace lo que estamos analizando. En este diagrama además podemos organizar las causas, clasificarlas por categorías para poder ver cuál es la relación entre ellas.

La herramienta no garantiza la obtención de la causa principal sino, muy al contrario, el descubrimiento de una amplia variedad de

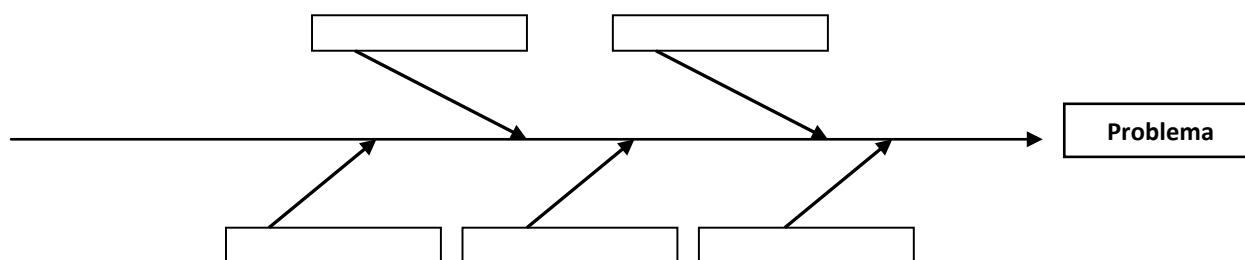
La herramienta no nos asegura que podamos ver con claridad la causa principal pero su riqueza está en no garantizar la obtención de la causa principal sino, muy al contrario, el descubrimiento de una amplia variedad de causas. El diseño de Ishikawa está pensado desde su perspectiva de ingeniero en empresas industriales y, por ello, las categorías utilizadas (métodos, máquinas, personas y materiales) deben ser reconvertidas a la situación educativa en la que la categoría “máquinas” (equipos), por ejemplo, apenas tiene significado y, por el contrario, son decisivos otros factores institucionales (como cultura o arquitectura organizativa) y sociales (como la interacción con el entorno).

Procedimiento de realización

Ishikawa recomienda comenzar escribiendo el problema que debe resolverse en la parte derecha del papel, recuadrarlo y dibujar una flecha horizontal que señale el recuadro. Este eje será la espina central del pez.

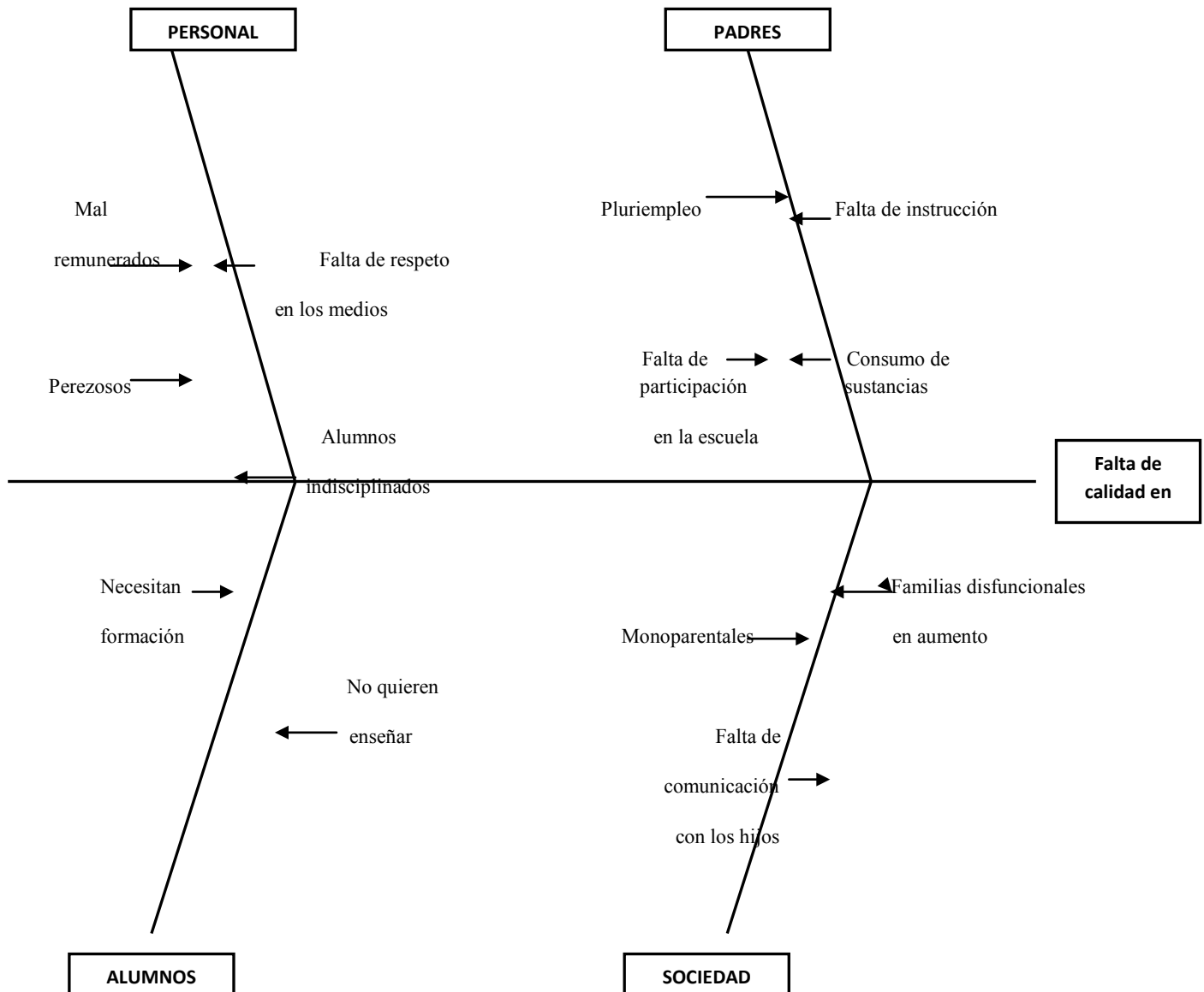


A partir de esta base, en el segundo paso se determinan las principales causas o categorías de causas del problema. Como base de la solución se establecen espinas que representan las posibles categorías, que pueden reducirse a las estrictamente necesarias. Cada una de estas categorías se representa con una línea inclinada que se apoya en la línea horizontal.



³⁶Tomado de: Municio Pedro, *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Editorial Praxis, Barcelona. 2000, p. 124 - 126

El tercer paso consiste en establecer todas las causas que son origen de las categorías señaladas en la espina. Se establecen utilizando cualquier técnica creativa (siempre preguntando ¿por qué? ¿por qué? ¿por qué?) y se escriben junto a las líneas horizontales que se enlazan en cada espina. A continuación se reproduce un diagrama presentado por Schargel (1997) sobre la falta de Calidad de las escuelas creado para identificar las causas del fracaso en Westinghouse Vocational and Technical High School.



En el cuarto paso se busca seleccionar las causas que son origen del problema. Para esta actividad caben dos alternativas. La más habitual consiste en estudiar cada una de las espinas por separado e identificar las que tienen mayor frecuencia o las que aparentemente tienen mayor impacto. Para este análisis es conveniente construir un segundo diagrama, como el que aparece a continuación, que trata de descubrir y aislar las causas de las causas. A veces, según el tamaño del grupo y la complejidad del problema, hay que hacer subgrupos y encargar a cada uno de

ellos el análisis de dos espinas o categorías de causas, de manera que se consiga subdividir el problema y contrastar las aportaciones elaboradas por separado.

Análisis del diagrama

A mayor tamaño de los diagramas, mayores posibilidades de análisis. Ampliar las hojas de papel todo lo necesario con hojas complementarias para facilitar el desarrollo y la introducción de nuevos elementos. Si se cree conveniente hay que dividir cada cadena de causas por separado, aunque siempre dejando establecidas las relaciones entre las distintas cadenas.

En el ejemplo del diagrama de relaciones se identifican dos posibles causas originales (“libros elementales y poco atractivos” y “el profesor tiende a cubrir su papel formal”) que no tienen ninguna flecha dirigida a ellas. A partir de esta identificación el trabajo debe centrarse en ellas.

El paso final del análisis consiste en eliminar las causas inadecuadas. Un buen procedimiento es relacionar las posibles causas con el problema y hacer algunas preguntas para demostrar que están relacionadas con lo que es el problema, dónde y cuándo se inició. Sólo si las respuestas conectan positivamente la causa con el problema se debe continuar adelante. Tregoe desarrolló una metodología muy precisa para diferenciar todo aquello que “es” de lo que “no es” parte del problema y, por tanto, debe incluirse o no en el proceso de solución.

Una recomendación final: la elaboración de este diagrama es un trabajo arduo y con frecuencia es conveniente realizar el proceso en dos o más días para que las mentes se despejen en los intermedios de descanso y puedan verse los enlaces con mayor claridad.

TRABAJOS PARA ENTREGAR EN NOVIEMBRE

1. CUADROS DE CLASIFICACIÓN DE DOCUMENTOS (ejemplo p. 8)

2. CUADROS DE ANÁLISIS DE INFORMACION (ejemplo p. 9 – 12)
 - a. ENTREVISTAS
 - b. GRUPOS FOCALES
 - c. OBSERVACIONES
 - d. DOCUMENTOS
 - e. DIARIOS DE CAMPO

TEMA /pregunta			
INSTRUMENT/FECHA	PARTICIPANTE	CONTENIDO	INTERPRETACION

3. RELATO después del análisis

4. ANALISIS DE CURSOS Y/O TALLERES DE FORMACION (ejemplo p. 17)

FECHA	OBJETIVO	ESTRATEGIA	EVALUACION	IDENTIFICACION EJES

5. DIAGRAMA DEL PESCADO, CONTEXTO Y LINEA DEL TIEMPO DEL PROCESO (p. 14, 15 y 20)

6. RELATO después del análisis

Organizar el tiempo para poder completar los 6 elementos del trabajo y enviar el plan antes de fin de septiembre

A quienes les falte información deben acabar de recogerla. Los que tengan ejemplares de los folletos o documentos, hay que clasificarlos en una carpeta y / o caja con etiquetas que separen las categorías

Enviar cada trabajo (cuadro, relato etc) en cuanto se termine sin esperar tener todo completo para mandarlo.

