



PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS LENGUAS INDÍGENAS Y EL PORTUGUÉS A FAVOR DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN SERVICIO

*PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS LÍNGUAS INDÍGENAS E DO
PORTUGUÊS EM FAVOR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

*PROCESSES OF SOCIAL CONSTRUCTION OF INDIGENOUS LANGUAGES
AND PORTUGUESE IN FAVOR OF IN-SERVICE TEACHER TRAINING*

Gervasio Montero Gutenberg 1

Antonio Carrillo Avelar 2

Mônica Veloso Borges 3

Resumen: Este trabajo se escribió como un símbolo de lucha, de resistencia y logro de lo que puede ser, una experiencia de buenas prácticas de enseñanza de las lenguas originarias de Brasil y el portugués. El contexto se circunscribe desde una mirada etnográfica a través del curso denominado Estudio Complementario “Lenguas Indígenas I”, como parte de la organización académica de la Licenciatura en Educación Intercultural del Núcleo Takinahakỹ de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Goiás (UFG) de Brasil. Aquí, se abordaron los procesos de construcción social de las lenguas originales y el portugués a favor de la formación de “intelectuales indígenas”.

Palabras clave: Lenguas indígenas. Formación docente. Enseñanza.



Resumo: Este trabalho foi escrito como símbolo de luta, resistência e conquista do que pode ser uma experiência de boas práticas de ensino das línguas originárias brasileiras e do português do Brasil. O contexto circunscribe-se a uma perspectiva etnográfica através do curso denominado Estudo Complementar “Línguas Indígenas I”, como parte da organização acadêmica da Licenciatura em Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG), do Brasil. Aqui foram abordados os processos de construção social das línguas originárias e do português em prol da formação de “intelectuais indígenas”.

Palavras-chave: Línguas Indígenas. Formação Docente. Ensino.

Abstract: This work was written as a symbol of struggle, resistance, and conquest of what can be, an experience of good practices in teaching languages originating in Brazil and Portuguese. The context is circumscribed from an ethnographic perspective through the course called Complementary Study “Indigenous Languages I”, as part of the academic organization of the Intercultural Education Course from the Takinahakỹ Nucleus of Indigenous Higher Education of the Federal University of Goiás, from Brazil. Here, the processes of the social construction of the original languages and Portuguese were discussed in favor of the formation of “indigenous intellectuals”.

Keywords: Indigenous Languages. Teacher Formation. Teaching



- 
-
- 1** Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, México (UNAM). Profesor-investigador de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, México (ENBIO) y colaborador del Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I. Estancia posdoctoral en el Posgrado en Letras y Lingüística (PPGLL/UFG), en la Facultad de Letras y el Núcleo Takinahakỹ de la Universidad Federal de Goiás (UFG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4111794825646774>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3791-4821>. E-mail: monteroiroots@gmail.com
 - 2** Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México) y Pos-doctor en Educación por la Universidad de São Paulo, Brasil, Maestría en Educación: dominio diseño curricular e innovación pedagógica, por la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. México. Maestría en Ciencias antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana: México. Especialización en lengua y cultura por la Universidad Autónoma Metropolitana: México. Licenciatura en pedagogía otorgado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor e investigador del Programa de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM y profesor invitado del Programa de Pos-graduación Interdisciplinar en Derechos Humanos, de la Universidad Federal de Goiás, Brasil (2016-2018). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2292850843017078> . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5654-0650> E-mail: antoniocarrillobr@hotmail.com
 - 3** Doctora en Lingüística (Lenguas Indígenas) por la Universidad Estadual de Campinas, Brasil (UNICAMP) (2006), Maestría en Lingüística por la Universidad Federal de Goiás, Brasil (UFG) (1997), Licenciada en Letras (Portugués/Inglés) por la Universidad Federal de Goiás (1992), Profesora Asociada IV de la Facultad de Letras (FL) y del Núcleo Takinahakỹ de Educación Superior Indígena (NTFSI) de la Universidad Federal de Goiás (UFG), donde actúa en docencia, investigación y extensión desde 1994. Educación Intercultural, así como en el Posgrado en Letras y Lingüística (PPGLL/UFG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2060190094208263>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7863-7736>. E-mail: mvborges@ufg.br
- 

Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.
Paulo Freire

Introducción

El establecimiento de escuelas coordinadas por y para los docentes representantes de los pueblos originarios ha sido un fenómeno relativamente tardío en América Latina en general y en particular en Brasil, en virtud de que no se constituía en una política prioritaria para los diferentes Estados-Nacionales (Girvirs y Torre, 2016).

