

Diálogo, saberes y educación no formal

Una propuesta desde la mirada intercultural



Ana Laura Fuentes López
Eréndira Andrea Campos García Rojas

Diálogo, saberes y educación no formal.

Una propuesta desde la mirada intercultural

Diálogo, saberes y educación no formal. Una propuesta desde la mirada intercultural

Primera edición, 2018

Ana Laura Fuentes López
Eréndira Andrea Campos García Rojas
Autoras

María Soledad Rico Suárez
Eréndira Andrea Campos García Rojas
Fotografías

Dirección de Información y Documentación de la CGEIB-SEP
Cuidado de la edición

D.R. © Secretaría de Educación Pública
Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
Barranca del Muerto núm. 275, piso 2, Col. San José Insurgentes,
Del. Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México, México
Tel. +52 (55) 3600-2511 exts. 68583 y 68575
<https://eib.sep.gob.mx>
correo-e: cgeib.publicaciones@nube.sep.gob.mx

Se autoriza la reproducción, parcial o total, de esta obra siempre que se cite la fuente, y sea con propósitos educativos y sin fines de lucro. Este programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.

ISBN: 978-607-9116-29-3

Impreso y hecho en México

Distribución gratuita. Prohibida su venta

Diálogo, saberes y educación no formal.

Una propuesta desde la mirada intercultural

Ana Laura Fuentes López
Eréndira Andrea Campos García Rojas



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mtro. Otto Granados Roldán

Secretario de Educación Pública

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Moisés Robles Cruz

Coordinador General

Beatriz Rodríguez Sánchez

Directora de Investigación y Evaluación

José Francisco Lara Torres

Director de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas

Noemí Cabrera Morales

Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural

Juan Manuel Jiménez Ocaña

Director de Formación y Capacitación de Agentes Educativos

Eréndira Andrea Campos García Rojas

Directora de Educación No Formal y Vinculación

María de Lourdes Casillas Muñoz

Directora de Educación Media Superior y Superior

María Guadalupe Escamilla Hurtado

Directora de Información y Documentación

Presentación

De acuerdo con lo que establece el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 (PEEI), para avanzar en la promoción de este enfoque es imprescindible atender la parte formal de la educación, es decir los distintos niveles y servicios que oferta el Sistema Educativo Nacional (SEN) y que confieren una certificación de los aprendizajes adquiridos. Asimismo, también es preciso considerar la educación no formal y la educación informal, esto es aquellas actividades que tienen explícitamente un propósito educativo pero que se caracterizan por su duración variable, por estar destinadas a sensibilizar y adquirir conocimientos o habilidades específicas necesarias para la vida diaria o la cultura en general, en las que el goce, los aspectos lúdicos, su flexibilidad horaria o de contenidos las hacen ideales para atender a niños, adolescentes, adultos o personas de la tercera edad, por parte de instituciones gubernamentales o civiles, sin que necesariamente se exija una certificación como resultado final de ellas.

Propiciar un cambio en la concepción de las personas y de las colectividades de que en un país pluricultural, como lo es México, es posible que entre sus habitantes existan relaciones de respeto, diálogo, horizontalidad y aprecio de las distintas manifestaciones y formas de ver el mundo pasa necesariamente por la educación intercultural.

Este texto es justamente el resultado del trabajo realizado por esta Coordinación General en el ámbito no formal de la educación, ya que se concibe como muy importante que la Secretaría de Educación Pública promueva e impulse acciones educativas en convergencia con los esfuerzos de otras instituciones, organismos o la sociedad civil organizada, para abarcar múltiples espacios y dimensiones sociales que fortalezcan las capacidades analíticas de niños, jóvenes y adultos con



el fin de combatir estereotipos que promueven la discriminación y la exclusión por motivos étnicos, lingüísticos y culturales.

Como se lee en el PEEI, “la recuperación y el fortalecimiento de las expresiones culturales generan un sentido de pertenencia e identidad, arraigo y sentido a su interacción con la naturaleza y con la historia; y promueven la identidad y el reconocimiento de la diversidad cultural y el pluralismo cultural en las aulas del país” (pág. 61).

De esta manera, las propuestas aquí contenidas –y el marco teórico y metodológico que les da sustento– han probado su efectividad en el trabajo con distintos actores sociales, en diversas partes de la República mexicana, y se ofrecen como insumos ejemplares de una mirada que busca fortalecer el tejido social, con pleno respeto a los derechos individuales y colectivos relacionados con la diversidad cultural y lingüística de los pueblos.

Moisés Robles Cruz
Coordinador General de Educación Intercultural y Bilingüe



Agradecimientos

Este material ha sido posible gracias a las personas y grupos con los cuales hemos trabajado y quienes nos han permitido acompañarnos como facilitadoras mediante talleres, pláticas, sesiones de planeación y visitas a campo. Sus reflexiones y opiniones en torno a la educación, al enfoque intercultural y a los procesos dialógicos han sido un referente importante para construir este texto.

Agradecemos al personal del programa Alas y Raíces de la Secretaría de Cultura, narradores orales, auxiliares y participantes de los programas regionales; a la Coordinación de Cultura de la Delegación Iztacalco; al Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE); a la Red de Educación para Jóvenes y Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional (Red EPJA); al Centro Estatal de Capacitación, Investigación y Difusión Humanística de Yucatán (CECIDHY); a las y los directores, docentes y comunidades escolares de la Supervisión Escolar No. 832 de Orizaba, Veracruz, que se involucraron activamente en los talleres y en la muestra de proyectos durante 2016.

Agradecemos también al área de difusión, capacitación y control de la Red Social del Programa Pensión para Adultos Mayores de la Secretaría de Desarrollo Social; al grupo de gestoras voluntarias de Santa Catarina y a las personas adultas mayores de la comunidad por compartir su tiempo, su ánimo y su sabiduría.

Este texto está dedicado a ellos, por ayudarnos a darle sentido al término “agente educativo” y por trabajar en sus comunidades con la convicción de que estas pueden ser fortalecidas y transformadas desde el diálogo y el respeto.

Muchas gracias.
Ana Laura Fuentes y Eréndira Campos





Índice

Introducción	11
Capítulo I	15
Accionar en la diversidad: ¿Cuál es el panorama?	17
Capítulo II	23
La alianza entre educación e interculturalidad	25
La educación más allá de la escuela	25
Perfilar procesos educativos a través de la interculturalidad	28
Capítulo III	39
Dialogar saberes en la interculturalidad	41
Relaciones dialógicas en educación no formal	45
Capítulo IV	51
Construyendo puentes. Propuestas metodológicas de educación no formal con enfoque intercultural	53
Orientaciones metodológicas	53
Agentes y acompañantes en espacios dialógicos	65

Capítulo V	69
De primera mano. Experiencias sobre proyectos de diálogo de saberes y educación no formal	71
Sobre la importancia de modelar el trabajo dialógico	71
El valor de la mirada que reconoce	77
Reflexiones finales	83
Bibliografía	85
Anexo	91
Compendio de actividades de educación no formal	93
Por una educación con enfoque intercultural para todas y todos	93



Introducción

Este documento busca construir puentes entre los fundamentos conceptuales del enfoque intercultural y las formas de hacerlo operativo en la práctica educativa. Sus contenidos son el resultado de la implementación de estrategias de educación no formal con enfoque intercultural, llevadas a cabo por la Dirección de Educación No Formal y Vinculación (DENFV) de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), y dan voz a la experiencia obtenida en la puesta en práctica de dichas estrategias.

El objetivo principal es proveer elementos que orienten la práctica de la educación no formal con enfoque intercultural, para lo cual se entretajan los fundamentos conceptuales de este enfoque con las principales recomendaciones metodológicas derivadas de la experiencia.

A partir de un minucioso y continuo proceso de revisión, registro y sistematización de sus actividades, la DENFV tiene el propósito de hacer explícita la importancia de la educación no formal, como una poderosa aliada para la promoción del enfoque intercultural y para contribuir a la





construcción de relaciones dialógicas, cimentadas en el respeto y en el reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística.

La propuesta que aquí se presenta busca también dotar al lector de elementos para diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje orientados al desarrollo de competencias interculturales, los cuales puedan ser replicables en varios contextos. A la manera de una buena práctica, al apropiarse de esta propuesta y replicarla puede resultar útil en la conducción de este tipo de procesos educativos y generar resultados favorables para la creación de comunidades de aprendizaje, para el fortalecimiento del tejido social de los grupos sociales con quienes se trabaja y para dinamizar los vínculos escuela-comunidad.

Los contenidos de este texto están dirigidos principalmente a aquellos agentes educativos interesados en la conducción de este tipo de procesos, tales como promotores comunitarios e institucionales, facilitadores, talleristas, docentes y otros profesionales de la educación. No obstante, confiamos en que las reflexiones aquí vertidas y las problemáticas atendidas sean suficientemente accesibles a otros actores con la motivación e interés de convertirse en agentes educativos.

El punto de partida en este recorrido son los instrumentos y marcos jurídicos que sustentan las acciones realizadas y de donde se derivan el resto de reflexiones y propuestas. Posteriormente se desarrolla la perspectiva conceptual y metodológica sobre la que se sustenta el diálogo



de saberes y la forma en que se conciben los procesos educativos no formales desde el enfoque intercultural.

En una segunda parte del texto se presentan algunas orientaciones para el diseño, la conducción y la evaluación de estrategias educativas no formales que incorporen el enfoque intercultural y que se perfilen como experiencias dialógicas.

Finalmente, el recorrido teórico-metodológico se integra en una descripción y análisis de dos experiencias en torno al diálogo de saberes: la primera, con población adulta mayor en la Ciudad de México y, la segunda, con docentes de primarias indígenas en las inmediaciones de Orizaba, Veracruz.

Como una contribución a la puesta en práctica de las recomendaciones vertidas en el documento, se ofrece un anexo con una selección de estrategias que fueron diseñadas y piloteadas por la DENFV en los procesos de educación no formal y diálogo de saberes que ha implementado.



CAPÍTULO I

Accionar en la diversidad: ¿Cuál es el panorama?







Accionar en la diversidad: ¿Cuál es el panorama?

La diversidad cultural es muestra de la capacidad del ser humano para construir y darle sentido al mundo. Para la Unesco, en su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, ésta es fuente de intercambios e innovación, de creatividad, por lo cual debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

A nivel global, organismos internacionales y gobiernos locales promueven, mediante diferentes instrumentos, una interacción armoniosa, con el fin de abrir espacios de convivencia entre personas y grupos con identidades culturales plurales, variadas y dinámicas. La diversidad se ha considerado fuente de desarrollo y su gestión es asunto de políticas que buscan favorecer la integración y la participación de todos los ciudadanos, así como garantizar la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz (Unesco, 2001).

El tema de la inclusión y la promoción de la convivencia en un panorama cultural y socialmente diverso está presente en niveles globales y locales. En la actualidad se habla de los avances en cuanto a economía, alimentación, salud y educación, así como de conflictos, desigualdad, índices de pobreza y países en vías de desarrollo. Estamos aprendiendo a vivir en un mundo que siempre ha sido diverso, pero que no siempre le ha dado el mismo valor que ahora le concede. Diversidad cultural implica di-



ferencia, y el encuentro con otras maneras de pensar y de configurar el mundo no siempre ha sido afortunado. La diferencia puede descolocar, sorprender o provocar rechazo. Y por ello, aprender a mirarla y a interactuar entre diferentes es prioridad en un mundo en el que las distancias se reducen cada día y se sorteán las fronteras.

Muestra de esto es que, por ejemplo, en los Objetivos del Desarrollo Sostenible, se incluya en el objetivo 4 sobre educación:

[...] asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Por su parte, en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se indica:

[...] la importancia de las aspiraciones de los pueblos para asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida, de su desarrollo económico y el fortalecimiento de sus identidades, lenguas y religiones dentro del marco de los estados en los que viven, realizando la significativa contribución que realizan a la diversidad cultural, la armonía social y ecológica.

En su Constitución Política se establece el reconocimiento de México como una nación pluricultural,¹ conformada por sus pueblos originarios y pueblos indígenas. El país cuenta con una amplia diversidad lingüística. En el territorio existen 364 variantes de lenguas nacionales, correspondientes a 68 agrupaciones, derivadas de 11 familias lingüísticas indoamericanas.

¹ Decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 14 de agosto de 2001.



De acuerdo con las cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI),² 7,173,534 personas de más de cinco años son hablantes de lengua indígena (6.6% de la población total); 17.4% de los residentes en el país nacieron en otra entidad o país distinto a la entidad en que residen, de los cuales 1,007,063 son personas nacidas en el extranjero; esto nos remite a los movimientos migratorios internos y externos. Por otra parte, la autoadscripción afrodescendiente, es decir quienes se consideran a sí mismos afroamericanos, suman 1.4 millones de personas, representando 1.2% de la población nacional.³

Sin embargo, 73.2% de la población indígena se encuentra en situación de pobreza en relación con 43.2% de la población no indígena, y 31.8% de la población indígena se encuentra en pobreza extrema en relación con 7.1% de la población no indígena (Coneval, 2014). Por su parte, la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS) de 2010, también muestra que “el principal problema que perciben las minorías étnicas es la discriminación; seguido de la pobreza y el desempleo. Es importante destacar que este grupo opina que la lengua representa uno de sus principales problemas”.

² Las cifras corresponden a los resultados de la Encuesta Intercensal INEGI 2015, que incluyó por primera vez un apartado para reconocer la autoadscripción afrodescendiente.

³ Los pueblos afroamericanos también forman parte de la realidad diversa y están en búsqueda de su reconocimiento constitucional.

La desigualdad no sólo económica, sino de trato, es consecuencia de un

[...] cierre social dispuesto para distribuir libertades, derechos y bienes a partir de consideraciones varias que no son justas y no siempre tienen que ver con el ingreso de las personas. Ese cierre social logra que las asimetrías persistan en el tiempo y logren excluir a las mujeres y a grupos sociales históricamente vulnerados: indígenas, niños, niñas, jóvenes, personas adultas mayores, personas con discapacidad, migrantes, grupos pertenecientes a la diversidad religiosa y étnica, y personas pertenecientes a la comunidad LGTBTTI; sirven también como instrumentos para la exclusión la apariencia física y la clase social a la que se pertenece. (Conapred, 2012)

A nivel nacional, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se ha fijado la visión de un México incluyente que plantea una política enfocada en alcanzar una sociedad de derechos ciudadanos y humanos plenos. Asimismo, la prioridad será integrar una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad de oportunidades. Mediante esta visión, se busca consolidar plataformas de movilidad social que contribuyan a cerrar las brechas existentes entre diferentes grupos sociales y regiones del país.



Uno de los retos para promover la convivencia y la cohesión social en la diversidad social y cultural tiene que ver con hacer transversal el enfoque de respeto y diálogo con la diversidad, el llamado enfoque intercultural. Incidir en los ámbitos social, económico, político y cultural, para transformar la realidad y las relaciones es tarea conjunta y para la cual



se trabaja en mecanismos que, desde lo educativo, hagan tangible en la práctica cotidiana el reconocimiento que ya se le ha otorgado en instrumentos y declaraciones de organismos internacionales. Uno de estos mecanismos es el *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*, el cual busca transversalizar el enfoque intercultural en la educación mediante seis objetivos, con sus respectivas estrategias y líneas de acción.⁴ Así, este instrumento articula los esfuerzos educativos en materia de atención a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país y dicta caminos para coadyuvar en la importante tarea de transformación social.

Las problemáticas que se expresan en los instrumentos y datos presentados son el punto de partida para la elaboración de estas orientaciones cuya finalidad es la conducción de procesos educativos no formales con enfoque intercultural. Confiamos en que el camino recorrido en las experiencias de educación no formal y diálogo de saberes que aquí sintetizamos den cuenta de las posibilidades del enfoque intercultural para acercarnos a la construcción de una sociedad que reconozca su propio carácter diverso y se desenvuelva mediante relaciones de equidad e inclusión.

⁴ Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) 2014-2018, SEP-CGEIB.



CAPÍTULO II

La alianza entre educación e interculturalidad







La alianza entre educación e interculturalidad

La educación más allá de la escuela

En el sistema educativo nos encontramos con espacios que son definidos por la estructura a la que pertenecen y por los objetivos que persiguen. Acorde con esto, se distinguen dos categorías: la *educación formal* (EF) y la *educación no formal* (ENF). Esta última se ha tratado de caracterizar como *categoría residual*, es decir, englobando aquellos espacios y procesos que ocurren fuera de lo formal, o en otras palabras, de la escuela tradicional. Sin embargo, sus finalidades y métodos son mucho más complejos.