Para la siguiente concentración traer los trabajos impresos y organizados en una carpeta, pueden venir con Lupita a Imprimir.



Cuarta concentración:

“¿Por qué pasó lo que pasó? ... puntos de llegada”

Interpretación crítica y formulación de conclusiones



Recordemos que uno de los objetivos de la sistematización es **comprender y mejorar nuestra propia práctica** y para ello debemos hacer una lectura crítica de la información que hemos recogido.

Ya estamos llegando a la parte final de nuestro camino de la sistematización. Todos los pasos que hemos dado nos ayudan a conocer cuáles han sido los logros y los obstáculos que ha tenido el caminar del proceso que sistematizamos.

La sistematización nos ayuda a comprender cómo se desarrolló nuestro proceso, por qué se dieron las cosas de determinada manera, entender los cambios, cómo se dieron y por qué se produjeron y también nos permite ver las **fortalezas** y las **debilidades** de cada uno de nuestros procesos.

Esto nos da la oportunidad de reflexionar si el trabajo de cada proceso está respondiendo a las necesidades de las comunidades o si las necesidades han cambiado, para así **retomar el camino** y fortalecer el proceso para que realmente responda a las necesidades actuales de la comunidad y que nuestro trabajo sirva para fortalecer al pueblo tseltal.

Recordar todo lo que hemos recorrido y darnos cuenta cuáles son los mejores caminos que el proceso puede tomar para responder de mejor manera a las **necesidades actuales** que quiere atender.



¿Hacia dónde va esta concentración?

Durante esta concentración vamos a aprender algunas maneras para hacer una **lectura crítica** del proceso y así entender **¿por qué pasó lo que pasó?**

LECTURA CRÍTICA DE LA INFORMACIÓN

YILEL STSAHTAYEL YOCLİYEL

¿Dónde estamos en nuestro camino de la sistematización?

Hasta ahora nosotros tenemos una serie de información que hemos:

- **Organizado**
- **Analizado**
- **Interpretado**
- **E intentado reunir en un relato**

¿Hacia dónde vamos en esta cuarta concentración?

El siguiente cuadro señala la ruta que vamos a seguir durante esta concentración:

Estos son los temas que vamos a ver durante la concentración:

1. LISTA DE CHEQUEO:

Para darnos cuenta de la información que hemos investigado y ver si ya está completa o si todavía nos falta investigar un poco más, vamos a llenar una **LISTA DE CHEQUEO**, para tener la información lo más completa y ordenada posible en una carpeta.

2. INDICADORES y ANÁLISIS DE SOLUCIÓN (diagrama “espina de pescado”)

Vamos a preguntarnos cómo **podemos darnos cuenta** si lo que hemos hecho ha tenido un impacto en las comunidades y si responde a sus necesidades actuales. Vamos a buscar los **INDICADORES** que nos ayuden a ver si el Proceso y la Formación están dando buenos resultados. Para buscar los indicadores nos va ayudar preguntarnos **¿PARA QUÉ** se creó el proceso y la formación? **¿POR QUÉ** han seguido el camino que lleva? **Y ¿CÓMO** ha sido el caminar del proceso y de la formación?

También vamos a analizar las soluciones que el proceso ha dado para las necesidades de las comunidades y ver los efectos o el impacto que han tenido esas soluciones. Para esto vamos a usar el **Diagrama de Análisis de Solución** (de la espina de pescado)

3. ANÁLISIS FODA

Después haremos un análisis de las **fortalezas** y **debilidades** de nuestro proceso y de la formación usando la metodología del análisis **FODA**.

- ¿Cuáles consideramos que son las fortalezas de nuestro **proceso** y de la **formación** y por qué?
- ¿Cuáles son las debilidades o problemas que se han enfrentado?
- ¿Qué oportunidades podemos aprovechar para mejorar?
- ¿Cuáles son las amenazas externas para el proceso y la formación?
- ¿Qué podemos hacer para mejorar el proceso y la formación y cómo?

4. RELATO: Lectura crítica y modo de devolución del trabajo a las comunidades.

Vamos a revisar las partes que tiene que tener un relato para

que podamos hacer un relato del caminar del proceso que nos ayude a hacer una lectura crítica del camino que ha recorrido. El relato, además de ayudarnos a la lectura crítica y a llegar a algunas conclusiones, también nos ayuda a compartir con otros los resultados de nuestro trabajo de investigación.

5. TEJIENDO EN EL TELAR

¿Cómo se relacionan y se pueden fortalecer entre sí los distintos procesos? Los diferentes procesos trabajan juntos con el objetivo común de una buena vida para las comunidades.



1. LISTA DE CHEQUEO: Revisión del trabajo realizado hasta ahora

Vamos a llenar esta lista para ver si tenemos la información completa y ordenada:

Objetivos, objeto y ejes de la sistematización	
Contexto Regional, Local, Institucional (Misión), Proceso	
Necesidades a las que responde el proceso	
Líneas de trabajo del proceso o áreas de trabajo (cómo hace su trabajo el proceso)	
Objetivos del proceso	
¿Qué entendemos por Salud, Género, etc? (contesta según el proceso que sistematizas)	
Línea del tiempo del proceso y/o de la formación	
Cuestionarios o guía de pregunta para las entrevistas o grupos focales	

Entrevistas	
Grupos focales	
Observaciones y/o diarios de campo	
Cuadros de clasificación y análisis de documentos (folletos, manuales, etc.)	
Cuadros de análisis de entrevistas y grupos focales	
Diagrama de Espina de Pescado	
Cuadro de análisis de los cursos de formación	



2. INDICADORES Y ANÁLISIS DE SOLUCIÓN

Recordemos la metáfora del café.

Después de que clasificamos el café, éste se va a tostar. Vamos a ver que el tipo de café puede ser diferente y el tipo de tostado lo podemos hacer según el gusto de las personas. Hay personas que les gusta el café más tostado y más molido que otras. Dependiendo de a quién le vamos a vender el café, vamos a tratar de hacerlo según su gusto para que lo podamos vender bien.

Tomando como ejemplo la seña que hicimos de las cooperativas de café que le vendían a la compradora Sueca, Alemana, Mexicana y de San Cristóbal, vimos que algunos indicadores de las necesidades del mercado sueco eran:

EJEMPLO

El café tiene que

- Estar bien tostado
- Molido fino

- Enlatado al vacío

} **Estos son indicadores del gusto de los compradores suecos**

Tenemos que tener alguna manera de darnos cuenta si estamos cumpliendo con los requisitos que nos pide nuestro comprador, para eso hay que saber los indicadores que nos dicen cuáles son las necesidades del comprador.

¿Cómo podemos darnos cuenta si el café cumple con los gustos de las personas?

Un **indicador** es algo que nos dice si nuestro producto tiene las características que queremos que tenga.

Durante la concentración, acordamos que INDICADOR se puede decir de dos modos:

-SNA'OJIBAL

-SCHICANAJTESOJIBAL

ANÁLISIS DE SOLUCIÓN (diagrama “espina de pescado”) ... ¿POR QUÉ PASÓ LO QUE PASÓ?: Lectura crítica e interpretación de la realidad

Cada proceso tiene unos objetivos que tratan de responder a determinadas necesidades de nuestras comunidades, para ello un grupo de personas se organizó y decidió llevar a cabo determinadas acciones que pensaron que podían ser adecuadas, y así se formaron los distintos procesos que estamos sistematizando ahora.

Durante la tercera concentración aprendimos a usar el diagrama de espina de pescado: en la cabeza del pescado pusimos el problema que íbamos a analizar y las espinas eran los indicadores de causas que generan ese problema que analizamos.

Ahora vamos a retomar la espina de pescado y vamos a analizar las acciones o soluciones que se llevaron a cabo responden a esas necesidades. En la cabeza del pescado vamos a poner la solución que vamos a analizar y las espinas son los efectos o los indicadores del impacto de esa solución.

Análisis de la solución:³⁷

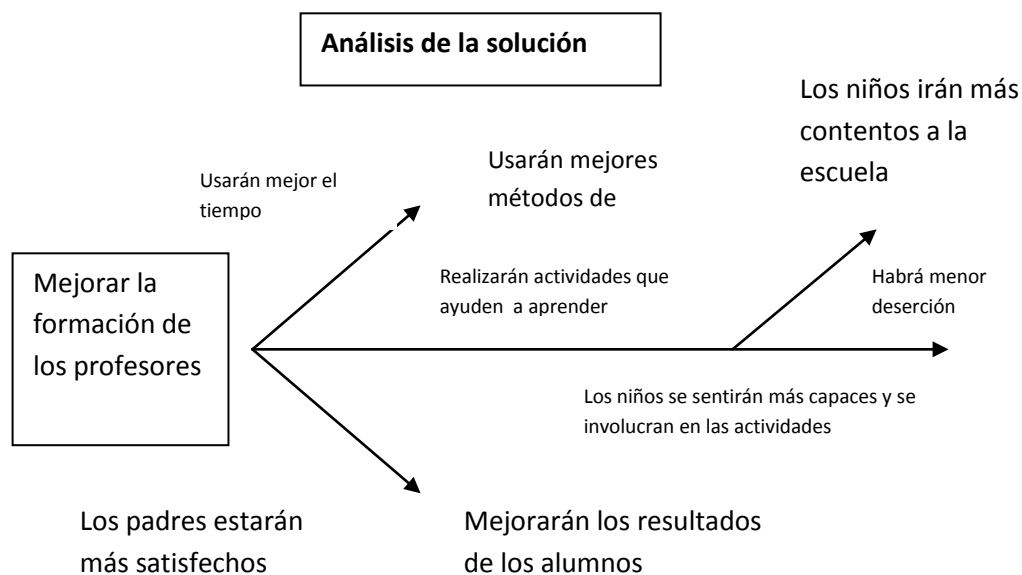
Hay una herramienta que se llama “análisis de solución” que puede realizarse con un diagrama similar al de la espina de pescado, construido a partir de las acciones que realizamos y que consideramos que eran las mejores soluciones.