En Brasil, la mayoría de los pueblos originarios fueron desplazados de sus lugares de origen como parte del proyecto socioeconómico del Estado de querer “civilizar” y en consecuencia colonizar a estos pueblos. Esto unido al hecho que, muchos de ellos eran nómadas, ocasionó que varios de éstos fueran incorporados laboralmente a los proyectos de los latifundistas, posibilitando que, en su mayoría abandonaran sus territorios, lo que también propició su ocupación paulatinamente, por dichos latifundistas. En el caso de aquellos indígenas que decidieron quedarse en su tierra y que opusieron resistencia a las prácticas de intervención con frecuencia fueron masacrados.

Tanto en Brasil y otros países de Latinoamérica se han venido creando experiencias de formación cada vez más humanista y emancipatorias a través de crear proyectos alternativos de educación para los pueblos originarios diferente a los modelos tradicionales de formación (Mato, 2009; Gutiérrez, 2012). En las últimas décadas, se han establecido colectivos y redes pedagógicas (Unda, 2010) como expresiones de búsqueda de los docentes en servicio, por crear proyectos académicos alternativos acordes a sus concepciones pedagógicas. La intención ha sido, superar la incapacidad de los modelos de formación centrados en clases tradicionales en una universidad, escuela normal o la formación en cascada, consistente en formar un grupo de docentes en servicio para que, a partir de éstos, prepararen a sus demás compañeros.

La propuesta de formación de docentes de la UFG parte del supuesto que los docentes indígenas son individuos creativos capaces de detectar la problemática educativa que viven sus instituciones y desde este lugar buscan alternativas de solución a estas carencias, para lo cual ensayan múltiples estrategias y acciones, que con frecuencia intercambian con otros docentes indígenas y, sirven de soporte para mejorar su quehacer cotidiano.

Nuestra cara: el protagonismo indígena a través de las transformaciones en la educación escolar, discutir lo que pasa con los profesores indígenas de la licenciatura en educación intercultural bilingüe y transdisciplinar del Núcleo Takinahakỹ de la UFG sobre las transformaciones de su formación escolar y comunitaria con miras a buscar relaciones más equitativas entre indígenas y no indígenas (Pimentel da Silva, Nazário y Dunck-Cintra, 2016).

Ante estas situaciones, se considera que las propuestas de formación pedagógica y didáctica de los docentes indígenas no deben ser elaboradas como tradicionalmente se han hecho en el mundo “moderno”, es decir, imitando los procedimientos desarrollados por instituciones de más antigüedad y prestigio como son las universidades o Escuelas Normales tradicionales, en pocas palabras, fuera del contexto donde se desarrollan. En este sentido se parte de la premisa que las universidades o instituciones de educación superior están obligadas a intercambiar saberes y experiencias con los docentes indígenas, a favor de crear conjuntamente nuevas propuestas académicas que permitan repensar o consolidar la orientación de sus prácticas académicas.

Como respuesta a esta problemática, la UFG a través del Núcleo Takinahakỹ de Formación Superior Indígena parte de la necesidad de formar docentes indígenas, a través de programas, seminarios y cursos construidos desde la perspectiva de su contexto de procedencia, sus formas de organización y reflexiones, pero lo más importante es que ellos construyan su formación conjuntamente con los sabios de su comunidad. Considerar este aspecto permite que el docente reflexione (Schön, 2010) sobre su práctica y función docente, desde el aula y su contexto, desde su relación con los alumnos, con otros docentes y sobre todo a partir de la experiencia sociocultural

y lingüística de su comunidad de origen, es decir, desde su práctica cotidiana. En otras palabras, se busca que las experiencias culturales y lingüísticas que trae consigo sirvan como antecedente y al mismo tiempo como recurso pedagógico para promover y desarrollar su proceso formativo.