La ENF se ha utilizado como medio para auxiliar en la ampliación y acceso al conocimiento de las personas de cualquier edad, en cualquier contexto social y en diferentes establecimientos públicos (por ejemplo, alfabetización y educación para adultos); atender temáticas específicas y desarrollar habilidades determinadas: ambientales, políticas, sociales, etc. La ENF también tiende hacia la movilización de nuevos recursos y la eficacia en la utilización de éstos. Su flexibilidad no implica que deje de ser intencional, metódica, con objetivos específicos y con propuestas que permitan abordar temas de manera creativa. Los objetivos de aprendizaje son claros, pero varían en función de su duración, estructura organizativa y del hecho que confieran o no una certificación de las adquisiciones del aprendizaje.⁵



⁵ Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018.



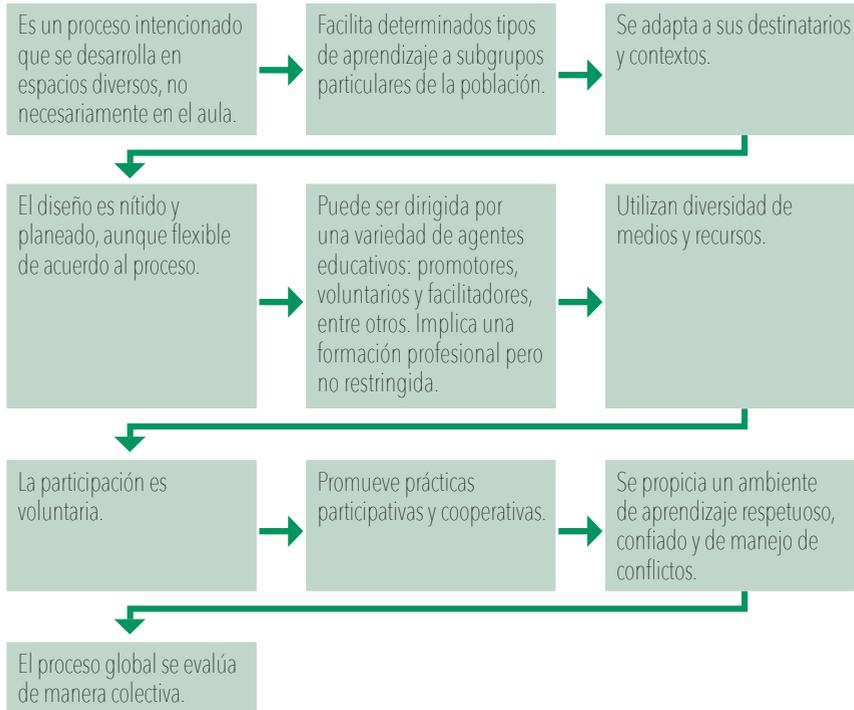
Podemos decir que los espacios no formales circunscriben a todas aquellas instituciones, actividades, medios y ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados en forma expresa para satisfacer determinados objetivos educativos (Trillas, 1996).

En el ámbito no formal de la educación, los procesos educativos enlazan propósitos definidos acerca de competencias, conocimientos o habilidades. Sin embargo, también involucran las demandas de los cambios sociales y culturales. Un proceso educativo no formal debe estar vinculado de la realidad que le rodea, esa misma realidad sirve de laboratorio para observar, analizar o reconstruir. Es así que el proceso educativo está permeado de lo que el educador brasileño Paulo Freire llamaba *la lectura de la realidad en el aula*, es decir, involucrar continuamente lo cotidiano –la praxis–, de manera directa e inmediata.





Esquema 1. Características de la Educación No formal



Elaboración propia a partir de los textos siguientes:

José Manuel Touriñán López (1996). "Análisis conceptual de los procesos educativos «formales», «no formales» e «informales», en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. vol. 8. Sitio web: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3092>

Jaime Trilla (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona. Ariel Educación.

María del Mar Herrera Menchén (2006). *La educación no formal en España. Revista de Estudios de Juventud*. núm. 74. pp. 11-26.

Como se muestra en el esquema, se nombra a quien dirige el proceso educativo como *agente*. En algunos contextos formales, *agente educativo* es la persona involucrada en la atención, formación y educación de la primera infancia. También se le llama así a quienes pertenecen a un entorno no escolarizado, pero encargado de transmitir valores, normas y comportamientos, como la familia. Sin embargo, en la ENF desde la *mirada intercultural*, se designa *agente educativo* a la persona o personas (docentes, padres de familia, voluntarios, animadores socioculturales, gestores culturales, etc.) que se encargan del proceso educativo no formal. Con esta expresión se pretende reconocer a la variedad de actores que pueden convocar, diseñar y dirigir un proceso de esta naturaleza. El término se desarrollará con más amplitud en un capítulo adelante. Por ahora queda personificada la figura de *agente*, que será mencionada a lo largo del desarrollo de este escrito.

El conocimiento “no formal” puede ser construido a través de diferentes formatos: conferencias, pláticas, cursos, talleres, etc. La pertinencia del formato corresponde a la intencionalidad del proceso; los talleres y cursos por ejemplo, permiten trabajar en diferentes niveles y concretar el conocimiento en el ejercicio práctico, sobre lo cual se profundizará en el capítulo IV de este documento. Dada la naturaleza del enfoque intercultural, que examina valores, creencias y actitudes de la convivencia en la diversidad, la ENF resulta una aliada indispensable para introducir cambios y transformaciones en las relaciones sociales.

Perfilar procesos educativos a través de la interculturalidad

La noción de interculturalidad introduce una perspectiva dinámica de la identidad y la cultura. Las pertenencias e identificaciones que conforman a una persona pueden cambiar, ampliarse y ser significativas de acuerdo con el tiempo y el contexto. Asimismo, la forma compartida de un grupo para organizar la realidad y darle sentido —a lo que llamamos cultura— tampoco es estática. Para la interculturalidad, identidad y



cultura están en permanente construcción y descubrimiento. A través de la adquisición de nuevas experiencias, de las memorias y saberes que van adquiriéndose y transmitiéndose y, sobre todo, del contacto con otras identidades y otros saberes; otras memorias y otros puntos de vista.

La interculturalidad visibiliza y reconoce la diferencia, la enmarca como una característica intrínsecamente humana. La diferencia da origen a la diversidad cultural y, además, se centra en el contacto y la interacción, la mutua influencia, el sincretismo, el mestizaje cultural –y otras formas de contacto e intercambio entre la diversidad– en los procesos de interacción sociocultural (Malgesini, 2000).

Antes de abundar más en torno a la interculturalidad, es pertinente revisar un paradigma con el cual tiene mucha relación: el multiculturalismo. Reconocido como un modelo que celebra la diversidad y valora de manera positiva la diferencia es, sin embargo, poco crítico de la desigualdad. Aunque a través de este modelo logró colocarse el tema de la diversidad cultural en las agendas educativas, políticas, económicas y sociales, su perspectiva fue insuficiente. El multiculturalismo ofrecía la panorámica de una situación de estática social: el hecho de que en una determinada formación social o país coexistan distintas culturas (Malgesini y Giménez, 2000).



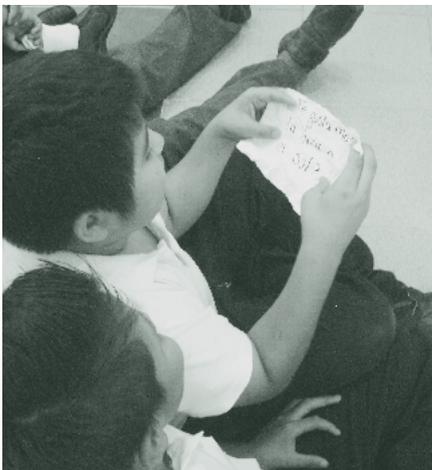


Además de la coexistencia estática, el multiculturalismo comenzó a enfatizar las diferencias como argumentos en la lucha de poder y el acceso a ciertos nichos (como ejemplo, las medidas compensatorias hacia las minorías como forma de sistema de trato diferencial de grupos en desventaja social). La diferencia comenzó a ser *esencial* para definir las identidades (Dietz, 41:2012). Una categoría cultural específica (como la pertenencia étnica) devoró a las demás pertenencias e identificaciones, dando como resultado el *esencialismo*: una identidad –a vista del individuo y de las y los otros– que sólo tenía una sola forma posible de existir y de ser tratada. Es por eso que el multiculturalismo sin perspectiva crítica es comparado con un “caldo de cultivo del prejuicio y el estereotipo”.

Dado este antecedente, la concepción de la interculturalidad puede construirse desde la intención de ir más allá de los modelos estáticos. La interculturalidad describe la *situación dinámica* del hombre que, *consciente de la existencia de otras personas, valores y culturas*, sabe que no puede aislarse en sí mismo. La interculturalidad surge de la consciencia de la limitación de toda cultura, de la relativización de todo lo humano (Panikkar, 2006).

Un pensamiento intercultural cuestiona la relación que parece haberse establecido en forma natural entre diferencia y desigualdad, y que están presentes en el imaginario como binomios indisolubles: pobreza y etnicidad; supremacía y raza; dominación y género.

Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, un proceso y un proyecto en continua construcción. Apuntala, pero también requiere modificar las estructuras, instituciones y relaciones sociales, así como construir las condiciones de estar, ser,





pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. Se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y *negociación*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico –de saberes y conocimientos–, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2009).

Para que la interculturalidad se cristalice en la práctica, se opta por hablar del *enfoque intercultural*, nombrando así a la perspectiva, la mirada intercultural que orienta la acción.

El enfoque intercultural reconoce tres dimensiones:⁶

Una dimensión epistemológica que postula que no existe un tipo de conocimiento único y superior a todos los demás. Por el contrario, sostiene que distintas formas de conocimiento deben articularse para conducir a una complementación de saberes, comprensiones y significados del mundo.

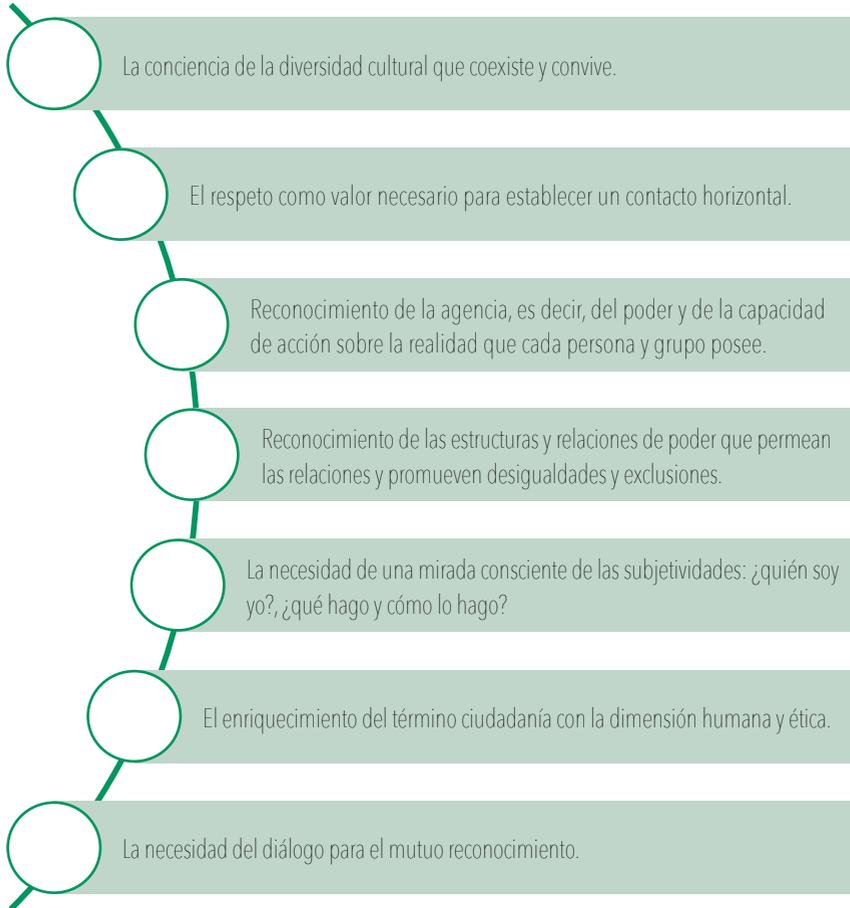
Una dimensión ética que denuncia y combate los intentos totalizadores en cualquier ámbito social. Sustenta el concepto de autonomía como la capacidad de elegir conforme a principios, fines y valores, así como el derecho de ejercitar esa elección con base en las creencias básicas que determinan las razones válidas, los fines elegibles y los valores realizables, los cuales pueden variar de una cultura a otra.

Una dimensión lingüística que considera a la lengua como el elemento central de la vida de un pueblo. Sostiene que la lengua es el vehículo fundamental de denominación y transmisión cultural, por lo que es un elemento esencial en la construcción de la identidad de los miembros de un grupo y el desarrollo de su vida sociocultural.

⁶ Dimensiones incluidas en el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018.

El enfoque intercultural hace visible y necesita de:

Esquema 2. Enfoque intercultural



Elaboración propia a partir de los textos siguientes:

Luz María Chapela (2005). *Relaciones interculturales. Cuaderno de trabajo*. México. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Secretaría de Educación Pública.

Catherine Walsh (2009). "Interculturalidad crítica y educación intercultural".



Como se mencionó antes, una forma en que el enfoque intercultural puede darse a conocer es en el ámbito educativo. Si la interculturalidad es el proyecto y el enfoque intercultural, la mirada, la educación intercultural es la forma con la que se invita a la construcción de relaciones diferentes; ésta tiene, además, la intención de conducir a la formación de personas con mirada consciente, empática y respetuosa hacia la diversidad cultural. Asimismo, se retoma en este proceso el término ciudadanía, para ser revisado en una dimensión ética y humana, que permita hablar de corresponsabilidad entre los grupos y las culturas. Una ciudadanía que reconoce la agencia, es decir, la capacidad y poder de cada individuo o grupo para decidir e incidir en su entorno, por lo tanto, la capacidad y compromiso de cada uno para construir una sociedad equitativa e incluyente.

Si se incorporan además los espacios educativos no formales, bajo la premisa de *educación intercultural para todas y todos*, se puede completar la idea mencionada anteriormente: la educación no formal es aliada del enfoque intercultural, fomenta espacios en los que no sólo se pregunta ¿qué es la equidad?, ¿qué es la inclusión?, si no ¿cómo podemos potenciarlas, impulsarlas?, o si ¿se promueven o fomentan siempre de la misma manera? Es un foro donde se presentan y practican las *competencias interculturales*.





Competencias interculturales

La noción de competencias ha sido utilizada para referirse a la capacidad sobre ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Su uso aún está bajo debate conceptual y de aplicación. En este caso, el término competencias interculturales tampoco es un concepto acabado. Ilustra la necesidad de dar estructura a las premisas del enfoque intercultural y, aún más, de responder a la constante pregunta: ¿cómo se hace?

Bajo esta perspectiva, la competencia intercultural es aquella que guía un proceso de apropiación y dotación de sentido del enfoque intercultural, en un contexto específico. Así permite que las relaciones equitativas, inclusivas y respetuosas de la diversidad cultural sean fomentadas no mediante manuales o instructivos, sino desde el conocimiento consciente, crítico y con un sentido propio.

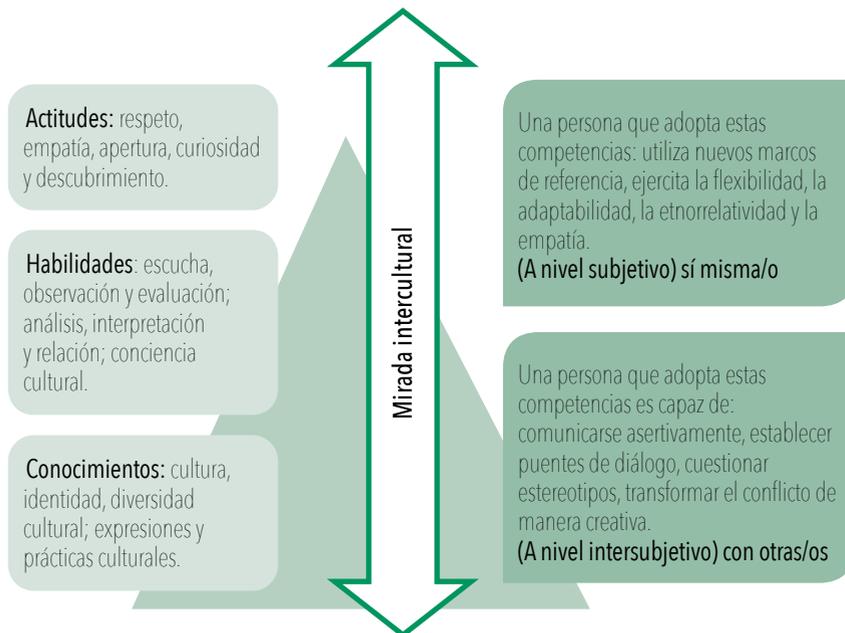


Las competencias interculturales están conformadas por conocimientos, habilidades y destrezas, así como por actitudes derivadas de una mirada intercultural, que ponen en juego los diferentes agentes, complementados por los valores que forman parte de una determinada sociedad y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos (Byram, Nichols y Stevens, 2001); es decir, las compe-

tencias no están enfocadas a intercambiar unos valores por otros, sino a tocar en primer lugar las fibras internas de cada persona –la llamada subjetividad– y, por lo tanto, propiciar consecuencias internas (individuales) y externas (sociales) en los individuos.