¿Cómo se hace?

En la parte izquierda de la hoja se escribe la solución que hemos dado en el proceso con las acciones que hemos llevado a cabo, se recuadra y se dibuja una flecha horizontal a partir del recuadro.

De la espina central se dibujan los principales efectos que el equipo piense que las acciones llevadas a cabo han tenido. Por el mismo procedimiento se subdividirán los grandes efectos en subpartes hasta completar el diagrama.

Observa el siguiente ejemplo:



La cabeza del pescado es lo que vamos a analizar. Cuando estamos analizando un **problema**, las **espinas** del pescado son los **indicadores de las causas de ese problema**.

³⁷ Adaptado de Municio, Pedro (2000) Herramientas para una evaluación de la calidad. Barcelona: CISSPRAXIS

Cuando estamos analizando una **solución**, las **espinas** del pescado **son los indicadores de los efectos que ha tenido esa solución**. En los dos tipos de diagrama, las espinas del pescado son INDICADORES.

Ahora comparen este diagrama con el diagrama original de causa-efecto (espina de pescado) del problema que quería atender el proceso.

El análisis de espina de pescado nos ayuda a hacernos preguntas que nos llevan a sacar algunas conclusiones de nuestro análisis:

EJEMPLO:

- ¿Cuáles crees que son algunas fortalezas del trabajo realizado?
- ¿Cuáles crees que son algunas debilidades?
- ¿Qué otras cosas podríamos hacer para mejorar el proceso?

Ahora pensemos en cómo llevamos a cabo la formación y en cuáles sido sus posibles efectos

¿Cómo podemos darnos cuenta si las actividades que se llevan a cabo en la formación contemplan los siguientes ejes?

EJES o ASPECTOS	INDICADORES o EVIDENCIAS
Fortalecer la identidad tseltal	El trabajo respeta las tradiciones de la cultura del pueblo tseltal
Fortalecer el tejido comunitario	
Mejorar la calidad de vida	
Fortalecer la espiritualidad	Siempre se inician los trabajos con un rezo

Si analizamos nuestro cuadro de de los talleres que ofrecemos podemos hacernos estas preguntas para ver en qué y cómo se pueden mejorar:

- ¿Están contemplados los ejes señalados en el cuadro de arriba?

- ¿En cuántos talleres si están contemplados?
- ¿Podríamos hacer algo para que los talleres contemplaran estos aspectos en caso necesario?

¿Cómo podemos darnos cuenta de que lo que hacemos en la formación responde a las necesidades de nuestras comunidades?

Estos son algunos ejemplos de **INDICADORES** que nos ayudan a darnos cuenta si la formación (talleres, cursos, etc) está teniendo buenos resultados:

- La gente asiste a los talleres de formación
- La gente participa en las actividades
- La gente utiliza las cosas que se aprenden en los talleres que impartimos
- Han disminuido ciertas enfermedades
- Ha mejorado la nutrición
- Hay menos casos que se tiene que resolver en el Ministerio Público
- Las personas recurren a resolver sus conflictos al tribunal mayor
- Los jóvenes participan más en las fiestas de la comunidad.

Tenemos que buscar indicadores que nos den cuenta si lo que se hace en el proceso responde a las necesidades de las comunidades.

Podemos buscar en la información que hemos recogido si hay algunos elementos que nos permitan corroborar si lo que hacemos está siendo útil y si la formación responde a las necesidades actuales.

También podemos analizar la información que tenemos para buscar indicadores de lo que no está dando buenos resultados para buscar otros caminos mejores.

Vamos a sacar algunas conclusiones ...

- *¿La información con la que contamos nos permite darnos cuenta del impacto de la formación o tendríamos que buscar esa información?*

En caso de contar con esa información trataremos de explicar si consideramos que la formación responde a las necesidades de las comunidades y cuál ha sido su impacto.

Podemos usar la información ya recogida y también utilizar las listas de las personas que asisten a los talleres, las guías de observación o cualquier otra información que puedan obtener (indicadores y “datos duros”).

- *¿Cuáles creemos que son las fortalezas y las debilidades de la formación?*

3. ANÁLISIS FODA

Otra técnica que podemos utilizar para hacer una lectura crítica de nuestra información es el FODA³⁸

Recordemos que tanto el **Proceso** como **la formación** existen para responder a las necesidades de las comunidades y que cada proceso, así como la formación, tienen un objetivo claramente definido.

Para saber si lo que hacemos aún responde a las necesidades actuales podemos utilizar una técnica de análisis que se llama FODA

Fortalezas – *Binti Quiptic*

Oportunidades – *Binti ya scoltayotic*

Debilidades – *Binti ya spehc’an quiptic*

Amenazas – *Binti ya slajinotic*

FODA es una técnica sencilla que permite analizar la situación actual de una organización, estructura o persona, con el fin de obtener conclusiones que permitan superar esa situación en el futuro. La técnica del diagnóstico FODA permite también conocer el entorno o elementos que están alrededor del proceso y de las personas que participan en él y que influyen en los posibles resultados de nuestro caminar.

FODA: lectura

³⁸ Adaptado de Herrera Canales, Fernando. En Sitio Web (URL) <http://www.enplenitud.com/nota.asp?articuloID=7992> consultado el día 22 de noviembre de 2007

Decía Séneca: “Cuando uno no sabe a donde va, cualquier camino le sirve”. O dicho de otra manera: “cuando uno no sabe a donde va, puede llegar a cualquier parte”.

Esto es fundamental cuando planeamos, lo primero es conocer a donde queremos llegar y enfocar nuestras energías hacia ello. Cuando queremos llegar a un lugar primero vemos donde estamos, vemos cuales son los posibles caminos, vemos cuales son los medios de transporte, vemos cuanto tiempo tenemos para llegar a donde queremos

La idea de implementar esta técnica es para conocer en principio los elementos internos y externos que afecta tanto de manera positiva como negativa a nuestra tarea como un todo y que puede ayudarnos también para definir como los elementos pueden ayudar o retrasar el cumplimiento de metas.

El diagnóstico FODA permite identificar la situación actual, que esta constituida por dos niveles; la situación interna y la situación externa.

LA SITUACIÓN INTERNA: Esta constituida por factores o elementos que forman parte de la misma organización.

En tanto la **SITUACIÓN EXTERNA**, se refiere a los elementos o factores que están fuera de la organización; pero que se interrelacionan con ella y la afectan ya sea de manera positiva o negativa.

es importante recordar que nuestro proceso trata de responder a las necesidades de las comunidades que están en un contexto determinado y que todas las cosas se relacionan entre sí

Usando la herramienta del FODA, podemos analizar la situación interna del Proceso y aquí se desarrollan dos elementos principales que la conforman y se refiera a las fortalezas y las debilidades, aspectos que detallaremos a continuación:

LAS FORTALEZAS: Son los elementos positivos que posee la organización, estos constituyen los recursos para la consecución de sus objetivos. Ejemplos de fortalezas son: Objetivos claros y realizables, constitución adecuada, capacitación obtenida, motivación, seguridad, conocimientos, aceptación, decisión, voluntad, etc.

LAS DEBILIDADES: Son los factores negativos que posee el Proceso y que son internos constituyéndose en barreras u obstáculos para la obtención de las metas u objetivos propuestos. Ejemplo de debilidades son los siguientes:

Carencia de objetivos, falta de recursos para la acción, falta de motivación, mal manejo de situaciones, mal manejo de recursos, desorden, fallas en la capacitación. Es importante que seamos críticos de nuestro trabajo y que podamos detectar posibles debilidades a fin de que tomemos las acciones necesarias para poder superarlas.

En este momento, tenemos descrita la situación interna, que se refiere a la lista de fortalezas y debilidades, el primero como elemento positivo y el segundo como elemento negativo. Puede señalarse que en este momento podemos hacer un balance entre los aspectos positivos y negativos internos. Dado que puede haber una lista muy larga se depende del buen juicio y del criterio para priorizar las situaciones y anotar aquellas que están actuando en este momento y que afectan nuestra situación actual.

LA SITUACION EXTERNA: Referida al análisis de la situación externa o el contexto en que se encuentran las comunidades. En este caso también se debe considerar dos elementos principales: las oportunidades y las amenazas.

LAS OPORTUNIDADES: Son los elementos del ambiente que los que trabajamos en el proceso podemos aprovechar para el logro efectivo de sus metas y objetivos. Pueden ser de tipo social, económico, político, tecnológico, etc. Algunos ejemplos serían: apoyo de otras organizaciones, vinculación entre los diferentes procesos, oferta de capacitación, paz social.

LAS AMENAZAS: son los aspectos del ambiente que pueden llegar a constituir un peligro para el logro de los objetivos. Entre estas tenemos: falta de aceptación, falta de apoyo y cooperación.

Como se han podido dar cuenta a este momento, contamos con elementos positivos y elementos negativos, **hay un elemento positivo y uno negativo en cada una de las situaciones**

Ahora podemos agrupar los aspectos positivos y contrastarlos con los elementos negativos y tenemos como **aspectos positivos; las fortalezas y las oportunidades** y como **aspectos negativos a las debilidades y las amenazas**.

Para ayudarnos a analizar cada uno de los aspectos, podemos hacerlo llenando este cuadro:

	Internos	Externos
Positivos	Fortalezas	Oportunidades
Negativos	Debilidades	Amenazas

Cuando podemos identificar nuestras **Fortalezas, Debilidades, Oportunidades** y **Amenazas**, podemos mejorar lo que estamos haciendo. Es importante fortalecer las fortalezas y ver la manera en que las Debilidades se puedan convertir en Fortalezas, aprovechar las Oportunidades y tener cuidado con las Amenazas.