La Licenciatura de Educación Intercultural del Núcleo Takinahakỹ de Formación Superior de Profesores Indígenas fue un proyecto académico aprobado el 28 de julio de 2006, por parte de profesores universitarios, profesores indígenas de la Universidad Federal de Goiás (UFG) con el apoyo de la Universidad Federal de Tocantins (UFT) y la Fundación Nacional del Índio (FUNAI).

La primera generación se instituyó en el año de 2007 y atendía estudiantes de los siguientes pueblos indígenas: Gavião, Guarani, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Tapirapé, Tapuia e Xerente. Y se han venido agregando otros pueblos, llegando hoy en 2023 atender a 30 etnias: Apinajé, Boe Bororo, Canela, Gavião, Guajajara, Guarani, Ikpeng, Javaé, Juruna, Kalapalo, Kamaiurá, Karajá, Karajá Xambioá, Kayabi, Khisêjtjê (Suyá), Krahô, Krikati, Kuikuro, Matipu, Mehinaku, Mentuktire (Kayapó), Tapayuna, Tapirapé, Tapuia, Trumai, Waurá, Xakriabá, Xavante, Xerente e Yawalapiti.

Los docentes investigadores que trabajan en este proyecto han logrado realizar análisis de las prácticas educativas generadas en los pueblos originarios de Brasil (Pimentel da Silva, Nazário y Dunck-Cintra, 2016)¹. Por lo tanto sus planteamientos académicos buscan el ir al fondo de los problemas de las instituciones educativas en cuestión y participar con los docentes indígenas en servicio en la construcción de alternativas para formar cultural y lingüísticamente a sus pueblos. Es decir desarrollan una tarea compartida entre académicos de la universidad y colectivos de maestros indígenas, para analizar a detalle cuales son las preocupaciones desde sus aldeas y desde aquí inferir cuáles son las posibles alternativas multidisciplinarias y transdisciplinarias para su contexto.

Lo que se les proporcionar a estos universitarios, una propuesta de formación que tiene como propósitos académicos a formación docente debería estar orientada al desarrollo de profesores autónomos, críticos, reflexivos e investigadores con competencias comunicativas, tanto en el lenguaje oral como escrito, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre, así lo exigen la multiplicidad de elementos que confluyen en los espacios educativos. Vista desde la complejidad del escenario comunitarios. Por tanto, el docente debe poseer competencias para pensar de manera crítica y reflexiva, desde una perspectiva problematizadora, es decir exponer situaciones y encontrar soluciones a sus contextos.

La intención de éste proyecto académico es lograr que ellos se reconozcan así mismos como sujetos con experiencia, con saberes propios y con iniciativa para transformar sus instituciones en aras de tener un mejor proyecto educativo. Todo esto en el marco de robustecer el legado sociocultural que le han heredado sus antepasados. Se considera que el caudal de sus saberes, de sus experiencias, de su formación, dispuestos a establecer un diálogo, análisis y reflexión (Schön, 2010)² de la realidad educativa que están viviendo los sectores más desfavorecidos en Brasil.

Actualmente en muchas instituciones dedicadas a promover la educación intercultural bilingüe, no se están llevando estas intenciones que las distinguen de las demás, porque se advierte una actitud de los docentes bilingües de poco compromiso, ya que desconocen con frecuencia de estrategias didácticas concretas que les permitan poner en práctica los ideales de preservación sociocultural y de descolonización de las prácticas educativas.

En Brasil existe una legislación que garantiza políticas de reconocimiento de la diversidad y especificidad de la educación escolar indígena, pero el gran desafío está puesto en la implementación de dichas políticas. Éstas suelen desarrollarse en forma de programas o proyectos de duración

1 Actualmente los profesores del Núcleo Takinahakỹ de Formación Superior de Profesores Indígenas de la Universidad, a través de las professoras Maria do Socorro Pimentel da Silva y Mônica Veloso Borges, han creado la Revista Articulando e Construyendo Saberes (2016), como un espacio para el diálogo entre los especialistas del campo y pueblos indígenas de la sociedad brasileña.