Esquema 3. Competencias interculturales



Elaboración propia a partir de los textos siguientes:

M. Byram, A. Nichols y D. Stevens (2001). "Developing Intercultural Competence in Practice". Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.. citado en Dra. Beatriz Malik Liévano (2012). Desarrollo de competencias interculturales en orientación. Documento para el curso de doctorado Intervención Psicopedagógica e Inclusión Social (Programa Diversidad e Igualdad Escolar). Sitio web: https://issuu.com/paty_garcia/docs/desarrollo_competencias_interculturales

Unesco (2017). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Colombia. Universidad Nacional de Colombia, Cátedra Unesco-Diálogo intercultural.

Darla K. Deardorff (2004). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. Raleigh, North Carolina: Dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University, Department of Adult and Community College Education.



En las competencias interculturales, los conocimientos se refieren a aquellos acerca de los grupos sociales, sus producciones y sus costumbres tanto en el propio país/zona, como en el país o zona de otros (Byram, Nichols y Stevens, 2001). En este nivel, conocer prácticas y expresiones culturales propias y de otros abre un horizonte amplio en torno a las costumbres, tradiciones y saberes. Permite un autoconocimiento cultural y la conciencia sobre otras culturas, así como la consciencia sociolingüística (Unesco, 2017:17); es decir, la lengua relacionada al contexto social y las diferencias que puede haber por el cambio de idioma o de circunstancias, de español a alemán, de maya a náhuatl, pero también de un español de cierta región a otra.

Dentro de los conocimientos pueden inscribirse también aquellos relacionados directamente con la existencia de la diversidad cultural, como la reflexión sobre el concepto de cultura y conciencia cultural (tener conciencia de la influencia que la propia cultura ejerce en nuestra identidad) (Deardorff, 2004). Los conocimientos permiten tener la posibilidad de ver el mundo desde diferentes perspectivas culturales.

Las *habilidades o destrezas* se relacionan con la interpretación y comparación desde diversas perspectivas de hechos, ideas o documentos de otras culturas, con la facultad para explicarlos, relacionarlos o compararlos con la propia, para comprender cómo puede malinterpretarse fácilmente lo que alguien dice de otra cultura –e incluso alguien que comparte el mismo código cultural– escribe o hace (Byram, Nichols y Stevens, 2001).

Ser capaz de observar, escuchar, evaluar, analizar, interpretar y relacionar son habilidades que nos hablan de un proceso permanente de conciencia cultural sobre nuestras acciones. Y a este ejercicio constante de ser conscientes de la cultura propia, mediando los sentidos y





por ende generando pensamientos, emociones y sentimientos sobre lo que se percibe, se le llama reflexividad.

En cuanto a las *actitudes*, se refieren a condiciones como la curiosidad y la apertura, aceptando que existen otras culturas igualmente válidas que la nuestra (para lo cual se necesitan en primer lugar los conocimientos). Esto implica disposición o voluntad para relativizar los propios valores, creencias y comportamientos, y no asumir que son los únicos posibles o correctos, considerando cómo pueden verse desde la perspectiva de otra persona con una escala de valores, creencias y comportamientos diferentes (Byram, Nichols y Stevens, 2001).

La curiosidad es precisa porque a partir de ella no sólo se conoce, sino que también se duda de lo que se conoce. Tener curiosidad por la forma de vida y pensamiento de otros da una cualidad de fluidez a la relación que se establece desde la interculturalidad. Si hay curiosidad y apertura, la relación no es forzada ni invasiva. Por otro lado, también se necesita propiciar relaciones que partan del respeto.

Respetar significa escuchar profundamente al otro, no para manipularle, atacarle o convencerle, sino para conocer y valorar su palabra y experiencias.

Las competencias interculturales operan en dos niveles, a nivel subjetivo, del sí mismo o sí misma. Y también a nivel intersubjetivo, que es donde pueden hacerse visibles, operando y permeando las relaciones, y principalmente la comunicación.

A nivel subjetivo el desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades propiciaría flexibilidad, adaptabilidad, una perspectiva etnorrelativa (ser consciente de que la propia cultura es limitada) y empatía. En resumen, se trata de transformaciones individuales que permiten que las personas entiendan las relaciones culturales desde otra perspectiva y actúen para buscar vínculos horizontales.

A nivel intersubjetivo, serán cambios dentro del comportamiento y la comunicación social, lo cual a su vez, son indispensables para trabajar por la interculturalidad desde la práctica. El ejercicio de estas competencias fortalece la práctica comunicativa profunda que el enfoque intercultural denomina *diálogo*.



CAPÍTULO III

Dialogar saberes en la interculturalidad







Dialogar saberes en la interculturalidad

Antes de abordar a los saberes y su relación con el diálogo intercultural, es necesario retomar la relación conocimiento-sabiduría y saberes. En un ámbito muy técnico, puede explicarse que el conocimiento está basado en teorías, postulados y leyes sobre el mundo, por lo tanto, se supone que es universal y reforzado mediante la autoridad. La aplicación del conocimiento como autoridad se realiza de una manera impersonal e indirecta, con el fin de darle sentido al mundo (Toledo y Barrera-Bassols, 2009).

El conocimiento así construido correspondería a una forma que aspira a describir al mundo y a sus hechos de manera integral desde la objetividad. Conocer implica comprender, experimentar, relacionarse, distinguir e informarse, que son acciones realizadas a través de un medio humano: las imágenes, las sensaciones y los sonidos se reciben mediante sentidos subjetivos, pero su procesamiento se realiza de forma objetiva.

Por otra parte, se distingue la sabiduría como una forma que se basa en conocimientos directos, empíricos y repetitivos acerca de las cosas. La sabiduría se fundamenta en la experiencia concreta y en las creencias compartidas por los individuos acerca del mundo circundante; es mantenida y robustecida mediante testimonios. La sabiduría, como un testi-



monio, se enraíza en la experiencia personal y directa con el mundo (Toledo y Barrera-Bassols, 2009).

Los conocimientos que se originan en la sabiduría suelen denominarse saberes tradicionales. Éstos forman parte de una suerte de trama extendida y transmitida socialmente en el espacio y en el tiempo. Una estructura donde los aprendizajes de generaciones anteriores componen la base del sistema y las nuevas experiencias se integran catalogadas y adaptadas de acuerdo con ella.

Esta historicidad, conforma a un largo plazo la tradición. Toda cultura viva crea tradición y ésta constituye el cuerpo de la cultura en la que viven las personas. La tradición, ciertamente, trasmite ideas, pero también sentimientos y puntos de vista. La tradición es ella misma transmisión: implica el hecho y el modo de transmitir (Panikkar, 2006).

Saber y conocer, como verbos de acción cognitiva, contienen en su raíz cierto carácter: saber se deriva del gusto, de la percepción (*sapere*), y conocer se relaciona con su equivalente *cognosere*, tener noción, totalidad. Conocimiento y sabiduría son maneras de entender y discernir la información que se percibe y recaba, y aunque no resulta sencillo diferenciarlas, tampoco son reemplazables una por otro. Ambos son necesarios para la preservación de la experiencia humana.





Hasta aquí –hecha la revisión a grandes rasgos de lo que el conocimiento y los saberes implican– puede hablarse de la participación de los procesos dialógicos. Aunque sabiduría y conocimiento se supongan válidos en sus propios circuitos de transmisión, parecen haber marcado fronteras firmes. Donde reina el conocimiento, más específicamente el conocimiento científico, no hay lugar para el saber. Es posible que la relación también suceda a la inversa. Sin embargo, es necesario incluir la categoría de análisis del poder para hacer aún más clara la relación asimétrica entre ambos.

En la historia del desarrollo, los paradigmas de la modernización y el progreso han favorecido la búsqueda del conocimiento para la mejora. El conocimiento científico desde esta perspectiva buscaba demostrar mediante determinados métodos de investigación qué era lo mejor, descubrir las respuestas más completas a las problemáticas de una sociedad: en salud, educación, economía, medio ambiente, movilidad y otros aspectos. Sin embargo, las sociedades modernas nunca han sido homogéneas. Los saberes tradicionales de comunidades y grupos culturales que no confluían del todo con el impulso modernizador comenzaron a ser confrontados, en eficacia, tiempo, pero sobre todo, en el valor derivado de su procedencia. Un saber tradicional de un pueblo indígena, en una sociedad dominada por el pensamiento de progreso, podía ser tachado entonces de superstición, creencia sin fundamento o charlatanería. La desigualdad no sólo se expresa en el trato social, sino también en cómo se descalifica todo lo que produce una identidad o cultura catalogada como inferior: valores, creencias y comportamientos: “esa vestimenta es de indios”, “esa forma de hablar es de negros”, “eso sólo lo puede creer un pueblerino”.

Si se repasan las condiciones del enfoque intercultural para promover convivencia entre la diferencia, una de ellas es la conciencia cultural crítica junto con el conocimiento de otras formas posibles de interpretación del mundo. No es suficiente conocer, es necesario *saber que se conoce* (Villoro, 1996:209). Mientras sabiduría y conocimiento sigan coexistiendo en un mundo donde se compite y se califica mediante verdad-falsedad, uno intentará imponerse al otro. Si cambiamos la dinámica a una donde ambas tienen validez de antemano, pero esta es

relativa a su propio contexto y es sólo una entre varias formas posibles de *explicar el mundo*, la posición estará más cercana al diálogo, más específicamente, al diálogo de saberes.

El diálogo no busca relativizar el saber, es decir, *no significa presuponer que todo conocimiento siempre es válido*, lo que busca primero es hacer visibles los argumentos esgrimidos desde esquemas de poder. ¿Se desvaloriza un saber sólo por su origen tradicional (en el sentido que indicaba Panikkar)? ¿Se piensa mejor un saber científico sólo porque asegura tener la verdad?



Ha de resaltarse el uso de *saber* para ambos paradigmas. El diálogo pone énfasis en hacer las relaciones horizontales, es decir, equitativas antes que iguales. Reconocer que un saber ha sido beneficiado y otro desprestigiado. También hace hincapié en la relación del saber con quién es su portador, ¿quién lo usa?, ¿para qué lo usa?, ¿cómo se transmite?

Los individuos no son plenamente conscientes de aquellas creencias sobre la que se basa la construcción de una determinada cosmovisión.⁷ *Se es consciente cuando otro lo hace ver*, o bien cuando se ha abandonado, por lo menos parcialmente.⁸ De ahí la importancia del diálogo, que permite la autorreflexión y la expresión de la propia diversidad, que se manifiesta ante el encuentro con la otredad y la diferencia.

⁷ Cosmovisión entendida como la forma de interpretar el mundo. *Visión del mundo*.

⁸ Lo que en el lenguaje se refleja como la *pérdida*, una cosmovisión que deja de ser usada por circunstancias propias o externas.



El ejercicio de dialogar con otro y con sus saberes es espejo para la práctica de la reflexividad. El diálogo tiende a generar una nueva comprensión, que es compartida, la cual sostiene los vínculos entre las personas y las sociedades.

Todo eso puede ocurrir por la misma naturaleza de los saberes. Para visualizar la complejidad de éstos dentro del entramado social, puede pensarse en puntos nodales. Un punto nodal reúne varias hebras del tejido social y pueden ser rastreadas si se realizan las preguntas detonadoras correctas. Por ejemplo, si en un saber relacionado con salud se indaga ¿quién lo transmite?, ¿quién lo usa?, podrían visibilizarse nociones de género, de orden social o de religión. Y cada saber es una puerta de entrada a descifrar la cosmovisión que lo sustenta.

A partir de los puntos nodales también pueden develarse las preocupaciones que rodean al saber. ¿Se está dejando de practicar?, ¿está siendo obligado a transformarse? La alarma por la pérdida y la transformación de los saberes tradicionales puede explicarse por estas inquietudes. Si un saber se transforma, repercute en más fibras de la vida social, replantea otras formas totalmente distintas para entender –siguiendo el ejemplo– no sólo la salud, sino el orden social, las relaciones de género o la vida religiosa.

Relaciones dialógicas en educación no formal

¿Dónde ocurre el diálogo? ¿Puede verificarse indistintamente del espacio o necesita de condiciones muy específicas? Desde el enfoque intercultural se han nombrado la necesidad de la escucha, el reconocimiento de la agencia y la mirada consciente de la subjetividad. En este apartado se desarrollará cómo estas condiciones pueden tomar parte de un proceso de educación formal y promover así el diálogo con enfoque intercultural.

El espacio público es el lugar de convivencia entre diferentes. En el trabajo, en la escuela y hasta en los lugares de recreación convergen las personas, portadoras de culturas diversas, en su doble calidad de seres humanos y de ciudadanos (Chapela, 2008). Y es idóneamente en



el espacio público donde se pueden establecer diálogos, contactos y relaciones entre las diversidades culturales, tratando no sólo de conversar, sino de encontrarse.

Quienes participan de un diálogo con enfoque intercultural son dialogantes que participan en el ejercicio de intentar comprender lo que la otra persona está diciendo y, más aún, lo que quiere decir (Panikkar, 2006).

Justamente esta es la razón por la que el espacio público también es el lugar de los mayores desencuentros, porque se ejercita la comunicación pero pocas veces el diálogo.

¿Con quiénes se practica el diálogo? Bajo su propia definición, todo encuentro podría ser potencialmente un diálogo, si se tiene la intención de descubrir y comprender. Por ello, puede darse al interior de las culturas, con quien se comparten los mismos códigos y con quien se convive en espacios dados por la cultura en común. Y puede darse también en la intersección, donde las o los dialogantes no pertenecen o comparten los mismos códigos. Las competencias interculturales recuerdan la importancia de la curiosidad, como un elemento importante. Y en los espacios educativos (formales y no formales) la curiosidad es también el motor para la indagación y para la producción del conocimiento en colaboración. La curiosidad exige el ejercicio constante de la pregunta. En la pedagogía de Paulo Freire se nombra como pregunta generadora, y para fines de la educación no formal desde el enfoque intercultural, la pregunta será la detonadora del ejercicio dialógico.

En un apartado anterior se examinaba el uso del término *saberes* como una forma de hacer visibles las distintas posibilidades de crear sentido y explicar el mundo, sea su origen un conocimiento científico o tradicional. En los procesos promovidos a partir del enfoque intercultural, la educación no formal permite relacionar la práctica cotidiana; los saberes, y más específicamente, el diálogo de saberes, posibilita hacer operativo el enfoque en la promoción de la equidad y la igualdad.

Un espacio educativo no formal, que funcione de manera que la adquisición de un conocimiento o habilidad sea transferido de la *persona que sabe a la que no sabe*, estará dando oportunidad a la existencia de desigualdades y asimetrías.



La educación no formal integra la perspectiva del diálogo de saberes, reconociendo a quienes participan en estos procesos como iguales diferenciados. Toma como premisa que *todas y todos sabemos algo, no sabemos lo mismo y siempre hay una oportunidad de nuevo aprendizaje*. Reconocer que el aprendizaje fluye de forma bidireccional hace que los espacios no formales sean móviles, y que el papel de quien enseña y quien aprende, pertenezca a diferentes personas en distintos momentos.

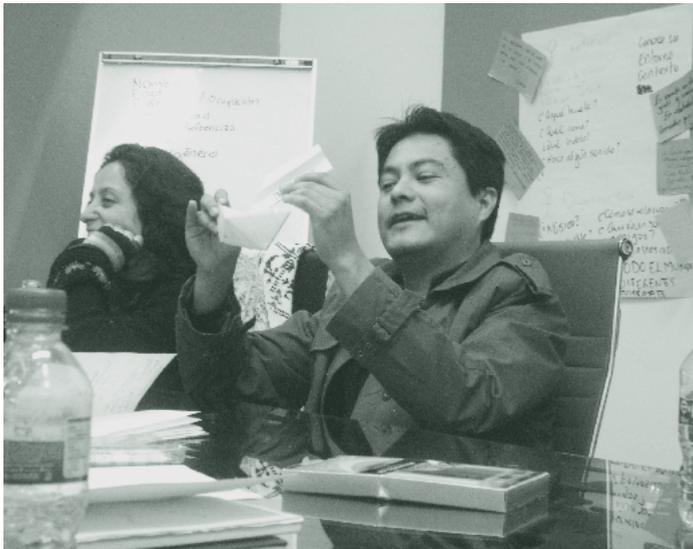
Otro sentido del diálogo de saberes es construir relaciones de reconocimiento mutuo y respetuoso, así deja de equipararse escolarización con autoridad. Es un esfuerzo por reconocer la *agencia* –la capacidad de cada individuo de decidir e incidir en su realidad– de todas las personas.