Durante la concertación hicimos una actividad con la leyenda de “El Nahual”³⁹ para entender mejor cómo hacer un análisis FODA:

LEYENDA

“EL NAHUAL”

(Adaptado de la versión del Padre Esteban Ramírez)

Don Rodrigo Martín era natural de San Pedro de los Pozos, cerca de la Misión de San Luis Xilotepec desde antes de ser conquistada esa tierra chichimeca. Su madre era una indígena tarasca que antes le decían “Xuchitl” y más tarde Josefa de la Cruz. Su padre, ya muerto, era un indígena huachichil.

Su albergue era una sencilla choza situada a la orilla del camino que lleva a Xixhú, muy cerca del manantial que surtía de agua al poblado. Le gustaba caminar por las recién trazadas callejuelas, pero no hablaba con nadie, no reía, ni participaba jamás en las alegres fiestas de sus compañeros de poblado.

Al morir su madre, se hundió en la tristeza. No araba la tierra, no hacía nada; sus ojos los lanzaba a los rostros temerosos de los vecinos que huían de él, murmurando plegarias a sus dioses o al Santo Patrono.

La gente cuenta que Don Rodrigo, al decir unas entrecortadas frases, se convertía en un raro animal. Los huachichiles, los tarascos y los otomíes juraban haberlo visto a la orilla de la pila donde beben los animales, transformado en “Ahuitzol”, un perro pequeño, de pelo corto, orejas pequeñas y puntiagudas, cuerpo negro y muy liso, cola larga, pies y manos humanas. La gente comenzó a llamarlo nahual.

¡Cuántas veces, escondido a la orilla del camino, aterrorizaba a los arrieros en forma de coyote! También se llevaba las mazorcas de maíz, los guajolotes y las gallinas. Las personas no salían después de oscurecer, dejando solitarios los caminos.

Al ver lo que hacía el nahual, un grupo de comisarios buscó por veredas, calles y callejuelas a Don Rodrigo Martín, pero éste, escapó, para seguir cometiendo los mismos actos. Aunque su leyenda perdura, al calor del fogón, en las noches frías, los habitantes de San Pedro de los Pozos cuentan temerosamente sus aventuras.

³⁹ Texto sacado de: San Luis de la Paz, s/f (consulta 23 de noviembre de 2007).
<<http://www.sanluisdelapaz.com/mexico/leyendas>>

Este es el esquema del FODA que hicimos sobre la lectura de El Nahual

	Internos	Externos
Positivos	Nos podemos organizar (Fortalezas)	Ley atrapa perros (Oportunidades)
Negativos	Miedo (Debilidades)	Los caminos son difíciles porque hay muchas piedras y barrancos (Amenazas)

Con la información que se tiene hasta este momento, se puede tanto definir acciones futuras como también tener una idea de nuestra situación actual. Con los datos se puede planear la solución de los problemas aprovechando los aspectos positivos y evitando los elementos negativos.

Otros elementos con que usted cuenta son los siguientes:

- Información para la toma de decisiones.
- Datos para plantear objetivos más concretos y realizables.
- Conocimiento de sus recursos propios y los que puede obtener del ambiente.
- Reconocer las ventajas y desventajas de las diferentes opciones y alternativas posibles.
- Un marco para la definición de prioridades.
- Con los datos obtenidos puede definir el inicio de un proceso de planificación estratégica.

4. RELATO: Lectura crítica y modo de devolución del trabajo a las comunidades.

¿Cómo podemos devolver lo que hemos aprendido en el proceso de sistematización a las comunidades?

Podemos imaginar diferentes maneras para compartir nuestro trabajo con las comunidades. Una manera es por medio de la poesía y la narrativa. ¿Qué otras maneras se te ocurren?

Vamos revisar qué es un relato.

- **Un relato es una historia que contamos.**

Un relato tiene un comienzo, un desarrollo y un final, implica unos personajes y se desarrolla en un lugar y en un tiempo determinado. Durante la cuarta concentración usamos esta lectura como ejemplo de un relato:

El tesoro del campesino⁴⁰

Había una vez un anciano campesino que un día se sintió muy enfermo y ya no pudo trabajar más.

Entonces llamó a sus tres hijos para explicarles en qué consistía el trabajo de labrador, y para decirles que ellos serían los dueños del aguacatal y tendrían que trabajarlo.

Pero a los hijos no les gustaba la vida del campo y decidieron marcharse a la

⁴⁰ Adaptación de un cuento de León Tolstoi, tomado del libro:

Crispín, Sarvide, Castelán (2007) *Mi cuaderno de redacción 3*, México: Esfinge. P. 50

ciudad.

Antes de que se fueran, el anciano padre les suplicó que buscaran un tesoro que él había enterrado para ellos en el olivar y... poco tiempo después, murió.

Entonces los tres hijos se armaron con palas y picos y comenzaron a buscar el tesoro que su padre les había prometido.

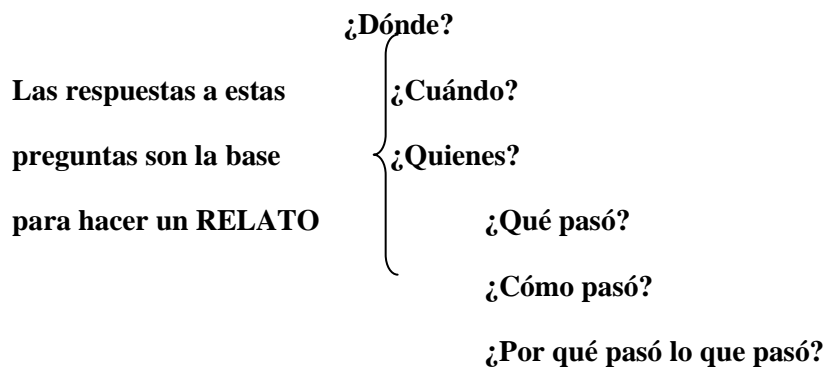
Así, removieron la tierra, abrieron surcos, airearon el terreno, pero pasó mucho tiempo y no encontraron nada.

Aburridos y enojados, estaban a punto de abandonar la búsqueda, cuando se dieron cuenta de que al remover y arar la tierra, los aguacates habían dado una abundantísima cosecha y en los árboles brillaban hermosas aceitunas.

Entonces comprendieron el enorme tesoro que su padre les había dejado.

El tesoro era el trabajo en el campo.

Para escribir un relato podemos ayudarnos de las siguientes preguntas:



El relato de la historia del proceso: El relato es la primera aproximación a la sistematización completa de nuestro proceso, y a través del él vamos a narrar:

Para hacer nuestro relato hay que contestar a estas 10 preguntas

1. ¿Dónde surgió?
2. ¿Cuándo surgió?
3. ¿Por qué surgió?
4. ¿A qué necesidades respondía?
5. ¿Cómo surgió el proceso?
6. ¿Qué cosas se hacían?
7. ¿Quiénes fueron los actores clave?
8. ¿Cuáles son los puntos clave de la historia del proceso?
9. ¿Dónde estamos ahora?
- 10. ¿Por qué pasó lo que pasó?**

Lo vamos a contar recogiendo todo lo que nos han dicho las personas que entrevistamos y que vivieron el proceso. En el relato quedarán los acontecimientos, los sueños, las alegrías y frustraciones, que van formando la trama y una secuencia que le da sentido al proceso. El relato construido con los aportes de muchos, es lo que permite tener una visión panorámica de la experiencia vivida.⁴¹

La sistematización busca en primer lugar producir un relato descriptivo sobre el Proceso, una re-construcción de su trayectoria a partir de los relatos de los actores clave que pueden conversar sobre la experiencia vivida y de diversas fuentes (documentos, fotos, etc).

La confrontación de diversas versiones permite identificar hechos que, por circunstancias externas o internas, han afectado el proyecto ocasionando cambios significativos. Esos hechos van definiendo cortes en el tiempo que a su vez establecen periodos y en donde podemos identificar momentos claves.

La línea del tiempo nos puede ayudar a construir nuestro relato, pues ahí podemos ver los factores del contexto que pudieron influir en el caminar del Proceso.

Hay diferentes maneras de devolver nuestro trabajo a las comunidades. Durante la concentración se dijo que podemos hacer un libro, unos folletos, una canción, señas, dibujos y pinturas, poesía y relato.

⁴¹ Borjas Beatriz, Metodología para sistematizar prácticas educativas POR LAS CIUDADES DE ITALO CALVINO. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003

Aquí está un ejemplo de un poema hecho a partir de una entrevista del proceso de Organización Social:

El caminar

Sin importar las horas y los días,
El hambre y la sed,
Nuestras penas y lágrimas,
Logramos nuestro objetivo,
Arribar a la ciudad.

Nuestro corazón estaba con los compañeros,
En la defensa de nuestros derechos,
Ni el cansancio ni la lluvia,
Lograron detenernos.

La marcha de Palenque a la ciudad,
Marcó nuestras vidas,
Y el camino a seguir apenas comenzaba,
Pero la lucha por nuestros derechos,
Ameritaba.

Como hermanos en la lucha,
Nos adherimos a ellos,
Todos en la marcha,
Para apoyar sus ideales,
Y defender a nuestras comunidades.

Al principio no sabíamos por donde comenzar,
Pero contamos con la sabiduría de nuestros hermanos,

Que nos apoyaron en nuestro caminar,
Y tuvimos que enrolarnos en los partidos políticos,
Para acabarla de amolar,
Nuestros compañeros resultaron ser corruptos,
Se dejaron sobornar,
Dejaron de ver por nosotros,
Y vendieron su corazón.

La lucha y esperanza por nuestros derechos,
Continúa,
Nada nos detendrá por ellos.