2 Donald Schön fue doctor en Filosofía en la Universidad de Harvard con una tesis sobre John Dewey, trabajó durante seis años en el Departamento de investigación y desarrollo; más tarde, en la década de los setenta, en el Massachusetts Institute of Technology (MIT), se dedicó a estudiar cómo piensan los arquitectos, los gerentes de empresas, los profesores, los terapeutas mientras están ejerciendo su profesión. Los dos libros claves que recogen sus teorías son: El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan (1983) y La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones (1987).

limitada, con recursos no siempre garantizados por el Estado, y su continuidad siempre está en riesgo. Las instituciones administrativas y políticas en Brasil son poco permeables a la diversidad, continúan reproduciendo lógicas mono-culturales y se modifican mucho más lentamente que las legislaciones en vigencia (Paladino y Czarny, 2012).

En este contexto se consideró importante tener presente las siguientes interrogantes:

¿Cómo funciona la práctica docente en La Licenciatura de Educación Intercultural del Núcleo Takinahakỹ de Formación Superior de Profesores Indígenas de la Universidad Federal de Goiás - Brasil y cómo consolidar su labor a partir de sus propias concepciones y la de los docentes indígenas en servicio?

¿Cómo llegar a construir una propuesta de formación docente entre pares académicos; universitarios y colectivos de profesores indígenas que responda a problemáticas específicas de los pueblos originarios?

Problemática

En tiempos de transformaciones aceleradas que se viven los tiempos actuales (cambios de paradigmas, de referentes, teórico-conceptuales e ideológicas entre otros). Las escuelas de educación fundamental donde viven los pueblos originarios de Brasil se hacen necesario una revisión de los esquemas de formación que se dan en la vida cotidianidad de sus aulas a través de sus procesos metodológicos de enseñanza de las lenguas.

En este contexto se requiere revisar los procesos de formación con que fueron constituidos los docentes indígenas ya que este tipo de prácticas se tornan caducos. Y con frecuencia son los que les sirven de referencia para formar a sus alumnos. Es decir por costumbre sus docentes forman a sus alumnos a partir de lo enseñado en sus procesos de formación inicial, como es la repetición mecánica de palabras, o copias sin sentido recuperadas de los libros de texto. Académicamente hoy en día en su lugar aparecen nuevos espacios formativos abiertos a eventos exploraciones y experiencias educativas innovadoras. Atreverse a poner en práctica nuevos caminos para la enseñanza de la lengua, en medio de un contexto de gran incertidumbre académico y de cierta apatía social. Se requiere de una formación teórica y metodológica con grandes dosis de confianza, autoestima, incluso algo de liderazgo académico. Esto hace necesario evidenciar el sentido y las estrategias didácticas puestas en práctica, ya que ahora muchos de los futuros docentes representantes de los pueblos originarios están teniendo la oportunidad de ir a una universidad importante del centro Brasil.

Objetivos de investigación:

- Recuperar la producción académica de docentes exitosos en general y en particular recuperar aquellos elementos que se consideran importantes para la construcción de propuestas de formación docente más consolidadas.
- Analizar las estrategias de enseñanza de éstos profesores, con el propósito de documentarlas con la intención que sirvan de ejemplo a otros escenarios educativos.
- Proponer estrategias didácticas concretas para re-orientar o consolidar el quehacer cotidiano de los docentes indígenas en servicio.

De manera concreta los siguientes objetivos ponen de relieve los hilos principales que sirven de tejido académico para hacer el análisis sobre enseñanza de las lenguas nacionales en el caso de *Estudio Complementario "Lenguas Indígenas I"* para profesores indígenas en servicio con la intención es dar a conocer su trabajo con miras a que permita ir alumbrando el devenir de la enseñanza de la lengua indígena en otros espacios académicos con bases más sólidas. Desvelar esas urdimbres didácticas que con frecuencia aparecen semiocultas y desapercibidas para los demás. Aquí se espera que la descripción de estas prácticas sirva de sustento a lo externo, lo visible, lo

aparente, en pocas palabras la tarea de este trabajo de divulgación de un proyecto académico.