Trabajar mediante el diálogo de saberes permite transitar de la discusión de ver si los saberes son más o menos válidos, a apreciar su cualidad como puerta de entrada a nociones de memoria, colectividad, comunidad y, por lo tanto, al terreno del diálogo entre diferencias, similitudes y posibilidades; es un esfuerzo encaminado a la valoración y el reconocimiento.

Es importante resaltar que el propósito del diálogo de saberes no es el saber en sí mismo: el saber es un vector, un canal o una puerta

para que a través de él pueda desarrollarse una dinámica en donde lo que se pone realmente en el centro es la identidad o las identidades y la modificación de los contenidos y códigos culturales en el tiempo y en el espacio; es decir, el reconocimiento de su origen y su estado actual, pero también de su cambio en una proyección a futuro, para la transformación de relaciones sociales más equitativas, incluyentes y respetuosas de la diversidad, que formen agentes que busquen la horizontalidad.

Para alcanzar este propósito, en la educación no formal desde el enfoque intercultural se ha retomado el término comunidad de aprendizaje para explicar el tipo de dinámica que motiva el diálogo de saberes. Siguiendo el mismo principio de diálogo en la interculturalidad, en la comunidad de aprendizaje, el encuentro de dos interlocutores cobra valor no por la escucha-emisión de cada uno, sino por el entendimiento logrado y la capacidad de cuestionamiento en ambas direcciones. La comunidad de aprendizaje se guía por principios que dirigen la interlocución y la cooperación (Aubert et al., 2009).





Esquema 5. Comunidad de aprendizaje



Fuente: Adriana Aubert, Carmen García y Sandra Racionero (2009). "El aprendizaje dialógico", en *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*. vol. 21, núm. 2 (ejemplar dedicado a Diálogo y aprendizaje), pp. 128-140.



La comunidad de aprendizaje compone un proyecto de transformación social y cultural del conocimiento, pero su apuesta también es hacer democrática y accesible la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico. La comunidad existe y se construye en tanto los principios que la guían estén en continua operación.

Para el enfoque intercultural resulta valioso tomar en cuenta estas aportaciones y hacer cruces que enriquezcan la puesta en práctica y ayuden a resolver la pregunta que inició este apartado. ¿Dónde ocurre el diálogo? La apuesta es que pueda ser practicado en todos los espacios. Mientras esto ocurre, los ámbitos educativos no formales, contruidos como comunidades de aprendizaje y diálogo de saberes, pueden auxiliar a promoverlo y ejercitarlo.

CAPÍTULO IV

Construyendo puentes. Propuestas metodológicas de educación no formal con enfoque intercultural







Construyendo puentes. Propuestas metodológicas de educación no formal con enfoque intercultural

Teniendo como marco los fundamentos conceptuales del enfoque intercultural y las principales características de la educación no formal, a continuación se explicitan los procesos metodológicos para la conducción de procesos educativos en espacios y ámbitos no formales.

La forma en que se presenta la propuesta es a partir de los momentos centrales en los que se ha desarrollado: la elección y diseño de la estrategia; los niveles de abordaje del proceso educativo y las consideraciones para la evaluación del mismo. A lo largo de la descripción se irán intercalando reflexiones y referentes conceptuales para procurar una mejor comprensión del proceso, además se detallan aspectos de la experiencia que condujeron a consolidarla. Se ofrecen también algunas reflexiones sobre los retos e implicaciones que puede encontrar quien se encuentra a cargo de la facilitación.

Orientaciones metodológicas

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, a través de la Dirección de Educación No Formal y Vinculación (DENFV), ha generado estrategias de fomento de diálogo de saberes a partir del enfoque intercultural. Como antecedente se debe considerar el trabajo desarrollado en la dirección desde 2012 en ámbitos como la revitalización de lenguas, el intercambio de saberes medioambientales y el trabajo con los saberes de población adulta mayor. En particular se cuenta con una propuesta para la recuperación de saberes, inspirada en la metodología de los puntos nodales, que ha sido sintetizada en la publicación *Intraculturalidad y materiales didácticos* (Riess Carranza, 2013).



En 2015 se llevaron a cabo nuevas experiencias de educación no formal y diálogo de saberes que buscaban dar continuidad al trabajo y aprendizajes obtenidos hasta entonces. El resultado fue un formato de talleres que se impartieron con agentes educativos de distintos ámbitos: gestores voluntarios, estudiantes y profesores en el ámbito de la intervención educativa y la educación para adultos, así como docentes de escuelas indígenas. Cada diseño presentó sus retos y se adaptó tanto a las necesidades de las y los participantes como a un eje común: el diálogo de saberes con enfoque intercultural.

La propuesta metodológica que aquí se presenta tiene como base el reconocimiento de que “todas y todos sabemos algo”. A partir de los saberes se busca consolidar un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado en ambientes propicios para el diálogo. Estos elementos: los saberes, el diálogo y el contexto, adquieren una relevancia particular si los anclamos a la práctica del enfoque intercultural.

En consecuencia, estas orientaciones metodológicas para el diálogo de saberes desde el enfoque intercultural se sustentan en el hecho de que el proceso educativo se desarrolla de manera multidireccional y, por lo tanto, se caracteriza por ser interactivo; es decir, quienes están aprendiendo, también pueden enseñar. Así, el conocimiento se construye de forma relacional.



Desde este reconocimiento, la metodología aquí presentada se enfoca tanto en la transmisión de conocimientos, como en la revisión de actitudes y el desarrollo de habilidades desde el enfoque intercultural. Esto genera ambientes de aprendizaje en los que la conjunción de elementos (saberes, diálogo y contexto) propicia relaciones centradas en el respeto (y que se desarrollan en espacios incluyentes), enriquecidas por la diversidad de pensamiento, actitudes y valores presentes en el grupo de participantes. Al estar centrada en los procesos y en las personas, se perfila como una metodología abierta que puede ser cambiante y adaptable a las circunstancias.

La metodología que se propone puede comprenderse a partir de los siguientes aspectos centrales.

I. La elección de la estrategia

Como se ha mencionado con anterioridad, el proceso educativo que se busca promover debe estar contextualizado y situado, atendiendo las necesidades y objetivos tanto de quien lo facilita como de quien participa. Por ello, la elección de la estrategia está fuertemente definida por una apropiada lectura inicial de los contextos y las personas implicadas.





Una de las estrategias más comunes, por su maleabilidad y por su accesibilidad, es el formato de taller. Entre sus características generales destaca que los talleres suelen resultar familiares a los participantes, pues son ampliamente utilizados en esquemas de capacitación y sensibilización. Además, este formato permite implementar procesos



educativos intensivos, de corta duración y focalizados en problemáticas o contenidos específicos. A su vez, resulta de gran utilidad para fortalecer a los agentes educativos y a su quehacer, mediante las posibilidades que ofrece el enfoque intercultural. Finalmente, el formato del taller nos permite trabajar en el nivel conceptual y también propiciar la apropiación de los contenidos mediante la vivencia y la reflexión en conjunto.

Una de las características específicas que presentan los talleres y que los hace idóneos para la conducción de procesos educativos no formales es que permiten desarrollar saberes de manera simultánea en varios niveles, tales como el cognitivo, el operativo y el relacional. En el nivel de lo relacional se fortalece la aplicación práctica de aspectos intrínsecos al enfoque y al diálogo intercultural, como es el saber escuchar, colaborar con otros, respetar las opiniones de los demás, mediar y transformar el conflicto, tomar decisiones de manera colectiva, etcétera.

Entonces, el propósito central de un taller con enfoque intercultural estará dirigido a favorecer el cambio y la transformación de pensamientos, acciones y comportamientos ya existentes que se asumen y que es necesario resignificar a través de procesos asociados a fortalecer, coadyuvar, dinamizar, colaborar, cooperar y a empoderar, entre otros.

En suma, elegir el formato de taller como estrategia principal nos acerca a la puesta en práctica de los preceptos y actitudes que el en-



foque intercultural promueve, enmarcándolos en un espacio dinámico, lúdico y flexible de corta duración.

Es importante remarcar la doble función que cumplen las estrategias de educación no formal que aquí detallamos. La primera de ellas es la más evidente y el punto de partida: promover el enfoque intercultural y el diálogo de saberes entre los participantes. La segunda propone que los talleres funcionen también como medios o espacios en los que se “modele” o ilustre de manera práctica las competencias interculturales que se busca desarrollar en los participantes y de las que se ha hecho mención anteriormente. Esto se logra incorporando los preceptos del enfoque intercultural a los procesos de diseño, facilitación y evaluación de manera consciente y sistemática.

Así, los talleres se caracterizan por ser espacios autocontenidos y delimitados, en los que se ponen en marcha procesos intencionados de manera intensiva, a la manera de un simulador o un microcosmos, en donde podemos en forma temporal ensayar el tipo de aprendizaje y conducta que estamos procurando. Por tanto, se recomienda la elección de este formato como una potente estrategia para construir relaciones dialógicas *in situ*, en las que se apueste por el respeto y reconocimiento de la diversidad de formas de nombrar, conocer y accionar en sociedad.

II. El diseño flexible

Trabajar con procesos socioculturales implica una única certeza: la realidad tiene múltiples acepciones y posibilidades, por tanto el diseño tiene que considerar los posibles escenarios en los que ocurrirá el proceso.

Saber de antemano el perfil y datos de contexto del grupo ayudará a prever ciertas situaciones. Incluso en el nivel logístico, hacer una idea del espacio permitirá saber qué podemos y no hacer con el grupo. Sin embargo, las nociones previas nos preparan –mas no aseguran–, que una actividad o ejercicio ocurran como se plantean en el diseño. Es por eso que mantener el objetivo visible y presente permitirá tener flexibilidad en el desarrollo, a fin de propiciar la reflexión o acercamiento que

guén dicha actividad o ejercicio. El diseño es sólo una de las múltiples formas de acceder al contenido.

Como punto de partida se recomienda que, una vez elegido el formato de taller, éste se estructure a partir de ejes o preguntas generadoras, las cuales detonarán el diseño de contenidos y técnicas, siempre acordes con el conocimiento que se tiene de las necesidades y posibles intereses de quienes participarán en el taller.

Diseñar a partir de preguntas apoya un proceso en el que el punto de inicio es algo a descubrir, potencia la curiosidad y la creatividad para construir respuestas junto con nuestros participantes y, por encima de todo, coloca en primer plano la perspectiva dialógica intrínseca al enfoque intercultural.

El diseño debe estructurarse de manera equilibrada para dar cabida a los espacios de expresión de los participantes, a la exposición de contenidos por parte de quien facilita, al procesamiento de las reflexiones del grupo en plenaria y para la integración de conclusiones. Sin embargo, esta estructura es flexible en cuanto admite trabajar con lo que surge durante la implementación del taller y busca ponerlo al servicio de los objetivos establecidos.

A manera de ejemplo, podemos considerar aquellos ajustes que los facilitadores realizan en su proceso de enseñanza para adecuarse a los referentes de las personas con las que participan en el taller. La persona a cargo de la facilitación puede, para ilustrar, reconocer aquellos referentes que tiene en torno a la educación. Probablemente pueda reconocer también que los participantes del taller conciben la educación desde otros marcos de referencia. Desde la mirada intercultural, el facilitador procurará un acercamiento entre estas dos formas de pensamiento, utilizando ejemplos, metáforas, comparaciones y solicitando explicaciones, para entonces poner ambos referentes a dialogar. De esta manera el encuentro proporciona elementos para hacer “digerible” la diferencia y para poder transformar los propios significados ya “tocados” por el otro.

Consideramos que en la cualidad flexible se combinan aspectos como la apertura y la sensibilidad del facilitador ante las necesidades y respuestas del grupo, así como la espontaneidad para identificar caminos diver-



tos para alcanzar los propósitos deseados. Siguiendo las propuestas del enfoque intercultural, la enseñanza y el aprendizaje estarán centrados en el proceso que se construye a partir de las interacciones, evita la linealidad atribuible a una sola lógica de pensamiento predominante y reduce la verticalidad entre facilitadores y participantes.



La flexibilidad no debe confundirse con la desestructura o improvisación arbitraria. Todo ajuste a las técnicas, procedimientos y al orden o secuencia de los mismos debe responder a una lectura profunda y constante del contexto por parte de quienes facilitan el proceso educativo y, por lo tanto, debe atender a una justificación de pertinencia guiada por el objetivo del taller.

Para evitar confusiones, se recomienda proveer al participante de elementos para darle sentido a la experiencia e iniciar con una exposición breve y concisa en torno a los detalles de participación, las metas y objetivos del taller. De esta manera se logrará generar un encuadre que permita al participante ubicar la experiencia y acotar la distancia entre sus expectativas y el propósito del taller.

En esta propuesta metodológica recomendamos sostener la flexibilidad en el diseño del taller, de manera que permita también vincular la teoría con la práctica, lo que normalmente se desarrolla a partir del análisis de las problemáticas cotidianas que los participantes identifican y sus posibles resoluciones.

III. Los niveles de abordaje

Desde esta propuesta, el diseño de los contenidos, las actividades y las estrategias de enseñanza deben abordar los siguientes niveles: vivencial, conceptual, reflexivo, de análisis y aplicación. Cada uno de

Esquema 4. Niveles trabajados en un taller

	Implicaciones por nivel	Objetivos por nivel	Tipo de técnicas utilizadas
Nivel vivencial	Trabajar desde la experiencia y las percepciones individuales y colectivas sobre el entorno. Ésta es una fase detonadora para el resto de la secuencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes reconozcan sus propios saberes sobre el tema. • Despertar emociones, imágenes, ideas y valores en cada participante. 	Círculos de presentación personal creativa, juegos de rol, juegos situacionales, resolución de dilemas, ejercicios de cooperación, representaciones frente a grupo.
Conceptual	Ligar las reflexiones del nivel vivencial a un ejercicio de abstracción teórica, para formar un bagaje de términos comunes, pero con un sentido proporcionado por el contexto y por los participantes.	<p>Nivel conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar un marco conceptual básico (identidad, cultura y diversidad cultural) para el análisis y definición del tema que se abordará. 	Exposiciones, videos explicativos, lecturas.
Reflexivo	Generar un espacio de intercambio de impresiones, reflexiones, ideas que surjan respecto a los ejercicios vivenciales y a los conceptos.	<p>Nivel reflexivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar que los participantes den su propia voz y sentido a los términos y conceptos revisados. 	Debates, ejercicios de análisis, revisión de literatura y notas periodísticas, juegos de rol, juegos situacionales, representaciones frente a grupo.
Análisis y aplicación	Implica hacer operar las reflexiones del taller, proponiendo a los participantes como agentes promotores de enfoque intercultural desde la planeación, implementación o evaluación de proyectos, programas y acciones.	<p>Análisis y aplicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar las implicaciones del tema abordado en ámbitos y situaciones cotidianas en distintos niveles: familiar, laboral, socioafectivo, social. 	Decálogos, diseño de planes de acción ante escenarios reales, diseño de planes de acción ante escenarios ficticios propuestos.

Fuente. Elaboración propia.



estos niveles tiene distintas implicaciones y cubre distintos procesos. El esquema 4 describe cada uno de ellos.

Esta es la secuencia sugerida para el diseño y la facilitación de talleres, orientada a hacer el recorrido accesible para los participantes. Sabemos que los conceptos que componen al enfoque intercultural y que dan sentido al diálogo de saberes suelen ubicarse en niveles de abstracción que dificultan su concreción y aprehensión inmediata, por lo que se recomienda de manera enfática colocar el punto de partida en el nivel de lo vivencial, para tender puentes más claros y sólidos que permitan al participante transitar entre lo concreto y lo abstracto del enfoque intercultural.