Pilar Echandi Ruiz



¿Cómo se relacionan y se pueden fortalecer entre sí los distintos procesos?

Una manera de fortalecer nuestro trabajo es recordar que todos los procesos se entretujan y sólo de esa manera podremos lograr mejores resultados para ir caminando hacia el fortalecimiento del pueblo tseltal.



Orden de los materiales en la carpeta de cada proceso

1. **Título:** Sistematización del proceso...

Fecha y nombre de los sistematizadores

2. **Objetivos, objeto y ejes de la sistematización**

3. **Contexto: Regional, local, institucional, del proceso**

4. **El proceso**

- Objetivos del proceso
- Necesidades a las que busca responder (antes y ahora)
- Diagrama de espina de pescado causa efecto
- Qué entendemos por... (nombre del proceso)
- Qué se hace en el proceso (líneas de trabajo) (antes y ahora)
- Cómo entendemos la formación
- Cuáles son los objetivos de la formación
- Cómo hacemos la formación
- Qué resultados podemos contar

5. **Herramientas**

- Guía de preguntas (de entrevista, grupo focal, observación)
- Entrevistas, grupos focales, observaciones y/o diario de campo
- Cuadro de análisis e interpretación de entrevistas y/o grupos focales
- Cuadro de clasificación y análisis de documentos
- Cuadro de análisis de la formación
- Línea del tiempo
- Relato primera versión

6. Lectura Crítica

- Diagrama de espina de pescado para análisis de solución
- FODA del proceso y de la formación
- Relato

Trabajos para entregar antes del

7 de enero del 2008

1. **Mandar por correo al asesor todos los documentos de la lista de chequeo de cada proceso**
2. **Análisis FODA del proceso**
3. **Análisis FODA de la formación**
4. **Indicadores de la formación (de la planeación, de la realización, del impacto o resultados)**
5. **Indicadores cuantitativos (“datos duros”, son indicadores numéricos) de la formación**
6. **Relato del proceso (no olviden revisar que el relato debe contener las preguntas generales que vimos durante la concentración, ver página 16 de la guía)**



Quinta concentración:

“llegada y nuevo principio”



Recordemos que uno de los objetivos de la sistematización es **comprender y mejorar nuestra práctica en cada proceso por ello, ahora que llegamos, no nos detenemos mucho, sólo lo suficiente para compartir lo que aprendimos y juntar nuestra palabra con la de los demás. Esto nos va llevar a iniciar un trabajo RENOVADO (ACH'UBTESBIL A'TEL), que estará alimentado de lo que hemos aprendido.**

El **objetivo** de esta concentración es **planear la devolución de lo que hemos sistematizado.**

Para lograr nuestro objetivo, vamos a conocer algunos modos y estrategias para poder devolver lo que investigamos, lo que aprendimos y lo que reflexionamos, gracias a nuestro trabajo de sistematización.

Antes de empezar...

Para planear una devolución que pueda ser útil para el proceso, las comunidades y la Misión, tenemos que contestarnos las siguientes preguntas:

- *¿Qué devolvemos?*
- *¿A quién devolvemos?*
- *¿Cómo lo devolvemos?*
- *¿Con qué estrategias y materiales vamos a hacer la devolución?*
- *¿Cuándo haremos la devolución?*
- *¿Cómo debe quedar nuestra palabra para que los conocimientos sean útiles a este nuevo comienzo de cada proceso?*
- *¿Cómo debe quedar nuestra palabra para que los conocimientos sean útiles más allá de nuestras comunidades? (para otros grupos que quieran hacer una sistematización o en la Universidad Ibero)*

Recuerda que...

La devolución de nuestra palabra sobre lo que investigamos con la sistematización es muy importante para aprender sobre el caminar de nuestros procesos, de cómo ha sido antes, de cómo es ahora y de cómo podemos tomar mejores decisiones para que el proceso sirva mejor a las comunidades.

Los resultados de nuestro trabajo son muy importantes para tres grupos de personas, con quienes tenemos el compromiso de llevar este trabajo de sistematización. Así que nuestras devoluciones van dirigidas para:

- 1. La Universidad Iberoamericana (UIA)**
- 2. La Misión de Bachajón (o el Cediac)**
- 3. Los procesos, sus coordinadores y promotores (del proceso que sistematizamos)**

1. Necesitamos devolver la información a la **Ibero** para:

- 1.1 Poder acreditar el Diplomado en Sistematización
- 1.2 Para que nuestro trabajo se conozca en la comunidad universitaria, a través de una publicación que pueda ser evidencia de la sistematización
- 1.3 Para cumplir con el compromiso de investigación con la Ibero, quien dio los recursos para el proyecto de Sistematización.

2. Necesitamos devolver la información a la **Misión** para:

- 2.1 Dejar sistematizada parte de la historia del caminar del pueblo tseltal y de la Misión
- 2.2 Que el rescatar la historia de este caminar ayude para la planeación de los próximos años.

3. Necesitamos devolver la información a los **procesos** (los/las coordinadores y/o jucauales y promotores/as) para:

- 3.1 Reconocer el caminar del proceso, los retos y los logros
- 3.2 Reflexionar críticamente sobre el proceso para tomar mejores decisiones y poder seguir un camino fortalecido
- 3.3 Animar el corazón de los coordinadores, jucauales y promotores
- 3.4 Hacer un solo corazón fortalecido entre el trabajo de todos los procesos sistematizados.

*Para devolver la información y lo aprendido por nuestra sistematización a la Misión y a la Ibero, vamos a usar el **guión**, el **relato** y la **carpeta completa y ordenada con todos los documentos**.*

A continuación vamos a ver distintas estrategias para ver cuál es el mejor modo de comunicarle al proceso y las comunidades, los resultados de la sistematización. La estrategia que vamos a escoger tiene como punto de partida el guión y el relato.



Estrategia base para la devolución de la información: guión y relato

Antes de empezar...

El objetivo de nuestra devolución es compartir los resultados de la sistematización para poder hacer una reflexión conjunta sobre cómo mejorar el trabajo de los procesos

Relato → scholel ta halel

Además de ser un modo de comunicar nuestra palabra, **el relato** también puede ser el **primer paso** para elaborar **las otras maneras** de devolver los resultados de nuestro trabajo de sistematización.

Podemos encontrar la información sobre cómo hacer un relato en la guía de la **cuarta concentración**. Aquí sólo vamos a señalar los pasos más importantes para hacer un relato:

Primer paso:

Hacer un **GUIÓN** → SBEHLALA SCHOLBEYEL SC'OBLAL A'TEL.

El guión es la lista en donde ordenamos todas las cosas que no pueden faltar en nuestro relato, para que se entienda bien lo que queremos contar. Nos ayuda a que no olvidemos poner información importante y a que tenga un orden para que se entienda bien.

Ojo: para recordar lo que vimos sobre el relato, podemos revisar la **guía** de la **cuarta concentración**, en el **apartado 4**.- “Relato: lectura crítica y modo de devolución del trabajo a las comunidades.”

ELABORACIÓN DEL GUIÓN PARA EL RELATO

Pasos para la elaboración del guión:

- A. Material
- B. Preguntas
- C. Esquema

D. Índice

A. Material:

Material mínimo que debemos tomar en cuenta para hacer el guión:

1. Contexto (1ª concentración)
2. Diagrama espina de pescado (3ª concentración)
3. Línea del tiempo (1ª concentración)
4. Cuadro de análisis de información (3ª concentración)
5. Cuadro de análisis de cursos y talleres (3ª concentración.)
6. FODA del Proceso (4ª concentración)
7. FODA de la Formación (4ª concentración)
8. Indicadores de la formación (4ª concentración)

B. Preguntas:

Estas son algunas de las preguntas que nos ayudarán a hacer el guión y, posteriormente, el relato, que incluyen la información obtenida a lo largo de la sistematización.

(Nota: llamaremos “objeto de atención” al asunto del que se encarga cada proceso, por ejemplo: género, salud, Diáconos, etc.)

B.1 Preguntas sobre el Proceso:

- ¿Cómo era la región antes del surgimiento del proceso?

- ¿Cómo era la situación específica (de salud, de las mujeres, del cuidado de la tierra, de la espiritualidad, etc.) antes del surgimiento del proceso?
- ¿De qué forma se atendían los asuntos relacionados con el proceso (salud, conflictos, etc.) antes de su surgimiento?
- ¿Qué aspectos de la cultura tseltal destacaban antes del surgimiento del proceso?
- ¿Dónde surgió el proceso?
- ¿Cuándo surgió?
- ¿Por qué surgió?
- ¿A qué necesidades respondía?
- ¿Cómo surgió?
- ¿Qué cosas se hacían?
- ¿Por qué se decidió hacer ciertas cosas y no otras?
- ¿Qué entendemos por el objeto de atención de este proceso (conflicto, salud, catequista, cuidador de la tierra, etc.)?
- ¿Quiénes fueron los actores clave?
- ¿Quiénes han sido beneficiados con el proceso?
- ¿Con qué otros procesos se relaciona este proceso?
- ¿Cuáles son los hechos clave de la historia del proceso?
- ¿Qué cosas fueron cambiando y por qué?
- ¿Qué semejanzas y diferencias hay en las formas de ver el proceso? ¿Por qué?
- ¿Cuáles cambios en la región han sido originados por el proceso?
- ¿Cuáles hechos de la región han influido en el desarrollo del proceso?
- ¿En qué ha cambiado la vida de los habitantes de la región desde el surgimiento del proceso?
- ¿Qué elementos de la cultura tseltal se han fortalecido con el proceso?