En el curso de *Estudio Complementario “Lenguas Indígenas I”*,³ se percibe como una maquinaria engrasada, con rodajes académicos y lingüísticos hechos a la medida de la formación de los estudiantes indígenas, algunas estrategias metodológicas afianzadas por la experiencia profesional de su docente. Todo ello, sin duda, favoreció el proceso de introducción al aprendizaje y enseñanza de las lenguas motivos de la clase. La participación comprometida de sus compañeros de aula fue otro ingrediente importante que caracterizó este espacio académico. El presente curso desarrolló dos grandes puntos de análisis: por un lado, la definición y autodefinición de la enseñanza y aprendizaje del portugués y por el otro la importancia de fomentar la escritura de las lenguas originarias que se espera sirvan de base para que los futuros docente egresados de la UFG se manifiesten como “intelectuales indígenas” capaces de defender sus prácticas culturales y lingüísticas. Todo esto en el contexto; de las problemáticas que enfrenta aprendizaje de varias lenguas nacionales de Brasil, en un entramado semántico teórico y metodológico.

El curso también se caracterizó por preparar el terreno para que los estudiantes representantes de los pueblos originarios, acojan lo mejor de cada uno de sus reflexiones y le ayude a fructificar su propia voz como docente. En ese sentido, se resaltó lo siguiente: 1) las experiencias en el aula que tuvieron como profesores en servicio en años anteriores, resultaron ser un buen abono para el manejo de los contenidos abordados en el curso. Probablemente el mismo proceso llevado a cabo en otros espacios académicos no habría tenido tanto éxito como en éste porque aquí implicó hacer conciencia de que ellos poseían muchos saberes lingüísticos internos que habría que aflorar. 2) Arriesgarse por el cambio en sus ámbitos de acción como maestros en servicio, fue otro elemento importante que se pudo evidenciar en la cotidianidad del curso. 3) Reconocer los propios fracasos, limitaciones, errores que han cometido en la enseñanza de la lengua fue otro recurso que salió a flote y se destacó la necesidad de repensar estas prácticas. 4) experimentar nuevos enfoques para la enseñanza de las lenguas también fue otro elemento importante que sobresalió en el curso.

La experiencia metodológica de realizar el trabajo

Se trata de un estudio basado en la investigación cualitativa (Erickson, 2010) por cuanto profundiza desde la realidad de cada uno de los participantes y se procura, en todo momento, comprender e interpretar los eventos que suceden en el aula, sin obviar, la complejidad, la integralidad y las múltiples relaciones que implican las prácticas de en la observación de su quehacer cotidiano se convirtió en compañera de viaje que permitió ir identificando en su trayecto diferentes prácticas didácticas. La observación en la cotidianidad de la clase (Candela, 1999) partió, desde la intuición, tratando de rastrear nuevos vínculos y posibilidades al discurso cotidiano de los profesores en servicio.

El aula fue considerada como un laboratorio abierto donde se apreció la ejecución de un programa guiado por una espiral autorreflexiva de observación, reflexión. El propósito fue evaluar el proceso y los logros de modo que pudiera advertir el proceso reflexivo de la profesora y la toma de decisiones de la misma. Esto es, una primera fase, que sirvió para valorar los avances y limitaciones de los estudiantes observados, el manejo de los contenidos y la forma de actuar de la maestra y la forma de relacionarse con sus alumnos.

La observación en el aula fue sólo fue un pretexto para el análisis, de lo que acontecía en aula. El advertir “cómo” formaba a sus alumnos y valorar como realizaba los diferentes ejercicios didácticos, permitió apreciar la experiencia profesional de la profesora. El reto de concientizar a los

³ La docente es una profesora especialista en el área de lenguaje para pueblos originarios. Su trabajo se ha venido realizando desde los orígenes de la licenciatura en 2007 y se ha encargado de la tarea académico-administrativa por un periodo de dos años, de 2012 a 2014. Cabe destacar que durante su gestión se construyó Núcleo Takinahakỹ de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Goiás (UFG) Brasil. Su práctica profesional se caracteriza por enseñar a resolver problemas, a comprender procesos y a reflexionar sobre las acciones a realizar al resolver unos problemas cotidianos de la enseñanza de lenguas indígenas en las aldeas. Cabe destacar que ella se observa como una docente que está muy satisfecha de su trabajo; se maravilla cómo los estudiantes hacen transferencias de lo que sucede en el aula y el uso que le pretenden dar a los contenidos de enseñanza de la lengua en su lugares de trabajo. Ella se encarga de dar continuidad a lo enseñado en los subsiguientes cursos.

alumnos de documentar sus prácticas lingüísticas de sus propias lenguas fue asumido por parte de ellos como una tarea ineludible. Cabe destacar que este propósito académico se logró, en gran medida por el prestigio que se refleja en su accionar académico que tiene la docente y la disposición que poseen los estudiantes por enriquecer y preservar sus prácticas lingüísticas comunitarias.