Podemos llamar la atención hacia algunos de los beneficios que se logran al iniciar trabajando en el nivel de lo vivencial:

- Identificar y desactivar posibles resistencias asociadas a prejuicios y predisposiciones por experiencias educativas previas.
- Promover el involucramiento de los participantes desde “lo que se vive” y no desde “lo que se sabe o conoce”. Esto por lo general ayuda a neutralizar las jerarquías entre los participantes del grupo, evidencia la diversidad presente en éste y abre el intercambio de opiniones en un ambiente propenso a la confianza.
- Activa actitudes lúdicas en los participantes y contribuye al establecimiento de un *rapport* adecuado con quienes están a cargo de la facilitación.
- Ubicar en los participantes discursos interiorizados que obstaculizan el diálogo e intencionar un proceso de deconstrucción respetuosa de los mismos.
- Poner en práctica el encuadre inicial y, a través de la vivencia de los participantes, da pie a la interacción responsable, horizontal y respetuosa.

Debemos recordar lo ya expuesto en torno a la flexibilidad, por lo que una vez que se parte de la vivencia, los anclajes entre los distintos niveles pueden adaptarse a las temáticas, el contexto de los participantes y las actividades que se proponen. Lo central será mantenerse

alerta a las necesidades y estilos de aprendizaje del grupo y poder justificar desde ahí los cambios al orden propuesto.

IV. Sobre el proceso de evaluación

La evaluación es el proceso que se lleva a cabo para establecer un juicio de valor sobre alguna acción o actividad en específico. Permite brindar a quien la realice resultados sobre lo evaluado y retroalimentación. En el ámbito educativo conviene considerar que:

“La evaluación constituye una actividad sistemática y continua, integrada dentro de los procesos socioeducativos, por lo que evaluar significa proporcionar la máxima información a las personas destinatarias de programas de intervención socioeducativa para mejorar los procesos, para reajustar los objetivos, para revisar planes, programas, métodos y recursos y para facilitar la máxima ayuda y orientación en el caso de que sea necesario”. (Castillo Arredondo y Cabrerizo, 2003)

Esta propuesta metodológica pone especial énfasis en procesos de evaluación en los ámbitos educativos no formales, los cuales podemos concebir como “bifocales”.



Esto hace referencia a la generación de mecanismos y dinámicas de evaluación que focalizan tanto los detalles más inmediatos del diseño y la implementación, como el panorama amplio y general del proceso educativo completo.



La experiencia nos dice que los elementos centrales de esta propuesta, como la especificidad de los contextos, la atención a la vivencia de los participantes y la flexibilidad del diseño, complejizan los mecanismos de sistematización y evaluación. A la par sabemos que el proceso de evaluación debe ocurrir en distintos momentos y rubros, para dar paso a miradas que permitan la mejora, el fortalecimiento y la pertinencia de los procesos educativos que se desarrollan.

Desde la perspectiva intercultural resulta importante destacar que la evaluación de programas, estrategias o metodologías permite que “se promueva un proceso mediante el cual se establezca un diálogo permanente, se construyan instrumentos, se implementen y analice la información a partir de la comunicación y el acuerdo entre las partes” (Chacón Ortiz, 2015).

Con el fin de dar sentido a lo procesos de evaluación que han mostrado ser útiles en la conducción de procesos educativos no formales con enfoque intercultural, hemos derivado cuatro interrogantes que orientan a ésta:

1. ¿El proceso es **pertinente** para el contexto que se está atendiendo?
2. ¿La experiencia es **útil** en relación con los objetivos planteados?
3. ¿El planteamiento es **congruente** con el enfoque intercultural?
4. ¿La propuesta es **accesible** para quienes participan?

A partir de estas preguntas pueden detonarse mecanismos y espacios de evaluación diversos, aplicables en distintos momentos: en el diseño y la planeación, sobre la implementación misma, o bien en la ponderación de logros, alcances y limitaciones. Cada uno de estos momentos contiene en sí mismo distintos aspectos a evaluar: la estructura del diseño, la selección y secuencia de actividades, los materiales y recursos didácticos, así como las formas en que los aspectos contextuales del espacio y la infraestructura del lugar incidieron en el proceso.

Es importante destacar que, a la par de estos mecanismos más formales y de las interrogantes a las que responden, el proceso de facilitación debe también pasar por procedimientos de retroalimentación

constante. Quien facilita requiere evaluar y evaluarse, en especial en términos de su propio proceso subjetivo y de las formas en que está operando el enfoque y entablando el diálogo. Esto puede también orientarse a partir de preguntas que ayudan a transitar entre el adentro y el afuera del proceso, así como entre los aspectos formales de aprendizaje y aquellos que es necesario visibilizar:

- ¿Qué me ocurre frente a los temas y problemáticas que expone el grupo?
- ¿Cómo influye mi estado de ánimo en mi relación con los participantes?
- ¿Hay algo que me confronte o que detone mi incompreensión?
- ¿Qué sensaciones y sentimientos experimento en este encuentro?
- ¿Qué retos me implica la convivencia?
- ¿Qué puedo proponer desde mi propia experiencia para ajustar el diseño?
- ¿Qué referentes personales me estorban o me ayudan a facilitar este taller?
- ¿De qué manera mi presencia y mi manera de estar afecta a mi co-facilitador?
- ¿Qué parte de mi historia personal, mi experiencia y mi contexto sociocultural se manifiesta en mi proceso de facilitación?

La interlocución y la auto-observación son componentes importantes de este proceso. Atender a los procesos psico-emocionales por los que atraviesa el facilitador, así como el acompañamiento que brinde un equipo de colaboradores y cofacilitadores, permite evaluar los procesos educativos de manera integral y de forma relacional, poniendo también así el enfoque intercultural en funcionamiento.

Con la intención de complementar las recomendaciones y reflexiones que hasta este momento se han desarrollado en el texto, al final del documento se incluye como anexo un compendio de recursos didácticos que se han desarrollado en la práctica y que han probado ser pertinentes, útiles, accesibles y congruentes con el enfoque.



Agentes y acompañantes en espacios dialógicos

Como se ha enfatizado en este documento, el aprendizaje dialógico implica a todos los actores que participan en el proceso educativo, con sus respectivos roles ya sean asignados o tomados. En los ámbitos educativos no formales encontramos figuras como facilitador/a, educador/a, o tallerista, quienes dan cierta direccionalidad en los procesos de diálogo o encuentro de saberes y tienen, ante todo, el reto de ser acompañantes. Recordemos que estas figuras observan, recaban, apoyan, dirigen los procesos de manera intencionada en la medida que la dinámica del grupo, el desarrollo del taller y las necesidades de aprendizaje lo van dictando. En este sentido, quien facilita se vuelve parte de la experiencia, imprimiendo también su propia subjetividad y poniendo el enfoque intercultural a funcionar en su propio ejercicio de facilitación.

A continuación se presenta una serie de recomendaciones que apoyan la labor del facilitador, las cuales buscan orientar el complejo proceso de llevar los principios del enfoque intercultural y de la acción dialógica a la práctica. Es importante resaltar que estas orientaciones se derivan en forma directa de la experiencia obtenida en el diseño de estrategias de educación no formal para el diálogo de saberes y en la facilitación de talleres con enfoque intercultural. A su vez se han enriquecido con las propuestas de Aubert *et al.* (2009) y sintetizan en sí mismas buena parte de los referentes conceptuales y metodológicos que se han desarrollado a lo largo de este escrito:



1. Sobre la flexibilidad

- Se recomienda al facilitador llevar a cabo las tareas de manera rigurosa y estructurada, combinando las acciones planificadas y las adecuaciones realizadas durante la ejecución del taller. En este punto

es importante distinguir rigor de rigidez y asumir que una de las claves más importantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje es precisamente la flexibilidad.

- Es ideal que el facilitador sea capaz de adaptarse con agilidad, puesto que la heterogeneidad que caracteriza a los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere una intervención adecuada en cada contexto.
- Se debe estar preparado para asumir diferentes roles a lo largo de la experiencia y responder con pertinencia a la necesidad que se presenta, ya sea como facilitador y moderador, o como quien anima, introduce o reubica contenidos y reflexiones específicos.

2. Sobre el contexto

- Es fundamental poder reconocer que los grupos son diversos y heterogéneos a niveles visibles y sutiles. Esto llevará al facilitador a incorporar en los procesos educativos cierto nivel de personalización e individualización en la metodología de las intervenciones que realice, sin que esto entre en contradicción con el uso general y complementario de metodologías comunicativas, dialógicas y cooperativas.
- Es recomendable hacer evidente la experiencia de los participantes, la cual puede estar enmarcada en sus distintos roles y ámbitos de acción o pertenencia. Por ejemplo: recuperar las relaciones que los promotores comunitarios sostienen con sus instituciones, con las personas de su comunidad o con otros promotores. Esto puede retomarse en el transcurso del taller para contribuir a tender puentes entre los participantes y el proceso educativo.
- Es deseable que el facilitador sea capaz de detectar aquellos aspectos o nodos que dan sentido a la acción grupal. Por lo general existe una tarea que funciona como convocante del grupo, por lo que se recomienda identificarla y orientar la estrategia hacia ella. Por ejemplo, en un taller con enfoque intercultural dirigido a promotores comunitarios que trabajan con adultos mayores es posible que la tarea convocante consista en su interés por fomentar el diálogo en contextos intergeneracionales. Identificar esto y tenerlo en cuenta a lo largo de los procesos de diseño, implementación y seguimiento enriquece la experiencia haciéndola significativa.



3. Sobre las interacciones

- Es fundamental que el facilitador logre establecer una relación igualitaria con los participantes y sus cofacilitadores, lo que implica colocarse en un mismo plano, horizontal, de persona a persona. Esto se logra con la puesta en práctica de actitudes dialógicas, como el respeto, la escucha y la empatía.
- Es crucial que el facilitador fomente la autonomía y el autoaprendizaje, pues a través de ello asegurará un camino hacia el aprendizaje permanente. Esto lo podrá lograr al promover en los participantes la capacidad de aprender a aprender, lo que exige una actitud dialógica y unas interacciones horizontales con el grupo.
- Es esencial que el facilitador dedique un espacio específico a encuadrar de manera explícita las características de la interacción e intercambio que se espera construir durante el taller. Esto permitirá asentar un acuerdo inicial entre todos los participantes (incluidas las personas a cargo de la facilitación), en el cual se definirá la dinámica a seguir y la incorporación de aspectos del enfoque intercultural, como la escucha respetuosa, promover el habla en primera persona y la responsabilización de los mensajes que se emiten, así como hacer conciencia del lenguaje que se utiliza para prevenir descalificaciones, juicios y acusaciones, evitar imponer unos puntos de vista sobre otros, etcétera.
- El facilitador debe asegurar a quienes participan que en conjunto se construirá un espacio de confianza para la expresión y que todos los involucrados se comprometerán a accionar con respeto.
- A partir del punto anterior, es deseable que el facilitador propicie la toma de responsabilidad y la participación activa de todas las personas en el grupo, procurando la inclusión equitativa de todas las opiniones e inquietudes.

4. Sobre las actitudes:

- Es fundamental que quien diseña y facilita el taller se asuma como un “operador” del enfoque intercultural y que, por tanto, pueda conducirse desde esta perspectiva en todo momento. Más adelante se abordará de manera más extensa las implicaciones que esto tiene

para el facilitador. Baste en este momento con resaltar la importancia de la conciencia reflexiva del facilitador sobre sus propios procesos intelectuales, emocionales y sensoriales.

- El facilitador debe procurar mostrarse coherente en relación con los mensajes que busca transmitir y las actitudes que adopta. Es posible que el facilitador no consiga dicha congruencia en todos los casos y momentos, puesto que su subjetividad y sus procesos personales son indisolubles de su práctica profesional. No obstante, será más factible que lo logre en la medida que evite desprenderse de ello y opte por reconocerlo. La toma de conciencia le permitirá dimensionarlo, nombrarlo e incluso ponerlo al servicio de la construcción de interacciones dialógicas con sus interlocutores.
- Derivado de lo anterior, el facilitador debe tener la capacidad de comunicar y potenciar la comunicación. Debe considerar que siempre hay algo que decir, que escuchar y que compartir para favorecer la actitud analítica, crítica, participativa y creativa ante el contexto concreto en que se desarrolla la intervención educativa con enfoque intercultural.
- La capacidad de entusiasmar es un elemento fundamental para promover la motivación. Se recomienda abrir el camino a la curiosidad y conducirse desde ella, pues detrás de una actividad, de un trozo de información, de un acontecimiento, siempre hay algo que descubrir y con qué relacionarse; es decir, algo que aprender.

Con el fin de proporcionar una mirada integradora y concretar las propuestas que se han ido exponiendo, en el siguiente apartado se describen y analizan las experiencias que han servido como detonadoras de estas recomendaciones. A partir de ellas se da cuenta de los procesos educativos, en todas sus dimensiones, y cabida a las voces involucradas en este aprendizaje dialógico.

CAPÍTULO V

De primera mano. Experiencias sobre proyectos de diálogo de saberes y educación no formal







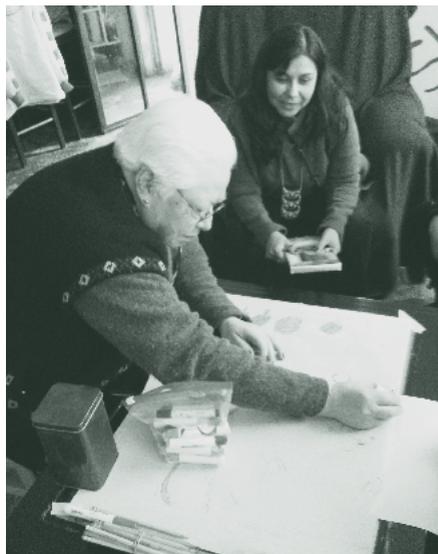
De primera mano. Experiencias sobre proyectos de diálogo de saberes y educación no formal

Los dos casos que se relatan a continuación son experiencias derivadas de los proyectos realizados sobre diálogo de saberes, que se dirigen por objetivos concretos de acuerdo con el tema, contexto y participantes, por lo cual, dependiendo de la propuesta, se hacen cruces con temas de empoderamiento comunitario, fortalecimiento de tejido social, formación de formadores o comunicación.

Los ejemplos citados van dirigidos a ilustrar lo que en los capítulos anteriores ya se ha desarrollado teórica y metodológicamente, como una forma de mostrar el diálogo en la práctica.

Sobre la importancia de modelar el trabajo dialógico

Como un resultado de colaboración entre la CGEIB y la Dirección General de Atención a Grupos Prioritarios (DGAGP), adscrita a la Subsecretaría de Desarrollo Social y Humano de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) en la Ciudad de México, se pudo entrar en contacto con la Red Social de Gestoras y Gestores Voluntarios del Programa de Pensión para Adultos Mayores. Este grupo es responsable de promover que





los beneficiarios de los programas y sus familias se involucren en las acciones de participación social, relativas a la promoción de sus derechos humanos y cuidados de su salud, así como en el fortalecimiento de su autoestima y en la incorporación a la actividad familiar y comunitaria, además de impulsar la participación en las acciones de contraloría social, entre otras.

Un gestor voluntario es aquella persona reconocida, con interés por el bienestar de la comunidad, mayor de 18 años, que no forma parte de una organización política, religiosa o campesina, que sabe leer y escribir; que es electa en una asamblea comunitaria, donde participan los beneficiarios del Programa de Pensión para Adultos Mayores y sus familias.

En 2015 se llevó a cabo una jornada de capacitación para las y los gestores voluntarios, en la que Sedesol proporcionó el marco jurídico y técnico para su labor como enlace, y la CGEIB aportó la presentación del enfoque intercultural y las herramientas para el diálogo de saberes, con el fin de reforzar la labor de estos agentes que trabajan con comunidad.

Posteriormente, en 2016, para poner en práctica la propuesta de diálogo de saberes, se diseñó un proyecto piloto con el propósito de ser implementado en una de las localidades en las que trabajan estos grupos de gestoras y gestores. La comunidad elegida está ubicada en la delegación Tláhuac, al oriente de la Ciudad de México, y mantiene un carácter semi-rural.



El Programa de Pensión para Adultos Mayores atiende a personas mayores de 65 años y tiene cobertura a nivel nacional. Las y los beneficiarios reciben apoyos económicos mensuales, también participan en grupos de crecimiento y jornadas informativas sobre temas de salud y obtienen



facilidades para acceder a servicios y ayuda de instituciones como el Inapam, además de aquellas que ofrecen actividades productivas y ocupacionales.

En este proyecto piloto, con duración de un año aproximadamente, participaron y concluyeron cinco gestoras voluntarias, mujeres de entre 40 y 65 años, vecinas de la comunidad. Entre sus tareas está informar a las y los adultos mayores de las fechas de pago; ofrecen información sobre los documentos necesarios y apoyan al personal de la institución en los operativos de pago. La naturaleza de su labor las coloca como mediadoras comunicativas entre el lenguaje institucional y las necesidades de las y los adultos mayores. Aunado a esto, aunque no obligatorio, realizan actividades para promover la convivencia en la comunidad –específicamente, adultas y adultos mayores– en el formato de grupos de crecimiento.