B.2 Preguntas sobre la formación (de promotores, animadores y otras figuras del proceso). Ver la guía # 2 “Preguntas para sistematizar el eje de la formación”

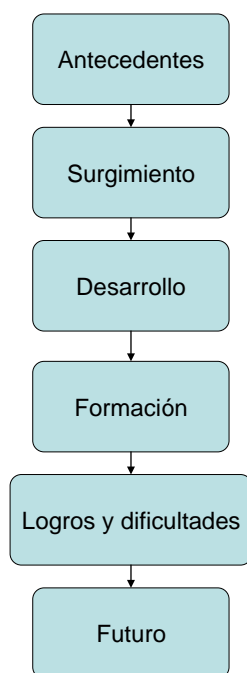
- ¿Cómo lo entendemos?: Marco de referencia
- ¿Qué?: Objetivos
- ¿Por qué?: Justificación
- ¿Para qué?: Finalidad
- ¿Quiénes?: Participantes
- ¿Cómo se hace?: Metodología
- ¿Con qué lo hacen?: Materiales y recursos
- ¿Cómo se organizan para hacerlo?: Estructura organizativa
- ¿Cuáles han sido los momentos clave y por qué fueron clave?
- ¿Cómo se hace el seguimiento y la evaluación de la formación?

B.3 Preguntas generales:

- ¿Dónde estamos ahora?
- ¿Por qué pasó lo que pasó?

C. Esquema:

Se recomienda elaborar un esquema que represente gráficamente cómo vamos a organizar el relato. Un ejemplo es el siguiente.



D: Ejemplo de un guión o índice

Elaborar un índice. Como ejemplo tenemos el siguiente:

Introducción

I. Antecedentes

1.1 Contextos

1.2 Situación de (espiritualidad, conflictos, mujeres, etc.)

1.3 *Objeto de atención* en la cultura tseltal (la espiritualidad en la cultura tseltal; la salud en la cultura tseltal, etc.)

II. Surgimiento del proceso

2.1 Necesidades a las que quería responder

2.2 Principales sucesos

III. Desarrollo

3.1 Situación original

3.1.1 Objetivos

3.1.2 Actividades

3.1.3 Participantes

3.1.4 Recursos

3.2 Situación en las siguientes etapas

3.2.1 Objetivos

3.2.2 Actividades

3.2.3 Participantes

3.2.4 Recursos

3.2.5 Causas de los cambios

3.3 Situación actual

3.3.1 Objetivos

3.3.2 Actividades

3.3.3 Participantes

3.3.4 Recursos

3.3.5 Causas de los cambios

IV Formación

4.1 Formación original

4.1.1 Objetivos

4.1.2 Actividades

4.1.3 Participantes

4.1.4 Recursos

4.1.5 Evaluación

4.2 Formación en las siguientes etapas

4.2.1 Objetivos

4.2.2 Actividades

4.2.3 Participantes

4.2.4 Recursos

4.2.5 Evaluación

4.2.6 Causas de los cambios

4.3 Formación actual

4.3.1 Objetivos

4.3.2 Actividades

4.3.3 Participantes

4.3.4 Recursos

4.3.5 Evaluación

4.3.6 Causas de los cambios

V. Logros y dificultades

5.1

5.2

VI. ¿Cómo vemos el futuro del proceso?

¿Cómo empezar el relato?:

Cuando ya tenemos nuestro guión y la información bien organizada, vamos a escribir nuestro relato tratando de seguir el orden del guión y de no olvidar la información importante.

Recuerda: El relato es la historia que contamos a partir de la información que hemos obtenido gracias a nuestro trabajo de sistematización. Vamos a relatar lo que hemos sistematizado a partir de nuestras entrevistas, folletos, cuadros de análisis e interpretación, etc.

- ❖ **El guión es como un mapa que nos muestra el camino que va a seguir nuestro relato.**
- ❖ Con el apoyo del guión vamos a empezar a escribir el relato. En el relato se teje nuestra voz y la voz de los entrevistados y los documentos.
- ❖ Por eso cuando estamos escribiendo un relato, vamos a poner las citas de nuestras fuentes de información (vamos a incluir en nuestro relato las partes de nuestra información que tengan relación con lo que decimos en nuestro relato)

Por ejemplo:

Para el proceso de catequesis, los cursos que se empezaron a dar fueron muy importantes para que los catequistas pudieran llevar la palabra de Dios a las comunidades.

Como dice Pedro, el Juawal, “Desde que empezamos con los cursos hubo más interés...” (entrevista a Pedro Hernández de Guaquitepec, 2007)

Como vemos en este ejemplo, el primer párrafo es la parte del relato que nosotros estamos escribiendo. El segundo párrafo es la cita de una entrevista que le hizo xMic a Pedro de Guaquitepec.

La palabra de Pedro está entre comillas “... “. La fuente de información de donde sacamos la cita de Pedro está entre paréntesis (...).

Nuestro relato tiene que ser un tejido entre nuestra voz y la voz de nuestras fuentes de información (entrevistas, textos, observaciones, etc.)

UNOS CONSEJOS ÚTILES:

- Si ponemos nuestro guión junto a los cuadros de análisis de entrevista y los cuadros de análisis de documentos que ya hicimos, donde separamos por colores los diferentes temas, esto nos va a ayudar a que toda la información importante esté en nuestro relato y podamos poner la palabra de nuestros informantes.
- Así, vamos a escoger qué partes de la información que tenemos podemos poner en el relato, para que además de nuestra palabra, también esté la palabra de las diferentes personas que entrevistamos o lo que dicen los documentos.
- No olvidemos que siempre que pongamos una cita de alguna entrevista o documento, tenemos que escribir la fuente e información entre paréntesis. Como en el ejemplo de arriba.
- Un relato se va completando paso a paso. No podemos esperar que el primer relato que escribimos ya sea el trabajo terminado, sino que es una base para seguir enriqueciéndolo y que esté cada vez más completo.
- Cuando ya tenemos el guión y el relato, vamos a pensar en la mejor manera de hacer la devolución para el proceso



Otras Estrategias de devolución a partir del guión y relato

Antes de empezar:

La devolución se puede hacer de diferentes maneras. Lo más importante es que nuestra devolución sea una semilla para la reflexión sobre el caminar del proceso. Nos va a ayudar a ver por qué camino seguir, para que los procesos respondan a las necesidades de las comunidades y se pueda hacer más fuerte el ser un solo corazón.

Todas las devoluciones deben partir del guión y del relato. Necesitan preguntas generadoras de reflexión que nos lleven a cumplir los objetivos de nuestro trabajo: CONOCER, COMPARTIR, MEJORAR EL PROCESO.

2. Dramatización (seña → sc'ahtalul)

Sirve para

Poder mirar y analizar temas a partir de la representación de situaciones concretas.

Descripción

Se trata de la dramatización de uno o varios temas, en donde se asignan roles, tratando de reproducir una dinámica real.

Pasos a seguir:

1. ***Partir del guión y del relato***
2. Hacer las preguntas de reflexión que queremos que se muestren en la dramatización
 Esto podemos hacerlo de dos modos:
 1. planear la seña a partir de las preguntas de reflexión para que se muestren en la actuación
 2. proponer esas preguntas al público cuando ya terminamos la seña para empezar la reflexión grupal.
3. Formación de grupos de más de tres personas para actuar
4. Preparación de la seña: asignar los roles por cada grupo y planear cómo van a hacer la seña del relato.
5. Hacer la seña (actuarla)
6. Cuando se termina la seña, hay que dejar un tiempo para que los demás hagan comentarios y reflexiones sobre la dramatización que se acaba de hacer.

Recomendaciones

- Es importante que las preguntas de reflexión ayuden a ver logros y obstáculos del caminar del proceso para fortalecer y mejorar el trabajo del proceso.
- La dramatización tiene que tener una introducción, un desarrollo y un desenlace o final.

- Es importante que los actores hablen con voz fuerte y clara para que todos puedan entender lo que se está dramatizando.

Fuentes bibliográficas

Movimiento di Cooperazione Educativa.: *A la escuela con el cuerpo*. Reforma de la Escuela, Barcelona 1979.

Vargas, L. y Bustillos, G.: *Técnicas participativas para la educación popular*. Popular, Madrid, 1999.



1. Canción o Poema

Como vimos en la quinta concentración, otra manera de devolver los resultados de la sistematización, es por medio de un poema o una canción.

A partir del relato y el guión vamos a contar la historia en los versos. Esta es la letra de la canción “Jacinto Cenobio”. Es el relato de un campesino que deja su tierra para irse a la ciudad.

JACINTO CENOBIO

En la capital,
lo hallé en un mercado,
con su mecaval,
descargando un carro.

Le dije: "padrino
lo andaba buscando",
se echó un trago de vino
y se quedó pensando.

Me dijo: "un favor
vo'a pedirle ahijado,
que a *naiden* le cuente
que me ha encontrado,

que yo ya no *quero* volver pa'llá,
al fin ya no tengo ni a 'onde llegar".

Murió su madrina, la *Trenidá*,
los hijos crecieron y ¿dónde están?
perdí la cosecha, quemé el jacal,
sin lo que más *quero*, nada es igual.

Sin lo que más *quero* ¿qué más me da?
cobija y sombrero serán mi hogar,
por eso mi ahijado regrese en paz,
y a *naiden* le cuente que estoy acá.

Quedamos de acuerdo,
lo dejé tomando, yo encendí
un recuerdo
y me lo fui fumando.

Me pareció verlo en su verde monte,
sonriéndole al viento y al horizonte,
haciendo una mueca pa' ver pasar
la mancha de garzas rumbo al palmar.

Jacinto Cenobio, Jacinto Adán,
si en tu paraíso sólo había paz,
yo no se que culpa quieres pagar,
aquí en el infierno de la ciudad.

Autor: [Francisco Madrigal](#)

Si quieres escuchar la canción, aquí está la liga para buscarla en Internet:

<http://es.youtube.com/watch?v=vZgdazxyXzE>

Recomendaciones

- Los versos del poema o canción tienen que mostrar lo más representativo de lo que queremos contar
- Por lo general, son textos cortos, de ahí la importancia de la recomendación anterior.

.....