En palabras de LaTorre (2004,10), *“Hoy día, el debate educativo no se centra tanto en qué contenidos transmitir, como en propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento”*.

El trabajo también se apoyó con entrevistas informales a la maestra y a sus compañeras de labor académico recuperando los principios propuestos (Taylor y Bogdan,1996).

La segunda fase de este trabajo consistió en darle el documento a la profesora para que ella corrigiera y destacara aquellos elementos que considera pertinente en el contexto dar a conocer de su práctica como docente.

La preparación para el vuelo

En marcar la práctica profesional de la docente desde el quehacer reflexivo que propone Schön (2010)⁴ permitió apreciar el valor didáctico de varias estrategias empleadas por la profesora, como es el hecho que con frecuencia la docente posibilitaba la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en la vida diaria del aula y del trabajo profesional de los docentes en servicio; esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar⁵. En tantos procesos de seguimiento sobre su quehacer docente cotidiano, permitió ver y entender la práctica en el aula de distinta forma; cada clase fue diferente. Fue significativo encontrar durante todo el proceso de aprendizaje y enseñanza, tomaba decisiones de acuerdo a los problemas que se presentaban en el aula; estas dificultades permitían cambiar la forma de enseñanza introduciendo nuevas estrategias que posibilitaban modificar el proceso.

Su trabajo no era un quehacer aislado de los demás profesores que integran la academia de enseñanza de lenguas, cabe destacar en cuanto a número representan un grupo muy importante, al interior de la licenciatura. Su accionar cotidiano consiste en intercambiar experiencias de su accionar cotidiano en el aula, y al mismo tiempo compartido en el ideal de embarcarse en un proyecto ambicioso de innovación respecto a formas de enseñanza de la L1 y L2. Ellos se apropiaron de algunas estrategias y espacios seguros - para experimentar nuevas situaciones y 2 acciones. El vértigo de lo desconocido en enseñanza de lenguas propia de los pueblos originarios fue asumido con la confianza de encontrar algunos hallazgos valiosos en medio de probables incertidumbres. Existe un dicho muy famoso en México que dice *“el que busca en encuentra”*, es decir la discusión académica y el intercambio de experiencia es la base para acertar nuevos caminos y para explorar varias posibilidades”.

Aquí los profesores entienden que la planeación de un curso es un espacio privilegiado que posibilita una construcción social y en consecuencia posibilita la consolidación de un proyecto académico. Unido a lo anterior se encuentra el deseo de formar un futuro docente con una serie de conocimientos, desarrollar habilidades, vivir actitudes, favorecer ciertos estilos de aprendizaje y en generar saberes utópicos, que permitan consolidar una causa histórica cultural y lingüística a favor de los pueblos originarios. Cabe destacar que con frecuencia se tiene presente este objetivo, pero la tarea de los diferentes espacios curriculares que componen la licenciatura es hacer que ese ideal inconsciente se convierta progresivamente en un conocimiento consciente y explícito en los docentes en servicio.

4 Para Schön (1982) reflexionar implica examinar nuestras vivencias, comportamientos, prácticas y efectividad a través de dos preguntas básicas: ¿qué estoy haciendo? y ¿por qué lo estoy haciendo? Con estas dos simples preguntas tenemos la oportunidad de unir la teoría y la práctica, de analizar nuestras creencias y acciones. En otras palabras, tenemos la oportunidad de expandir y mejorar nuestras estrategias de enseñanza para mejorar la calidad de las oportunidades de aprendizaje.

5 Donald Schön diría a este accionar de la docente en su práctica, ha desarrollado una habilidad artística, un tipo de saber semejante al que poseen los escultores, pintores y los músicos.