Haciendo un recuento de las tareas desempeñadas por estas gestoras, se encuentran varios niveles: organización, convocatoria, apoyo logístico, resolución de conflictos y guía.

La intención que el proyecto piloto mantuvo durante el año de trabajo fue fortalecer la labor de las gestoras voluntarias, analizando en conjunto su quehacer desde el enfoque intercultural. A partir de este análisis podrían reforzarse o reelaborarse procesos, formas y actitudes en lo comunicativo y lo organizativo. Esto ocurriría guiado desde la promoción de un proceso de educación no formal con ellas y se reflejaría en el desarrollo de actividades con adultos mayores que fomentaran el empoderamiento, la participación y la dignificación de éstos como agentes portadores de memoria y saberes comunitarios.

El esquema de trabajo fue a través de un grupo de diálogo y aprendizaje, guiado por un equipo de facilitación de la DENFV, compuesto por cinco personas en total. Se realizaron sesiones periódicas con las gestoras durante todo el año de duración del proyecto. Siete meses se dedicaron a la observación y al debate en estos grupos y los cinco restantes, al acompañamiento en la práctica. Las sesiones se enfocaron primero a establecer un ritmo de trabajo colaborativo (gestoras y facilitadoras) y a presentar la dinámica de reflexión a partir de la vivencia, con la finalidad de que el aprendizaje fuera significativo y aplicado.



Llegar a establecer esta lógica de trabajo fue una decisión tomada en conjunto, a partir del conflicto en la comunicación. Durante los primeros dos meses del proyecto, aunque se llevaron a cabo reuniones de trabajo con las gestoras en las que se proponían plenarias, rondas de reflexión y análisis de casos de su propio trabajo, el avance (no en términos de productos, sino en términos de cómo fluía el proceso de comunicación dialógica) era muy poco. Un punto clave de este proyecto fue el hacer explícito que existían obstáculos en el entendimiento mutuo. Las gestoras manifestaban interés por los temas tratados, creían que reflexionar sobre la memoria, los saberes y la identidad era importante, pero no sabían muy bien *para qué*. Mejor dicho, no sabían muy bien para qué quería el grupo de facilitadoras que ellas reflexionaran sobre eso (se asumía la posición de que la institución que guiaba el proceso, era la que directamente terminaría trabajando con las y los adultos mayores). Aún menos, no estaba claro para ellas *cómo iban a traducir* esa información en sus labores diarias.

El desencuentro comunicativo no era sólo una falla del lenguaje. No era que el lenguaje utilizado fuera muy técnico. Tampoco que al principio del proyecto y de las sesiones no se aclararan los objetivos. La falta estaba en que no había referentes comunes que anclaran las reflexiones y el aprendizaje resultantes de las sesiones. En éstas se podía llegar a conclusiones como que “las y los adultos mayores no necesitan que se les trate como seres frágiles, sólo necesitan ser escuchados”, y eso no hallaba forma de acomodarse o ligarse con el empoderamiento. También existían otras condiciones que tenían que ver con la dinámica al interior del grupo de gestoras, tensiones que influían en el proceso.

A partir de las herramientas del diseño flexible, se utilizó el punto de desencuentro como un momento para reevaluar y redefinir el camino que se tomaría. La intención seguía siendo la misma, pero los temas estaban tocando fibras de tensión en el grupo. La relación entre la institución responsable del programa (Sedesol) y ellas como gestoras marcaba mucho el vínculo que tenían con las facilitadoras (al venir también de una institución). Una relación en donde, por las características del programa, se ponía mucho énfasis en las tareas operativas, porque de



ello dependía que el adulto mayor recibiera un beneficio. Así, ellas mismas se veían principalmente como apoyos de un mecanismo.

También, dentro del grupo de gestoras había una marcación de autoridad muy fuerte, aunque en el discurso se explicara que *todas eran iguales*, en la práctica, el poder se ejercía y se depositaba en una persona, al igual que la



influencia y la capacidad de toma de decisiones. Circunstancias como la antigüedad y ciertos conocimientos parecían respaldar esta postura de la concentración del poder.

Estas situaciones que fueron más claras a partir del conflicto comunicativo hicieron replantear la mirada del proyecto, centrarse más. Los siguientes meses se trabajó en evaluar y dar nuevos sentidos al rol de ser gestora o gestor en el contexto específico de la comunidad.

Entonces, el proyecto se construyó en cuatro ejes que permitieran responder algunas preguntas clave: ¿cómo son las relaciones de gestora a gestora y de gestora a adulto mayor?, lo que se abordó en el eje de lo *intersubjetivo*; ¿cómo y qué se necesita para escuchar y entender?, lo que derivó en el eje *comunicativo*; ¿qué habilidades ponemos en práctica para hacer que algo ocurra?, cuestión que dio pie al eje *organizativo*; y ¿cómo lograr que algo genere lo que queremos lograr?, que constituyó el eje *metodológico*. Algunos temas que se trabajaron en las sesiones del grupo de diálogo, según el nuevo diseño, fueron:

- Comunicación asertiva
- Acuerdos y organización
- Manejo de emociones



- Creación de objetivos
- FODA y cartografía social
- Herramientas de gestión
- Memoria, identidad y saberes
- Saberes y puntos nodales
- Herramientas de planeación y diseño de actividades
- Transformación de conflictos
- Herramientas de observación y seguimiento

Parte de lo que permitió clarificar el proceso fue también modelar el enfoque. Esto hace referencia a una estrategia que se deriva de lo vivencial. Modelar no quiere decir más que ponerlo en práctica ante otros, representar aquello a lo que se quiere llegar e involucrar a las y los demás en esta representación poco a poco. Hasta que ya no sea una representación, sino una dinámica apropiada y dotada de sentido.

Una primera estrategia fue el *modelado* desde el equipo facilitador. Entre facilitadoras se procuraba utilizar lenguaje inclusivo, mensajes *yo y tú* (de la comunicación asertiva), hacer palpable en la medida de lo posible la organización y el respeto mutuo existente, e invitar a que las gestoras participantes fueran parte de esa dinámica. Parte del modelado puede ilustrarse en este fragmento:

Gestora voluntaria: –¡Y es que es bien feo cuando ves que los hijos no se hacen cargo de sus padres y los maltratan!

Facilitadora: –Entonces, lo que estás tratando de decir es que a ti te molesta o te incomoda ver que los hijos maltratan a los adultos mayores y, por tanto, es una muestra de que no están cuidándolos ni respetándolos, ¿es eso lo que quieres decir?

Gestora: –Sí, justo eso. A mí me parte el corazón verlos, y por eso estoy aquí. Porque quiero ayudarles. Aunque sé que no me voy a poder hacer cargo de ellos, sé que puedo ofrecerles compañía y apoyo.

De igual manera, cuando el proyecto entró en la etapa de acompañamiento, en donde las gestoras empezarían a organizar sesiones propias con las y los adultos mayores, el equipo de facilitación procuró observar



y participar en dichas sesiones, rescatando la experiencia en las sesiones de diálogo que sólo era con gestoras. La experiencia se examinaba en conjunto, no para evaluar en una escala de bien/mal, sino en el proceso: ¿cómo había sido la organización entre ellas?, ¿qué les había ayudado a organizarse y comunicarse mejor, y ¿qué valía la pena retomar?, ¿por qué algo no salió como se planeó? Este tipo de preguntas iban dirigidas a construir una mirada responsable y amplia, sobre su labor.

Que el conflicto derivara en el aprendizaje de la importancia de modelar relaciones y dinámicas dialógicas, permitió que el proyecto fuera espacio de la reinención de los vínculos entre las gestoras. Una vez que se experimentan y practican las relaciones enmarcadas por el respeto, es posible replicarlas y transmitir las.

El valor de la mirada que reconoce

En noviembre de 2015, personal de la Dirección de Educación No Formal recibió la invitación de la supervisión escolar no. 832, de educación primaria indígena en Orizaba, Veracruz, para impartir a sus docentes un taller sobre intraculturalidad y materiales didácticos. Esto correspondía al interés de conocer más herramientas para complementar la labor que ya tenían como profesores en el aula, al trabajar contenidos sobre lengua y cultura con sus alumnos. Durante el transcurso del proyecto, además del interés ya descrito, se sumó la intencionalidad de generar experiencias de trabajo con saberes desde el diálogo, generado a partir de lo que la perspectiva intercultural podía ofrecer como medio de incidencia en la relación escuela-comunidad que había en las distintas comunidades para su fortalecimiento y transformación.

Este taller fue el inicio de un proceso que duró año y medio, durante el cual se desarrolló un proyecto de metodologías para el diálogo de saberes, a partir del enfoque intercultural, que se materializaría en proyectos ideados y dirigidos por los mismos docentes en sus comunidades. El proceso implicó el diseño de una estrategia de capacitación para la presentación del enfoque, pero también idear mecanismos de acompañamiento y observación.

El proceso con los docentes se realizó a través de dos talleres y una visita de presentación de proyectos. Durante el primer taller se impartió el enfoque intercultural: cómo es que se entiende la cultura y la identidad a través de una perspectiva dinámica, cambiante y que está en constante encuentro con la diferencia. A partir de esto, se abordaron los elementos que conforman la cultura: la memoria, las costumbres, las normas, las pertenencias y los saberes, que también son construidos y deconstruidos en forma constante, lo cual representa una oportunidad para trabajar desde diferentes perspectivas: revitalizar el saber, recuperar, registrar, etcétera.

El segundo taller fue dirigido a revisar y presentar herramientas metodológicas de diseño para la construcción de proyectos que propiciaran el diálogo de saberes. Fue la oportunidad de hacer coincidir las formas y métodos de la planeación educativa, con las intenciones y métodos de la planeación desde la investigación-acción. Asimismo, se revisaron otras experiencias de trabajo con saberes a partir de sus productos: libro cartonero, video documental, mapas de la diversidad y fotonarrativa. La intención fue no sólo conocer las plataformas en que se pueden plasmar las experiencias de trabajo con saberes, sino reflexionar cómo es que la manera en que se planea y se guía un proceso genera resultados distintos, aun tratándose del mismo medio.





La tercera visita estuvo encaminada a la presentación de los proyectos por parte de las comunidades escolares. En esa ocasión, los docentes fueron los conductores de la acción. De las 14 escuelas que habían participado en los talleres anteriores, cinco concretaron sus proyectos en forma de ferias, presentaciones, eventos o exposiciones, involucrando a sus comunidades escolares (aproximadamente 30 docentes, 600 alumnos y 200 padres y madres de familia). El mecanismo diseñado para el seguimiento de los proyectos, incluyó la observación participante en los eventos, aunado a un espacio de conversación entre los docentes y las facilitadoras para intercambiar impresiones y, sobre todo, conocer los pasos previos a la concreción de sus eventos: cómo se organizaron, cómo convocaron, qué dificultades habían encontrado, cuál había sido la respuesta de alumnos y padres/madres de familia, cómo adaptaron su planeación inicial, y qué aprendizajes les había dejado ese proyecto. Las preguntas dirigidas a establecer una “arqueología de la experiencia” permitieron también proyectar posibilidades, que respondían no sólo al entusiasmo del momento, sino a descubrimientos (o redescubrimientos), que significaban puntos de partida para otros procesos que enlazaran a la escuela con la comunidad.

Las comunidades escolares, dirigidas por los profesores, mostraron aspectos muy concretos en los proyectos realizados: muestras gastronómicas, herbolarios en náhuatl, fotografías o un video sobre la elaboración tradicional del carbón. Sin embargo, fue en los espacios de conversación directa con ellas y ellos que se pudo constatar que los saberes involucrados (sobre alimentación, salud y tecnología) se habían propuesto dialogar. Los resultados concretos eran la muestra de a dónde les había conducido ese diálogo y la forma en que cada escuela decidió darle forma.

Los saberes habían sido el vehículo para movilizar y transformar relaciones sociales en distintos niveles, mediante la escuela relacionada con la comunidad. Se hizo claro cuando las y los profesores mencionaban las reacciones de las y los niños, cuando explicaban cómo habían negociado con las madres y padres de familia y cómo éstos habían decidido participar.

Puede ponerse como ejemplo, el caso de una escuela en la comunidad de Tzoncolco, cuyo proyecto versó sobre la elaboración tradicional

del carbón. En ella, el producto final fue un horno de carbón elaborado en el patio de la escuela y el proceso fue registrado y editado en un video.

Cada grado trabajó de manera diferenciada con el saber, por ejemplo, los grados iniciales (1° y 2°) dibujaron el proceso, otros grados elaboraron escritos y los grados más avanzados relacionaron el saber con el tema de la combustión.

La elaboración del carbón es una actividad económica común en la localidad; sin embargo, su práctica está disminuyendo porque ya no resulta redituable y consume recursos naturales, o ésta era la primera hipótesis que los profesores expresaban en los talleres. Después del proyecto, los profesores llegaron a conclusiones propias, normalmente la elaboración del carbón lo hace una persona de cada familia, así el padre va al monte muy temprano, a veces solo y a veces acompañado de sus hijos. Hacer el horno implica un fuerte desgaste físico y la inversión de mucho tiempo, por lo que la ganancia no siempre responde a lo invertido. Los profesores hablaban de esto porque habían sido testigos directos. Cuando el horno se elaboró en la escuela, un grupo de ocho padres de familia que conocían la técnica se reunió y fueron los responsables del proceso. Las y los profesores documentaron desde la tala del árbol hasta la apertura del horno, lo cual permitió que observaran, que *miraran atentamente* y *reconocieran* el esfuerzo, los conocimientos que pusieron en práctica y hasta los debates entre los mismos padres. Esos ocho hombres no habían trabajado juntos antes y, aunque com-



partían la práctica, cada uno tenía algunas variantes, que lograron conciliarse pero que representaban la diversidad de formas en que podía ser adaptado el saber.

Aunque los padres de familia fueron una parte protagónica en la práctica del saber, las y los profesores se hicieron partícipes desde la mirada y, a través de ella,



otras situaciones que también involucraban al saber (como la consigna de que se estaba perdiendo, o que no tomaba en cuenta el impacto medio ambiental) cobraron sentido de una forma diferente.

La forma de rastrear esta transformación fue a través de la mirada, de ciertos comentarios que denotaban una reflexión que problematizaba: “Nos dimos cuenta de que por eso mucha gente prefiere comprar el carbón en otro lado y lo revende”, “empezamos a valorar de forma distinta el carbón que consumimos, y el precio que se paga por él”. Incluso el hecho de que la mirada sobre la problemática alrededor de la práctica del saber –como la poca competencia en el precio, o la interrupción de la transmisión del saber entre generaciones– empezara a abordarse desde el ámbito de las posibilidades. ¿Y si el modelo con el que se produjera el carbón fuera una cooperativa?, ¿y si la escuela consumiera más carbón elaborado artesanalmente?, ¿y si las niñas y niños que no conocen la práctica la ven a través de una clase?

La comunidad escolar planteó sus propias interrogantes, ya que el árbol que se utilizó era del terreno de la escuela; los niños y las niñas comenzaron a preguntar ¿dónde iban a tomar la sombra?, ¿dónde iban a tomar el *lunch*? Esto permitió abrir el tema del cuidado ambiental desde la deforestación y la reforestación. El ciclo del saber no había concluido, sólo presentaba otras posibilidades.

La mirada que tiene la intención de reconocer, es una mirada que valora y presta atención con el propósito de entender. El diálogo de saberes sin esta mirada deja muy poco espacio para el descubrimiento. Cuando el horno fue abierto en la escuela, una niña llamada Candelaria comenzó a explicar quiénes eran las personas que estaban trabajando: su papá, su tío y su padrino. Y comenzó a contar cómo es que se hacía el horno, y como las y los niños de la escuela habían recolectado hoja de pino, para que sirviera de combustible. La niña estaba descubriendo su propia relación con ese saber, porque había alguien que había mirado y había querido escuchar, porque a través de la mirada que reconoce ella había comprendido que lo que sabía también era importante.





Reflexiones finales

A lo largo de este documento se ha abordado el entramado entre las múltiples dimensiones y formas en las que la educación no formal y el enfoque intercultural se articulan, fortaleciéndose y dialogando entre sí.

Las reflexiones, propuestas y análisis que se presentan a lo largo del texto están enmarcadas y sostenidas por los instrumentos que inscriben el tema de la atención a la diversidad cultural en la agenda nacional e internacional. Estos direccionan las acciones que instancias como la CGEIB llevan a cabo y que en documentos como éste son difundidas y puestas al servicio de todas y todos los ciudadanos. Desde esta perspectiva, el texto busca ubicar el contenido de dichos instrumentos en niveles tangibles y acercándolos a los contextos de los agentes educativos que busquen orientar su práctica desde y hacia la interculturalidad.