Presentación o Power Point

Muchos de l@s sistematizador@s ya tienen idea de cómo hacer una presentación en Power Point. Pero al final de esta guía encontramos dos lecturas que nos dan consejos sobre cómo hacer mejores presentaciones en Power Point.

Recomendaciones

- El Power Point es sólo una herramienta de apoyo para la presentación, por lo que tiene que ser breve y sólo con los puntos más importantes.
- Tienen que ser muy claras y bien estructuradas



2. Documentos de divulgación (folletos, trípticos)

La mayoría de los procesos que sistematizamos ya tienen material como folletos o trípticos. ¿Cómo podríamos mejorarlos o hacer unos nuevos a partir de nuestro guión y relato?

Recomendaciones

- Se puede complementar los folletos que ya existen con la información que sacamos gracias a la sistematización
- Se pueden hacer nuevos folletos y trípticos usando la información y las reflexiones que han nacido de la sistematización
- Es importante que la información del folleto hable sólo de lo más importante.
- Tiene que estar escrito de manera clara y con imágenes que sean un complemento con el texto.



Imagen (dibujo, mural)

Usando como punto de partida el guión y el relato, podemos comunicar los resultados de la sistematización en imágenes. Esta pintura es un ejemplo de una imagen que relata una historia.



Imagen tomada del sitio: <http://www.catafarmworkers.org/spanish%20pages/images/MuralFinalresized.jpg>

Trabajos para entregar:

1. Guión y primera versión del relato--- para entregar el 26 de febrero

Con el apoyo de la primera versión, ver con asesores y coordinadores si hace falta hacer más entrevistas o buscar en otros documentos

2. Segunda versión ya corregida y con los documentos que se usaron para hacerla--- para entregar 20 de marzo
3. Tener lista la otra estrategia de devolución para el proceso y las comunidades (qué estrategia vamos a usar, con qué material, cómo lo vamos a hacer, cuándo lo vamos a hacer, dónde lo vamos a hacer) --- para el 16 de abril
4. Versión final del relato, el guión y la carpeta completa y ordenada de los documentos --- para el 12 de mayo



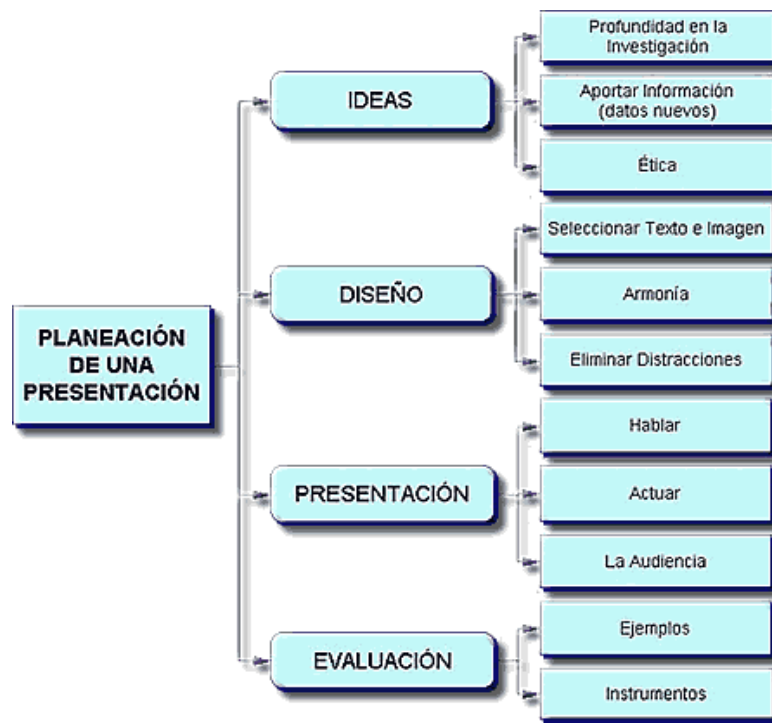
Lectura complementaria:

CONSEJOS DE LOS EXPERTOS PARA REALIZAR PRESENTACIONES EFECTIVAS

Crear presentaciones impactantes no es nada fácil hoy en día, cuando la sociedad es bombardeada constantemente con información de todo tipo. La cultura occidental se está moviendo rápidamente desde la información escrita y verbal hacia el dominio de la imagen y la comunicación visual. Los números y las letras continúan y continuarán siendo el principal medio para expresar y registrar información, pero su absoluto dominio está cediendo el paso al avance de la información visual [1].

En los documentos impresos, el lenguaje ha sido el elemento principal y los factores visuales se han considerado como secundarios o de soporte. Actualmente, en los medios de comunicación prima lo visual y lo verbal simplemente complementa. Nuestra cultura verbal se ha movido hacia lo icónico al punto que la mayoría de lo que sabemos y aprendemos, lo que compramos y en lo que creemos, lo que reconocemos y deseamos, está determinado por la imagen fotográfica que hace eco en la psiquis humana [2]. Es urgente que los estudiantes desarrollen sus capacidades para trabajar adecuadamente con entornos visuales como la multimedia y que reconozcan cuando un dato debe presentarse en forma visual y cuando en forma descriptiva con palabras y números.

Presentamos a continuación una serie de ideas propuestas por expertos en el tema para que sirvan como guía del maestro en la formación de los estudiantes en la realización de presentaciones efectivas.



IDEAS

PROFUNDIDAD EN LA INVESTIGACIÓN

- El profesor se debe asegurar que la proporción de tiempo dedicada por los estudiantes a la investigación y el desarrollo de ideas sea mayor que el tiempo dedicado a preparar las diapositivas.
- Para la mayoría de los temas, la investigación y reflexión deberían comprender alrededor del 80% o más del tiempo total del proyecto. Investigación=80%, Presentación=20% [3].
- Estas expectativas se deben comunicar a los estudiantes al inicio del proyecto y para formalizarlas se solicita a cada estudiante que lleve un registro del tiempo dedicado a cada actividad.
- También desde el inicio del proyecto debe dejarse claro que las nuevas tecnologías son deslumbrantes y pueden añadirle gran valor a una presentación. Pero los estudiantes no deben dejarse seducir por ellas ya que la audiencia lo que desea es escuchar algo realmente nuevo, producto de una excelente investigación.

APORTAR INFORMACIÓN (DATOS NUEVOS)

- Dependiendo del tema a tratar, los estudiantes necesitan presentar evidencia suficiente para sustentar un argumento sólido que cubra los tópicos y dimensiones exigidos por el proyecto de investigación. La respuesta a ¿cuánto es suficiente? depende del tema que se aborde.
- Los estudiantes deben tener en cuenta que las presentaciones efectivas dependen de la calidad de la información expuesta y no de la forma como ésta se presente (espectacularidad).
- Se debe poner especial cuidado en la articulación de la información que se aporte en la presentación. Un argumento sólido debe conducir a una exposición fluida de los datos nuevos sobre un tema en particular que la audiencia no conoce.
- Cuando los estudiantes hayan construido respuestas, creado soluciones, tomado decisiones y propuesto recomendaciones sobre un tema, podrán dedicarse a compartir sus descubrimientos. En este punto, ellos deben enfocarse en la comunicación persuasiva del contenido [3].
- Se debe alentar a los estudiantes para que en cada investigación, si es pertinente, analicen cómo se relaciona su proyecto con los temas de actualidad e interés para la comunidad estudiantil.

ÉTICA

- Desde un comienzo se debe establecer el respeto por los derechos de autor que los estudiantes deben observar a lo largo de la investigación. Ellos deben citar las fuentes de las cuales obtuvieron todos los elementos utilizados en su presentación (texto, fotografías, imágenes, mapas, etc.)
- A no ser que las fuentes se citen en cada diapositiva, la última debería listar las obras consultadas, no importa que se trate de una presentación informal [4].
- Los profesores deben familiarizarse con las leyes y normas que regulan el respeto por los derechos de autor [5].
- El docente debe realizar un esfuerzo importante para ayudar a formar buenos ciudadanos en un mundo cada vez más digital. Es importante destinar un tiempo para reflexionar con los estudiantes sobre este asunto.

DISEÑO

SELECCIONAR TEXTO E IMAGEN

- Se debe solicitar a los estudiantes que preparen un guión con el fin de evitar productos finales carentes de una estructura lógica o que no puedan comunicar el mensaje central. Además, éste puede usarse como herramienta de evaluación durante el desarrollo del proyecto [4].
- El guión con los temas y subtemas puede ser la diapositiva inicial de la presentación. A partir de ésta se definen los títulos de las otras diapositivas y bajo cada título se incluye el texto explicativo, las imágenes de apoyo y las notas personales.

- Cada diapositiva debe tener un título que aclare tanto al público como al estudiante que realiza la presentación, cuál es el punto principal a comunicar. Esto asegura la coherencia en la presentación y ayuda a organizar el material.
- El texto de cada diapositiva se debe limitar a unas cuantas frases. En general, cada diapositiva debe contener sólo seis líneas de texto, con seis palabras por línea, no importa que un par de diapositivas tengan 8 líneas, pero que esto no sea la regla.
- A no ser que los estudiantes realicen una cita textual, no deben incluirse párrafos en las diapositivas.
- Escriba frases, no oraciones. Tenga en cuenta que la presentación es el soporte de su discurso verbal, no el reemplazo de éste y que le debe recordar además, hacer comentarios adicionales.
- No olvide simplificar, simplificar y simplificar. Cuando el estudiante termine de preparar la presentación, debe volver a editarla con el fin de omitir palabras innecesarias o reemplazar oraciones por palabras claves.
- Se debe tener especial cuidado con la redacción y ortografía, pues los errores se magnifican cuando se proyectan. Un buen truco consiste en imprimir la presentación y pedirle a alguien más que la lea con el fin de corregir errores ortográficos, mecanográficos u otras inconsistencias.
- Las ayudas visuales como gráficas, mapas, dibujos y fotografías, entre otras, se deben utilizar para permitir a la audiencia visualizar conceptos que de otra forma resultarían difíciles de entender. Déles ese uso.
- No espere que las ayudas visuales hagan análisis, creen empatía, generen preguntas o construyan una relación con la audiencia. Esa es labor del presentador.
- Es recomendable que cada diapositiva tenga el logotipo del colegio, el nombre y el grado del estudiante, ubicados en la parte baja al lado izquierdo.
- Se debe abrir y cerrar la presentación con textos que sean especiales. Los primeros minutos sirven para establecer un contexto que es crítico para generar las expectativas y el interés de la audiencia. Los minutos finales sirven para unir todas las piezas y enfatizar los puntos más importantes que se han tratado a lo largo de la presentación.