Las estrategias didácticas

El ambiente de la clase. Conocimiento Procedimental o el Saber hacer y el saber usar el portugués y su lengua nacional fue lo que caracterizo el trabajo cotidiano del aula: Para Schön (2010), se trata de un conocimiento en la acción, que es tácito. La secuencia de acciones se originaba a través de un problema que se presenta al inicio de las acciones, que permitía buscar estrategias concretas para llegar a una meta como aprender a manejarlas dos lenguas. Durante el desarrollo de la clase, se pedía que pasaran al pizarrón para a observar las acciones académicas de los estudiante y nuevamente se hacían consideraciones desde la interpretación es decir tomaba decisiones que le permitan mejorar y aprender a manejar las lenguas afrontando los problemas que se le presentan en la interpretación de los docentes indígenas en servicio. Schön (2010) denomina este accionar Reflexión en la acción: El pensamiento se produce dentro de los límites de un presente-acción aún con posibilidades de modificar los resultados”

El conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte del pensar y el hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán apartado de la vida ordinaria pueda parecernos en un principio aprendemos nuevas formas de utilizar tipo de competencias que ya poseemos (Schön, 2010: 41).

El fomento de la imaginación en los alumnos. Cualquier idea, por sorprendente u obvia que pudiera parecer, era expresada y considerada. Aunque no llegara a convertirse en un conocimiento claro en un principio, ayudaba a generar otra y ésta a su vez otra idea, dentro de una fructífera dinámica comprensión de su lengua materna en espiral. La ruptura con antiguas formas de aprender la lengua materna en el aula fue lo que permitió aflorar propuestas que atinaron a como se tenía que aprender a enseñar la lengua propia. Todo servía para aprender, para probar, para explorar en su propia lengua. Es cierto que dentro del grupo había profesores en servicio llenos de habilidades y recursos didácticos que facilitaron mucho las tareas colectivas de aprender las lenguas. Habilidades aprendidas tras años de servicio, experiencias, de análisis de sus propios fracasos según destacaban los propios profesores.

La parte afectiva fue lo que caracterizo este curso. La mayoría de las personas del grupo habían vivido diferentes experiencias previas de participación social de la enseñanza de la lengua. A pesar de compartir en mayor o menor medida sus experiencias. La dinámica de la clase también se destacó por cuidar los aspectos más formales (comenzar la clase en la hora acordada, era común decirles a los que llegaban retrasados “buenas noches”. Existía un, respeto a turnos de participación individual, y respeto a los diferentes ritmos frente al pizarrón de plasmar la experiencia y con frecuencia se daba el apoyo al compañero de su propia comunidad que se le dificultaba expresar por escrito en su lengua. En términos generales la clase se distinguió por la convicción de que la participación de todos los pueblos originarios era necesaria y era un ingrediente importante para que la clase no fuera aburrida y patrimonio exclusivo sólo estudiante, ni de un solo pueblo originario.

Ellos decidían en que momento vivenciar con el grupo mismo sus danzas esto se convertía en el talante de lo que ellos querían transmitir al resto de sus compañeros. El ejercicio de estas danzas eran momentos para ir viviendo ya esos valores y estilos alternativos que se querían conseguir en clases. Las propuestas de sus danzas (corta duración) eran un espacio abierto al disfrute, al encuentro, a la solidaridad ya que los compañeros de otros pueblos también participaban en su realización. Ir creando lazos de amistad y afectos, iban abriendo posibilidades a las particularidades de cada cultura.

La actitud de la profesora. Entender el aula como escenario de la micro sociedad donde hallan su sustento los diferentes movimientos sociales, desde distintas perspectivas, como un espacio accesible para la integración de los grupos minoritarios habitualmente excluidos del paradigma dominante (europeo/blanco; hacendero/con recursos económicos). La profesora trató de hacer realidad el “pensamiento global, junto a la acción local”, con el aula como escenario de las contradicciones sociales actuales y como confección común en la que se tejer relaciones alternativas desde lo inmediato y lo próximo.

- Optima su clase, nuestra profesora lo sabe todo. Ella explica los contenidos muy bien. La manera en que presenta los contenidos día a día, lo hace muy bien. Ella lo hace para que aprendamos.
- Considero que esta clase fue la más importante porque practicamos mucho en nuestra lengua oral y requerimos aprender la lengua escrita porque necesitamos escribir algunas historias de nuestra aldea.
- Para mi aprendí muchas cosas, que yo no conocía, más son importantes para mí, porque a través de eso podemos analizar nuestra lengua.