A partir del ejercicio de sistematizar y compartir las experiencias obtenidas se ha puesto énfasis en la educación no formal como una categoría compleja, que abre una gama muy amplia de posibilidades para problematizar aspectos de la realidad que pueden atenderse desde la flexibilidad y maleabilidad que la caracteriza. Con esto, cabe destacar las oportunidades que la educación no formal aporta para la puesta en práctica del enfoque intercultural. Podemos volver al símil, ya expuesto con anterioridad, de la educación no formal como un foro abierto para el intercambio y la construcción conjunta, e incluso podemos valerlos de la figura del laboratorio, en donde se pueden ensayar distintas formas de diálogo intercultural. La alianza se muestra entonces como una puerta abierta a la curiosidad, a la creatividad y al compromiso.

El desarrollo de competencias interculturales cobra sentido, entonces, si lo ubicamos en el contexto de los procesos educativos no formales, pues derivan en transformaciones, apropiaciones y resignificaciones por parte de las personas que participan de ellos. Los aprendizajes

que deja el desarrollo de estas competencias favorecen la agencia, la responsabilización y las capacidades de las personas, y así se inscriben en la construcción y el ejercicio de ciudadanía.

Se ha querido mostrar el posicionamiento del que parte la conceptualización de los saberes y aportar en torno a las posibilidades que se abren al interpelarlos desde la mirada dialógica. En este sentido, se propone acercarnos a los saberes desde su contexto y su carácter procesual, para entonces dinamizarlos y evitar esencializarlos o folklorizarlos como expresiones culturales estáticas y catalogables. Los saberes en este sentido son fuente de diálogo, repositorios de memoria, posibilidades de futuro. Los saberes pueden entonces aportar la dignificación de aquellas prácticas, expresiones y estructuras culturales que los grupos sociales valoran y, a su vez, funcionar como vectores para la reflexión y la resignificación pertinente en cada contexto.

El diálogo intercultural resulta un mecanismo valioso en el camino para reducir el rechazo a la diversidad, la descalificación, la discriminación y el racismo. Para ello se hace indispensable reflexionar sobre el *cómo*, pero en congruencia con el enfoque intercultural debe ser un *cómo* que ejemplifique e ilustre, iluminando pasos y posibilidades, sin imponer formas predeterminadas. Si esto se ha logrado, este documento habrá cumplido uno de sus propósitos centrales.

Como reflexión final es necesario recalcar la importancia de la dimensión emocional, subjetiva y sensorial que acompaña siempre a los procesos que involucran relaciones humanas. Por ello hemos narrado las experiencias, pues en ellas están inscritas las voces de quienes les dieron sentido y que han sido escuchadas. Este es el principal diálogo que sostiene a este documento, y es a partir de él que se abre la posibilidad de visitar la experiencia e invitar a otros a dialogar con ella.

BIBLIOGRAFÍA







- Agudelo Cely, Nubia Cecilia y Estupiñán Quiñones, Norman (2009). "La sensibilidad intercultural", en Paulo Freire, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 13. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá, Colombia.
- Ahmed, Manzoor (1983). "Lo no formal y las cuestiones críticas de la educación". en *Perspectivas*, vol. 13, núm. 1, pp. 35-44.
- "Aportes para diseñar e implementar un taller" (2006). Segundas Jornadas de Experiencias Educativas en DPMC.
- Aubert, Adriana y García, Carmen *et al.* (2009). "El aprendizaje dialógico", en *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, vol. 21, núm. 2 (ejemplar dedicado a Diálogo y aprendizaje), pp. 128-140.
- Byram, Michael y Nichols, Adam *et al.* (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon: Multilingual Matters, Ltd. citado en Dra. Beatriz Malik Liévano (2012). Desarrollo de competencias Interculturales en Orientación, documento para el curso de doctorado Intervención psicopedagógica e inclusión social (Programa Diversidad e Igualdad Escolar), sitio web:
https://issuu.com/paty_garcia/docs/desarrollo_competencias_interculturales
- Castillo Arredondo, Santiago y Cabrerizo Diago, Jesús (2003). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa*. Agentes y Ámbitos, Madrid, Prentice Hall.
- Chacón Ortiz, Manuel (2015). "El proceso de evaluación en educación no formal: Un camino para su construcción", en *Revista Electrónica Educare*. Costa Rica, Heredia, vol. 19, núm. 2, pp. 21-35. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017002.pdf>
- Chapela, Luz María (2008). *Relaciones Interculturales. Cuaderno de trabajo*. México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP.
- Comboni Salinas, Sonia y Juárez Núñez, José Manuel (2013). "Las interculturalidades, identidades y el diálogo de saberes", en *Reencuentro*, núm. 66, pp. 10-23. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.

- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2010). *Resultados Generales de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. Disponible en:
<http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>
- Coombs, Philip y Ahmed, Manzoor (1975). *La lucha contra la pobreza rural: el aporte de la educación no formal*, Madrid, Tecnos.
- _____ (1973). *Perspectivas de Unesco*, vol. III, núm. 3, 315-338.
- Deardorff, Darla K. (2004). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*, Raleigh, North Carolina: Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University, Department of Adult and Community College Education.
- Ferrada, Donatila y Flecha, Ramón (2008). "El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje", en *Estudios Pedagógicos*, vol. 34, núm. 1, pp. 41-61.
- García Yeste, Carmen y Lastikka, Anna Leena et al. (2013). "Comunidades de aprendizaje", en *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, vol. XVII, núm. 427.
- Gunther, Dietz (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Herrera Menchén, María del Mar (2006). "La educación no formal en España", en *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 74, pp. 11-26.
- Malgesini, Gabriela y Giménez, Carlos (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid, Catarata-Comunidad de Madrid.
- Morin, Edgar (1999). "Los principios de un conocimiento pertinente", en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Unesco.
- Organización Internacional del Trabajo (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Disponible en:
http://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Convenio_169_PI.pdf
- Panikkar, Raimon (2006). *Paz e Interculturalidad, una reflexión filosófica*.



- Barcelona, Herder.
- _____ (2006). *Decálogo: cultura e interculturalidad*, Cuadernos Interculturales, vol. 4, núm. 6, 2006, pp. 129-130. Viña del Mar, Universidad de Playa Ancha.
- Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP.
- Riess Carranza, Bibiana (2013). *Intraculturalidad y materiales didácticos: metodología para la recuperación de saberes*. México, SEP-CGEIB.
- Sanz Fernández, Fiorentino (1989). "Educación no formal: orígenes y perspectivas", en *Tabanque: Revista Pedagógica*, núm. 5, Palencia, España, Universidad de Valladolid, pp. 9-29.
- Toledo, Víctor Manuel y Barrera-Bassols, Narciso (2003). *La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona, Icaria, Perspectivas Agroecológicas.
- Torres, Rosa Ma. (2004). *Comunidad de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje*. Barcelona, Forum.
- Touriñán López, José Manuel (1996). "Análisis conceptual de los procesos educativos "formales", "no formales" e "informales", en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 8. Sitio web: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3092>
- Trilla, Jaime (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, Ariel.
- Unesco (2017). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Colombia, Universidad Nacional de Colombia, Cátedra Unesco-Diálogo Intercultural.
- Villoro, Luis (1996). *Crear, saber, conocer*. México, Siglo XXI Editores.
- Walsh, Catherine (2009). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". Disponible en: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf.



Páginas en internet

Ministerio de Educación. Instituto de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/124/cd/unidad_2/u2_intro.htm

Inegi, *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015*. Disponible en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biblioteca/ficha.aspx?upc=702825078966>

Unesco (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Disponible en:

http://www.inali.gob.mx/pdf/Declaracion_UNESCO_Div_Cultural.pdf

ANEXO







Compendio de actividades de educación no formal⁹

Por una educación con enfoque intercultural para todas y todos

Este documento presenta algunas de las técnicas usadas en los talleres impartidos por la dirección de Educación No formal y Vinculación de la CGEIB. El propósito de presentarlos en conjunto con el documento es ilustrar la forma en que se hacen posibles procesos de educación y diálogo de saberes.

Las actividades pueden ser replicadas, reelaboradas o servir de base para diseñar otras. La experiencia muestra que una técnica puede adaptarse a las necesidades del proceso y que ayudan a anclar conocimientos específicos como la memoria, la identidad o la cultura. Sin embargo, la respuesta de los grupos siempre será diferente. Después de cada actividad, se mencionan algunas recomendaciones para el procesamiento. Las plenarias de reflexión después de cada ejercicio son espacios valiosos para fomentar el diálogo y la construcción de conocimientos situados.

1. La papa caliente

Objetivo: Generar un espacio agradable para la integración y participación grupal.

Competencias interculturales: Conocimientos

Tema: Integración

Tiempo: 20 minutos

Trabajo: Grupal

Nivel: Vivencial

Materiales: Hojas de papel, plumón

⁹ Las técnicas fueron sistematizadas y compiladas por Adrián López Angulo.

Desarrollo:

1. Se formará un círculo con los participantes.
2. Previamente se habrá preparado una bola de papel con capas. Cada capa contendrá una pregunta que permita conocer algunos aspectos sobre la vida y gustos de los participantes. Aquí se enlistan algunas sugerencias:
 - ¿Qué es lo que más te gusta comer?
 - ¿Quién es tu persona favorita?
 - ¿Qué es lo que no perdonas en una persona?
 - ¿Cuál es tu mejor cualidad?
 - ¿Qué es lo que más te cuesta trabajo?
 - ¿Cuál es tu lugar favorito?
 - ¿Cuál es tu día favorito de la semana?
3. La bola de papel irá pasando de mano en mano, mientras se dice la siguiente oración: "Se quema la papa, se quema la papa...". La velocidad va subiendo hasta que el grupo grita: "Se quemó". A quien le toque la papa quemada desprenderá una de las capas, leerá la pregunta y la contestará en voz alta. Esta es una actividad que también puede ser de presentación.

Sugerencias para el procesamiento:

1. En el grupo que ya se conozcan, en esta actividad las respuestas que se den pueden ser sobre gustos, aficiones y opiniones que sean nuevas de escuchar, por lo cual, al procesar se puede realizar una breve ronda para que las y los participantes expresen si ya sabían lo que las y los demás respondieron o si fue un descubrimiento. Puede mencionarse entonces la capacidad de aprender algo nuevo de las y los demás si se realizan preguntas distintas.
2. En un grupo que no se conozca, a la actividad puede agregarse la presentación usual: nombre, edad, ocupación y la respuesta a la pregunta. Al finalizar el ejercicio puede preguntarse a los integrantes del grupo qué les parecieron las respuestas de las y los demás, si piensan que son muy diferentes entre sí o encontraron semejanzas.



2. Yo soy...

Objetivo: Que los participantes reflexionen acerca de cómo expresan su identidad ante otros, más allá de las categorías usuales: sexo, género, edad y profesión.

Competencias interculturales: Conocimiento intercultural, habilidades y destrezas, apertura, reflexividad

Tema: Identidad

Tiempo: 40 minutos

Trabajo: Grupal

Nivel: Vivencial-reflexivo

Materiales: 25 hojas blancas, 25 lápices, dos paquetes de plumones de color

Desarrollo:

1. Se repartirá entre las y los participantes una hoja blanca para cada uno y se dejará al centro del aula plumones de color para quien quiera ocuparlos.
2. Se dará la siguiente indicación: ¿Cómo podrías explicar quién eres sin usar alguna de estas categorías: nombre, género, sexo, edad, profesión, idioma, religión, nacionalidad, estado civil o pertenencia étnica? Usa la hoja blanca y los plumones para hacer un dibujo, descripción, poema, etcétera, completando la frase: "Yo soy...".
3. Cuando terminen, los y las participantes irán pegando sus hojas alrededor del aula (o al frente, o dejarlas en una mesa al centro, como sea más práctico) y cuando todos hayan acabado, darán un recorrido para ver las hojas de los y las demás.
4. Ahora, cada quién irá presentándose frente al grupo, a través de lo que hayan dibujado o escrito.
5. Ya en plenaria, se hará una pequeña reflexión en torno al ejercicio. ¿Qué dificultad tuvo describirse o representarse sin esas categorías?, ¿qué pasó al ver las hojas de los y las demás?

Sugerencias para el procesamiento:

La plenaria puede dirigirse no sólo a explorar la dificultad de presentarse sin las categorías usuales, sino a cómo las y los participantes pu-



dieron completar la frase: “Yo soy”. ¿Qué decidieron utilizar para presentarse?, ¿cómo se sintieron con el ejercicio?

3. Carrera de identidades

Objetivo: Reflexionar sobre situaciones donde pueda generarse desigualdad debido a la diferencia.

Competencia intercultural: Habilidades y destrezas

Tema: Identidad

Tiempo: 40 minutos

Trabajo: Grupal

Nivel: Vivencial

Materiales: Imágenes impresas, *masking tape* o gis

Desarrollo:

1. Para este ejercicio se recomienda un espacio amplio.
2. Se dibujarán o marcarán ocho carriles en el piso. Puede ser con gis, *masking tape* o hilo.
3. Previamente se habrán elegido ocho fotografías de distintas personas. Pueden buscarse las imágenes en internet de niños, niñas, jóvenes, mujeres, hombres, indígenas, personas con discapacidad, etcétera. Se harán equipos de dos o tres personas y a cada equipo se le repartirá una imagen.
4. Cada equipo observará su personaje, pueden ponerle un nombre y tratarán de imaginar cuál es su historia.
5. Todos los personajes se colocarán en una línea de salida, en un extremo de los carriles.
6. Las facilitadoras harán algunas preguntas, por ejemplo:
 - ¿Esta persona pudo concluir la primaria?
 - ¿Esta persona tiene un seguro médico?
 - ¿Esta persona vive en una casa agradable y con todos los servicios?
 - ¿Esta persona puede irse de vacaciones con su familia?
 - ¿Esta persona tiene un trabajo de ocho horas con sueldo suficiente?
 - ¿Esta persona es respetada por todos?
 - ¿Esta persona puede elegir qué desea estudiar y en qué quiere trabajar?



7. Por cada pregunta que sea respondida de manera afirmativa, los personajes avanzan un lugar, si no es así retroceden un lugar.
8. Al finalizar se verá hasta dónde avanzaron los personajes, y si hubo quienes no pudieron moverse se hará una ronda de discusión para reflexionar el porqué.

Sugerencias para el procesamiento:

En la ronda de reflexión se puede iniciar preguntando ¿qué piensan del lugar en el que quedó su personaje?, si alguien llegó a la meta o quedó en la línea de salida, ¿qué condiciones son las que hicieron que esta persona avanzara o retrocediera?, ¿tienen que ver con ella o con el entorno?, ¿pueden enunciar algunas?

También puede reflexionarse acerca de las herramientas que cada equipo utilizó para decidir cuál iba a ser el movimiento de su personaje.

4. ¿Qué es el respeto?

Objetivo: Debatir sobre las implicaciones y diferencias del respeto y su relación con la tolerancia.

Competencia intercultural: Conocimiento intercultural

Tema: Respeto

Tiempo: 30 minutos

Trabajo: Grupal

Nivel: Vivencial-reflexivo

Materiales: Hojas impresas con frases sobre tolerancia y respeto

Desarrollo:

1. Se propondrá al grupo representar una dinámica de debate. Se formarán dos equipos, uno argumentará a favor del respeto, y el otro, a favor de la tolerancia.
2. La motivación del debate es argumentar cuál es el valor que debería de fomentarse para fortalecer la convivencia en la sociedad.
3. Cada equipo tendrá algunas frases relacionadas con su tema. Deben leerlas y reflexionarlas, pueden complementar con sus propios conocimientos. Tienen 10 minutos para construir un argumento en grupo que presente y defienda el fomento de ese valor.



4. Pasados los 10 minutos, los equipos tendrán una ronda de debate, cada uno presentará su argumento y porqué considera importante el fomento de ese valor. En una segunda ronda podrán dar un contraargumento al otro equipo.
5. Al finalizar se hará una plenaria donde se discutirá qué semejanzas y diferencias hay entre ambos valores.

Recomendaciones para el procesamiento:

En la plenaria grupal se reflexionará sobre los resultados del debate. ¿Piensan que alguien ganó? Como grupo, ¿qué valor practican más en la convivencia diaria?

El enfoque intercultural menciona que el respeto es el valor que debe guiar la comunicación y las relaciones entre la diversidad. Sin embargo, el enfoque también necesita de la tolerancia, ya que ésta permite admitir las diferencias, aunque no obliga a una relación estrecha entre ellas. En una sociedad en que las brechas de desigualdad o de rechazo de las diferencias sean muy marcadas, la tolerancia permite iniciar el acercamiento y transitar a las relaciones de respeto.