ARMONÍA

- Debe promoverse la simplicidad a lo largo de toda la presentación.
- Sea consistente en el tipo de letra, su tamaño y formato.
- Se debe usar un tipo de letra clara y fácil de leer como Arial, Tahoma o Verdana. Así como fondos de pantalla sencillos.
- Todas las palabras deben ser legibles desde el lugar más alejado del salón. Las combinaciones de mayúsculas y minúsculas son las más legibles [4].
- Las viñetas deben ser consistentes; en un listado de acciones todas las frases deben comenzar con verbos; en un listado de beneficios todos los puntos deben corresponder a esta categoría.
- Todas las viñetas pueden comenzar con un verbo, o las frases con un sujeto. Esta estructura hará que la presentación fluya más fácilmente de un punto a otro.
- 6 palabras en cada viñeta, 6 viñetas en cada diapositiva, y no más de 6 diapositivas de texto seguidas, es una buena práctica. Seis diapositivas de texto seguidas, quiere decir que el presentador habla por lo menos 10 minutos sin ninguna ayuda visual.
- La apariencia de las diapositivas debe ser variada. Es buena idea intercalar gráficas, con frases y listados, con fotos. Una impresión en papel de la presentación permite asegurarse que hay variedad visual.
- Hay que ser cuidadoso con el uso de los colores. Una buena elección de colores es un punto crítico para la transmisión del mensaje. Por ejemplo, la utilización del rojo en presentaciones que contengan resultados numéricos debe hacerse con cuidado ya que este color significa valores negativos.
- Asegúrese de tener buen contraste entre el texto y el fondo. Los expertos recomiendan colores muy oscuros para el texto y pasteles pálidos para el fondo como amarillo claro, aunque algunos prefieren texto claro sobre fondo oscuro.
- Al final de la presentación tenga un par de diapositivas en blanco seguidas de otra que diga "Gracias" o que presente nuevamente el contenido de la diapositiva inicial.

ELIMINAR DISTRACCIONES

- Los diseños muy vistosos pueden opacar el impacto del mensaje.
- Use transiciones naturales, como el texto que cae o que aparece desde la izquierda. Es más fácil leer cuando el texto proviene siempre del mismo lugar. No se exceda con las transiciones, pues no todas las diapositivas requieren efectos especiales.
- La presentación debe tener el mínimo posible de sonidos y animaciones. Estos elementos deben reservarse para dar mayor énfasis a los puntos importantes [4].
- No utilice colores complementarios en la misma diapositiva (rojo y verde, azul y anaranjado, etc.)
- No utilice colores brillantes, sobre todo colores primarios, pues estos distraen, cansan e incluso pueden ocasionar problemas de visión para algunos asistentes.
- Los dispositivos de proyección pocas veces producen los mismos colores que un monitor. Asegúrese de verificar que todas las tonalidades de la presentación se vean bien cuando son proyectadas.

PRESENTACIÓN

HABLAR

- Si el presentador se comunica con seguridad y transmite sus conocimientos con sinceridad, la audiencia tiende a darle mayor credibilidad y confianza. Es muy importante enseñar al estudiante a evitar la mera apariencia de convicción, debe aprender a pensar y comunicarse honestamente. Esto constituye uno de los aspectos esenciales de un buen ciudadano.
- Los demagogos han dominado las técnicas oratorias, se debe alentar a los estudiantes para que reconozcan y duden de los oradores manipuladores y falsos. Es indispensable que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico para no "caer" ante una presentación poco profunda o ante imágenes e ideas de dudosa validez.
- El orador efectivo crea una conexión fuerte con la audiencia y establece contacto visual con cada miembro del grupo en diferentes momentos de la presentación.
- Se debe evitar que el estudiante lea las diapositivas. La audiencia las puede leer sin ayuda del expositor, éste debe concentrarse en la elaboración y exploración del tema investigado.

ACTUAR

- El estudiante no puede olvidar su primera y mas útil herramienta audiovisual: ¡Él mismo!. Su rostro, su voz, sus manos y su cuerpo son mucho más expresivos que cualquier cosa que la tecnología pueda producir.
- Haga pausas deliberadas con diapositivas neutrales que le permitan acercarse más a su audiencia.
- Herramientas como PowerPoint son más poderosas en manos de un presentador hábil. Por eso se le debe insistir a los estudiantes que practiquen sus presentaciones.
- Otra de las formas de involucrar a la audiencia con el presentador además del contacto visual y el entusiasmo, consiste en contar anécdotas personales, apuntes divertidos o ejemplos inteligentes [4].
- Es buena idea tener un "Plan B". La tecnología es cada día más fácil de usar, pero sigue existiendo la posibilidad de que un proyector no pueda comunicarse con el computador, o pueda caerse la red. Tenga un plan de contingencia como tener la presentación en transparencias o tener una copia impresa que se pueda fotocopiar en cualquier momento. Si el equipo falla, el estudiante debe continuar, él es el mensaje; las ayudas visuales son sólo eso, ayudas.

LA AUDIENCIA

- Analice su objetivo y las expectativas de la audiencia. ¿Cuál es el propósito de la presentación: enseñar, persuadir, motivar, aclarar o informar?

- Si el mensaje del orador le llega a la audiencia de una manera convincente y atractiva, es probable que varios de los asistentes den señales de aprobación mediante alguna forma de lenguaje corporal. El presentador debe estar pendiente de este tipo de señales a fin de continuar como va o rectificar en la forma de presentar la información.
- El estudiante que realiza la presentación debe hacerse preguntas como: ¿Quién está sentado ahí? ¿Cuáles son sus necesidades? ¿Cuáles sus preferencias? ¿Qué comportamientos tienen? ¿Cuánto saben sobre el tema? ¿Cuánto vocabulario manejan, y ¿Qué nivel de profundidad se le debe dar al tema?
- Por respeto a la audiencia, asegurarse antes de iniciar la presentación que todos los elementos fundamentales para llevar a cabo la presentación, funcionen apropiadamente.
- Es importante que dentro del tiempo de la presentación haya espacio para que la audiencia pueda hacer preguntas.
- Pensando en el momento de las preguntas, es importante conocer la ubicación dentro de la presentación de las diapositivas claves para llegar a ellas directamente a fin de aclarar las dudas presentadas por la audiencia.

EVALUACIÓN

EJEMPLOS

- El docente puede comunicar a sus estudiantes lo que espera de ellos con la presentación, mostrándoles ejemplos de buenos trabajos [3].
- Para lograr que los estudiantes realicen trabajos de calidad, con profundidad y elegancia, se debe permitir que ellos aprecien trabajos excelentes realizados por otros estudiantes en proyectos similares.
- Aunque existe el peligro de que imiten los trabajos realizados por otros estudiantes, en general responden bien cuando ven una serie de productos y presentaciones que demuestren una buena combinación de pensamiento y uso apropiado de la tecnología [3].

INSTRUMENTOS

- En el caso de los proyectos de investigación donde se ha utilizado un modelo como Big 6, la presentación debe ser un componente sumario de un producto mayor. Los estudiantes deben desarrollar sus presentaciones solo después de haber terminado un ensayo profundo donde hayan considerado las preguntas esenciales sobre el tema elegido [4].
- Las Matrices de Valoración (Rubrics en inglés) (<http://rubistar.4teachers.org/index.php>) pueden usarse para describir a los estudiantes lo que el docente espera. Esta herramienta se puede desarrollar con los estudiantes para que ellos estén más involucrados en el proceso de crear buenos productos.
- He aquí dos ejemplos de Matrices de Valoración, una para [evaluar la presentación Multimedia](#) y otra para [evaluar la creación de una página Web](#).
- La presentación realizada con un software como PowerPoint es el compendio visual de los descubrimientos que apoyan la presentación oral. Lo ideal es que la presentación se acompañe de un ensayo o argumento cuidadosamente construido, desarrollado en un procesador de palabras, que plantee las ideas principales y las trate con profundidad [3].

REFERENCIAS

- [1] Lindstrom, Robert L., Being Visual, Chapter 3: [Multimedia Literacy. A Guidebook for Strategic Presentation in the Rich-media Communications Era](#).
- [2] Dondis, Donis A. [A primer of Visual Literacy](#).
- [3] Mckenzie, Jamie. [Scoring Power Points](#).
- [4] Valenza, Joyce Kasman. [PowerPoint effective, but often misused](#).

- [5] [Copyright Website](#). Portal que provee información sobre derechos de autor para todos los navegantes en Internet (inglés)..

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Gail Zack. [Top Ten Tips for PowerPoint Slide Shows](#).
- Anderson, Gail Zack. [First Steps First](#).
- Anderson, Gail Zack. [Adding Value with Visual Aids](#).
- Endicott, Jim. [Five Step Approach to Mapping Your Presentation Content](#).
- Lindstrom, Robert L., Being Visual, Chapter 2: [Presentation Evolution?. A Guidebook for Strategic Presentation in the Rich-media Communications Era](#).
- Miller, Anne. [Defining Your Audience](#).
- Misner, Carol D. [Tips on Multimedia: Using PowerPoint for Presentations](#).
- [Plagiarism.org](#). Recursos en línea para educadores preocupados con el crecimiento del plagio en Internet (inglés).
- Valenza, Joyce Kasman. [Teaching Ethics in a World of Electronics. Presentation Visual Design Guide](#).