Frases:

T	Del lat. toleratia: "soportar o cargar". La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia. No sólo es un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica. La tolerancia, la virtud que hace posible la paz, contribuye a sustituir la cultura de guerra por la cultura de la paz.
O	
L	Museo Memoria y Tolerancia
E	La tolerancia es la responsabilidad que sustenta los derechos humanos, el pluralismo, la democracia y el estado de derecho. Supone el rechazo del dogmatismo y del absolutismo y afirma las normas establecidas por los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos.
R	
A	Unesco, Declaración de principios sobre la tolerancia
N	Se ha definido tradicionalmente como la capacidad de "soportar" o admitir las diferencias que tenemos con los demás, en cuanto a nuestras opiniones, creencias, orientación sexual, preferencias, formas de vida, de hablar y de actuar.
C	La tolerancia es una virtud recíproca; es decir, implica que todos debemos ser tolerantes unos con otros y no ejercer violencia ni obligar a los demás a que se comporten del modo en que uno considera que sea el mejor. El límite de la tolerancia es la intolerancia o el actuar con violencia sobre los demás.
I	
A	



	<p>La palabra respeto procede etimológicamente del latín respectus, que significa “acción de mirar atrás”, “consideración, atención”; sugiere entonces como una mirada atenta, tomar algo en consideración. El respeto es reconocer el derecho ajeno; es el reconocimiento, consideración, atención o deferencia, que se deben a las otras personas. Es una condición sine qua non para saber vivir y alcanzar la paz y la tranquilidad. El respeto es un valor basado en la ética y en la moral. Una persona cuando es respetuosa acepta y comprende las maneras de pensar y actuar distintas a las de ella, también trata con sumo cuidado todo aquello que lo rodea.</p>
R	
E	<p>El respeto es la consideración, atención o deferencia que se debe a una persona. Podemos decir también que es el sentimiento que lleva a reconocer los derechos y la dignidad del otro.</p>
S	<p>Este valor se fundamenta en la dignidad de la persona. Dignidad de igual a igual compartida por todos.</p>
P	<p>El respeto hacia un mismo se basa en el respeto que se tiene al otro como persona. Nuestra dignidad de personas queda situada entre dos coordenadas básicas: la del respeto a nosotros mismos y la del respeto a los demás.</p>
E	
T	<p style="text-align: right;">Educacionsinfronteras.org</p>
O	<p>De acuerdo con la interpretación que hace Heidegger de la Ética de Kant, “respeto significa responsabilidad hacia uno mismo y esto a la vez significa ser libre”. En el respeto debe hacerse patente la conciencia moral de sí mismo, la persona moral que es la auténtica personalidad del hombre: esto es también la honestidad, con uno mismo y con los demás. En efecto, sin el respeto a nuestra conciencia moral carecemos de dignidad y, por lo tanto, de un auténtico amor hacia nosotros mismos, ya que es en el ámbito de la moral en donde realmente nos distinguimos de los animales, pues al guiarnos por la ley moral tomamos conciencia de nuestra propia autonomía existencial: ...pues al guiarnos por la ley moral tomamos conciencia de nuestra propia autonomía existencial.</p>

5. La diferencia como texto

Objetivo: Que los participantes puedan evidenciar cómo las maneras de ver a la diversidad se hacen presentes y se transmiten en la producción narrativa.

Competencias interculturales: Actitud creativa, conocimiento intercultural

Tema: Diversidad

Tiempo: 50 minutos

Trabajo: Grupal

Nivel: Vivencial-reflexivo

Materiales: Hojas blancas, copias de los textos

**Desarrollo:**

1. Se formarán cinco equipos de tres personas.
2. Cada equipo tendrá un material para revisar (un fragmento de novela, una transcripción de discurso, una noticia, un libro de la serie pequeños migrantes y un fragmento de crónica). Tendrán 15 minutos para revisar cada material y discutir en equipos. Cada ejemplo menciona algo sobre otro, algo diferente. ¿Cómo, a su parecer, se mira y qué se dice del otro en cada texto, cómo lo describen, cómo construyen los personajes?
3. Al final, ya en conjunto, las facilitadoras preguntarán sobre las diferencias que encontraron en los textos, cómo lo relacionan con el concepto de diversidad.

6. Basta de saberes

Objetivo: Poner de manifiesto los diferentes medios por los que accedemos a conocimientos y saberes.

Competencias interculturales: Actitud creativa, conocimiento intercultural, habilidades y destrezas

Tema: Saberes y diversidad cultural

Tiempo: 30 minutos

Trabajo: Grupal

Nivel: Vivencial

Materiales: Hojas blancas, lápices o plumas

Desarrollo:

1. Se repartirán hojas blancas entre los participantes.
2. Se explica que jugaremos una versión del “basta”. El juego consiste en dibujar una tabla como a que se muestra abajo, con columnas que indican categorías. Cada categoría debe ser llenada de acuerdo con el tema, y se tendrá un tiempo límite para hacerlo. La primera persona que termine gritará “basta” y contará hasta cinco (basta 1, basta 2, ... basta 5). El resto sólo tendrá esos cinco tiempos para intentar completar sus tablas.



3. La versión del basta será sobre saberes. Las columnas consistirán en: tema (se proponen los siguientes: medioambiente, salud, alimentación, educación, espiritualidad y tecnología), saber (donde pueden colocar el conocimiento que posean acerca de ese tema), persona (quién o a través de quién adquirieron esa información), forma de transmisión (si fue una plática, una clase, un video, un *podcast*, etcétera), uso (si lo han aplicado en su trabajo, en su familia, en su vida diaria, para hacer plática, etcétera). La explicación de cada columna puede ponerse en el pizarrón para que no haya confusiones. Un ejemplo:

Tema	Saber	Persona	Forma de Trasmisión	Uso
Salud	Té de orégano para el dolor de estómago.	Abuela	Oral	Se lo recomiendo a otros.
	Comer tres veces al día y dos colaciones.	Nutrióloga	Consulta	En la vida diaria.

- Los temas serán anunciados por las facilitadoras, y las y los participantes irán llenando sus columnas.
- Al terminar el juego, se reunirán en equipos de cinco personas, para compartir lo que anotaron en el juego.
- Al finalizar se hará una ronda de reflexión con todo el grupo.

Sugerencias para el procesamiento:

Pueden proponerse las siguientes preguntas para iniciar la reflexión. ¿qué les pareció la actividad?, ¿qué tipo de saberes escribieron?, ¿cómo son de parecidas o de diferentes las tablas de sus compañeras/os? El ejercicio puede servir para detonar el tema de la diversidad de saberes y como en el *uso y transmisión* puede cambiar o presentarse de formas distintas. Esta forma de circular y resignificarse en forma continua es lo que permite hablar de saberes vivos.



7. ¿Qué es una mancuspia?

Objetivo: Que los participantes experimenten con diversas formas de diálogo e interacción en el desarrollo de una tarea en común.

Competencias interculturales: Actitud creativa, habilidades y destrezas

Tema: Trabajar con la diversidad cultural

Tiempo: 50 minutos

Trabajo: Grupal

Nivel: Vivencial

Materiales por equipo: Sobre con instrucciones, un rotafolio, plumones de color, lápices, copias de la lectura *Cefalea*

Procedimiento:

1. Se trabajará en equipos de cuatro personas. Antes de iniciar, se reparten las instrucciones entre los integrantes. Se trata de indicaciones de comportamiento. Cada quien leerá su instrucción y la mantendrá en secreto durante la actividad. Deben comportarse de la manera que ésta les indica.
2. Cuando ya estén organizados los equipos, se lanzará la pregunta: ¿qué es una mancuspia? Se explicará que vamos a leer un texto a partir del cual debemos imaginar y dibujar una por equipos.
3. Los equipos harán la lectura de los fragmentos del cuento.
4. En 10 minutos deben realizar el dibujo de una mancuspia en las hojas blancas o en la mitad de un rotafolio. Quien facilita debe estar al pendiente de que se estén actuando de acuerdo con sus instrucciones secretas.
5. Cuando terminen de dibujar, cada equipo colocará al centro del salón sus creaciones.
6. Los equipos recorrerán el salón observando las creaciones de los demás.
7. Al finalizar se hará una ronda para comentar las experiencias de los y las participantes.

Sugerencias para la facilitación:

La ronda de reflexión tendrá tres propósitos:

1. Develar las instrucciones que todas y todos tenían.



2. Analizar si la forma en que se comportaron influyó en la creación colectiva y si hubiera sido diferente de no haber tenido instrucciones.
3. Reflexionar si esas maneras de comportamiento ocurren en la vida cotidiana, cuáles les parecen más acertadas y cuáles son reflejo de intolerancia, prejuicios y poca apertura a la diversidad.

Lista de instrucciones:

Se enlistan dos versiones, de manera que puedan alternarse y los equipos no tengan las mismas instrucciones. Esto para darle variedad al ejercicio.

Versión 1

1. Piensas que tu opinión es la única que cuenta, por lo que actuarás ignorando las propuestas de tus compañeros e interrumpiéndolos cuando estén hablando.
2. Piensas que es necesario que las ideas de todas(os) sean incluidas, que no hay que decidir cuál es mejor sino integrar todo, aunque el resultado final no sea muy coherente o se contradiga, ¿qué importa? ¡Lo importante es que todas(os) se sientan incluidos!
3. Tú optas siempre por evitar el conflicto, así que apoyas las ideas de las(os) demás y tratas de no mostrar tus propias opiniones ¿qué tal si se ofenden? Es mucho mejor apoyar lo que diga alguien más, aunque esto hace que apoyes ideas distintas cada vez, según a lo que se incline la mayoría, o según el argumento que parezca más fuerte.
4. A ti te gusta escuchar las ideas de los(as) demás y siempre tratas de indagar por qué la otra persona piensa o hace las cosas que hace. Te gusta hacer preguntas: ¿por qué?, ¿cómo?

Versión 2

1. A ti te cuesta trabajo aceptar nuevas ideas, siempre les encuentras un defecto o piensas que quien la propuso no sabe del todo de lo que está hablando, y comparas cada opinión con tus propias experiencias. Tus frases favoritas son: "Sí, pero...", "es que de donde yo vengo", "yo/nosotros lo hacemos así...".
2. Tú crees que las ideas diferentes son buenas, y entre más extraña o diferente es una propuesta, más te entusiasmas con ella. Esto hace que a veces el resultado sea un poco extravagante.



3. Aunque te gusta escuchar a las/os demás, también estás consciente de tus propios gustos e ideas y sabes ceder y pedir que la otra persona ceda cuando es necesario. Es así que el resultado cuando trabajas con alguien es una mezcla que no es por completo tu idea inicial ni la idea del otro ¿es algo totalmente nuevo!
4. Tú crees que tus ideas son mejores que las de los demás, así que aunque “escuches” las opiniones de tus compañeros(as) siempre procurarás que las cosas se hagan a tu manera.

Cefalea. Julio Cortázar (fragmentos)

“Cuidamos las mancupias hasta bastante tarde, ahora con el calor del verano se llenan de caprichos y versatilidades, las más atrasadas reclaman alimentación especial y les llevamos avena malteada en grandes fuentes de loza; las mayores están mudando el pelaje del lomo, de manera que es preciso ponerlas aparte, atarles una manta de abrigo y cuidar que no se junten de noche con las mancupias que duermen en jaulas y reciben alimento cada ocho horas”.

“De noche caemos repentinamente en la cama, y la tendencia a cepillarnos los dientes antes de dormir cede a la fatiga, alcanza apenas a sustituirse por un gesto hacia la lámpara o los remedios. Afuera se oye andar y andar en círculo a las mancupias adultas”.

“Las mancupias nos entretienen mucho, en parte porque están llenas de sagacidad y malevolencia, en parte porque su cría es un trabajo sutil, necesitado de una precisión incesante y minuciosa”.

“No tenemos por qué abundar, pero esto es un ejemplo: uno de nosotros saca las mancupias madres de las jaulas de invernadero –son las 6:30 a.m.– y las reúne en el corral de pastos secos. Las deja retozar veinte minutos, mientras el otro retira los pichones de las casillas numeradas donde cada uno tiene su historia clínica, verifica rápidamente la temperatura rectal, devuelve a su casilla los que exceden los 37° C, y por una manga de hojalata trae el resto a reunirse con sus madres para la lactancia”.



“A las ocho es hora del baño, uno de nosotros va echando puñados de sales Krüschén y afrecho en las bateas, la otra dirige al Chango que trae cubos de agua tibia. A las mancupias madres no les agrada el baño, hay que tomarlas con cuidado de las orejas y las patas, sujetándolas como conejos, y sumergirlas muchas veces en la batea”.

“Las mancupias se desesperan y erizan, eso es lo que queremos para que las sales penetren hasta la piel tan delicada”.

“En el aire flotan leves las pelusas de las mancupias adultas, después de la siesta vamos con tijeras y unas bolsas de caucho al corral alambrado donde el Chango las reúne para la esquila. Ya en febrero hace fresco de noche, las mancupias necesitan el pelo porque duermen estiradas y carecen de la protección que se dan a sí mismos los animales que se ovillan replegando las patas. Sin embargo, pierden el pelo del lomo, pelechan despacio y a pleno aire, el viento alza del corral una fina niebla de pelos que cosquillean en la nariz y nos hostigan hasta dentro de la casa”.

8. Reescribir para honrar

Objetivo: Establecer un lazo de empatía y respeto por el otro a partir de reescribir una historia de manera creativa.

Competencia intercultural: Habilidades y destrezas

Tema: Comunicación empática

Tiempo: 35 minutos

Trabajo: Individual

Nivel: Reflexivo

Desarrollo:

1. Se repartirán entre los y las participantes hojas y plumones.
2. Cada uno tendrá un par de minutos para escribir en sus hojas algunas cosas para presentarse: nombre, edad, dónde viven, qué les gusta y alguna característica que consideren relevante de su persona.



Ejemplo:

Soy María, tengo 15 años, vivo en Monterrey. Me gusta el agua de sandía con fresa; me cuesta mucho levantarme temprano. Sin embargo lo trato de hacer.

3. Cuando terminen dejarán su papel en una mesa, a una señal deberán tomar un papel distinto del suyo. Cada quien tendrá la tarjeta de presentación de otra persona.
4. Tendrán tres minutos para reescribir la tarjeta, adornándola con detalles de su invención, tienen que ser creativos. Ejemplo:
Ella es María, vive en Monterrey. La ventana de su cuarto da a un kínder y por ello cuando se despierta (temprano, aunque no le guste mucho) lo que escucha son voces de niños camino a la escuela, las mamás platicando y las canciones alegres que ponen las maestras por una bocina para recibir a sus alumnos. María tiene 15 años y le gusta escribir, le encanta el agua de fresa con sandía, ya que le recuerda mucho a las vacaciones que pasaba en casa de su abuela y cuando su mamá hacía agua para todos sus primos, que la tomaban después de jugar en el jardín...
5. Cuando hayan terminado de escribir se dará lectura en voz alta a los textos elaborados.

Sugerencias para el procesamiento:

Esta actividad puede servir de cierre para una sesión, tiene la intención de practicar el aprecio y el respeto entre pares. Sin embargo, debe aclararse que la realización del ejercicio y la lectura en voz alta es voluntaria.

Puede hacerse una breve ronda de reflexión dirigida a que las y los participantes expresen cómo se sintieron elaborando la historia de alguien más y recibiendo la suya. Puede también recalcarse que este ejercicio es simbólico, y que la forma de honrar o respetar a otros puede también manifestarse en la comunicación verbal y la convivencia.



Diálogo, saberes y educación no formal.

Una propuesta desde la mirada intercultural

se imprimió por encargo de la Comisión Nacional
de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de
con domicilio en
en agosto de 2018.
El tiraje fue de 2,000 ejemplares.

ISBN 978-607-9116-29-3



9 786079 116293



DISTRIBUCIÓN GRATUITA
PROHIBIDA SU VENTA

Este libro está dirigido principalmente a los agentes educativos interesados en la conducción de procesos de enseñanza-aprendizaje orientados al desarrollo de competencias interculturales, tales como promotores comunitarios e institucionales, facilitadores, talleristas, docentes y otros profesionales de la educación. Apropiarse de esta propuesta y replicarla puede resultarles útil en la conducción de procesos educativos no formales, en su afán de promover comunidades de aprendizaje y para generar resultados favorables en el fortalecimiento del tejido social de los grupos sociales con quienes se trabaja, así como para dinamizar los vínculos escuela-comunidad.

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