Sus clases siempre fueron desde la reivindicación y con el deseo de mostrar con orgullo la riqueza social de su cultura y en particular de su lengua materna. Ella misma enfatizaba las oportunidades abiertas que tenían para enriquecer sus prácticas socioculturales y escolares de sus aldeas. Como ya decía Saul Alinsky, en 2006, “una estrategia de aprendizaje es buena si sus estudiantes sienten placer en los contenidos abordados; si no disfrutan si no sienten que el aprendizaje es significativo, esto significa que la clase no sirve.”

Los fines de la clase. La utilidad de los contenidos todas sus perspectivas. El respeto, el diálogo abierto, el convencimiento de que cada cual tenía algo valioso que sumar a lo colectivo y mucho que aprender con la escucha, favoreció un ambiente cálido, de libre expresión de opciones, objeciones, deseos e inseguridades personales. Las decisiones, fueron acordadas por unanimidad casi siempre. La aportación de diferentes identidades culturales y lingüísticas enriqueció lo colectivo con un crisol variado de matices. Todo fue una suma, las propuestas individuales, generosas, se acoplaron al objetivo común. La seducción de lo colectivo actuó de paraguas protector para las individualidades, acogiendo objetivos parciales dentro de uno global donde todos y todas pudieran verse integrados. Una construcción colectiva del conocimiento que por abierta y transparente refuerza lazos e identidades. Esta transparencia se ha intentado trasladar a las acciones públicas, fomentando el diálogo. Cada pueblo originario presente en cada clase escucho diferentes visiones y necesidades, lo que ha favorecido una conciencia colectiva de análisis más global.

- Los contenidos sirvieron para ampliar más mi conocimiento y ayudar mi pueblo, a mi comunidad, a mis alumnos y a mi aldea en general.
- Fue muy importante para mi conocimiento profesional como profesor
- Fue importante porque me va ayudar como persona crítica en mi formación profesional.

Las vivencias en el aprendizaje. Vivenciar una práctica profesional significa formar parte de aquello que se pretende transmitir y ha producido un efecto de contagio entre los integrantes grupo clase: quienes entraban en contacto captaban estilos, miradas, actitudes, afectos y complicidades. El entusiasmo, la alegría y la confianza en las propias posibilidades fueron percibidos por cuantas personas componían el grupo clase. Ellos entraban en contacto a través de las diferentes acciones, haciendo ejercicios en el pizarrón o en su cuaderno en un efecto expansivo similar a las ondas concéntricas. Esta sinergia ha sido apreciada, primero, por los primeros que exponían generando orgullo, ilusión, sorpresa, estímulo, para recuperar sus prácticas lingüísticas. Se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación in situ de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo.

- Fueron muy importantes los contenidos para usarlos en mis clases.
- Fueron muy importantes los contenidos porque todo esos, me servirá a mí y también para mi comunidad para la escuela, para educar a mis hijos, y para los niños de la comunidad.
- Para mi este contenido va a ser estudiado por toda la comunidad. Para ser utilizado en

mi aldea. Enseñar a los niños dentro de la escuela, para que ellos lo aprendan también.

Generalmente los ejercicios expuesto en el pizarrón fueron vistos con simpatía y con cierta “envidia sana” por los demás. El resto del grupo se acercaban a contemplar la “fórmula para el uso de su lengua materna” con la intención de incorporarla a sus propias dinámicas de trabajo que estaba realizando. En términos generales se puede decir que todo el grupo entendió el juego y hacían propuesta de contenidos sobre el manejo de su lengua acogiendo un proceso fresco e imaginativo, a como emplearlo en el manejo de sus lenguas mate. La reflexión en la acción cuestiona el conocimiento en la acción debido a que este tipo de reflexión tiene carácter crítico, provocado por una situación inesperada o no prevista que conduce ágilmente a buscar nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas, a la vez que ayuda a la comprensión de la situación o a modificar la formulación de los problemas encontrados.

- *Para saber nuestra ortografía. Eso se puede llevar para nuestras comunidades, para analizar lo que la gente hace y dice.*
- *Todas las clases fueron muy importantes, porque requerimos de más conocimiento. Unas palabras técnicas que son difíciles de pronunciar por eso el estudio es muy importante.*
- *Lo que más me gustó del aula de lenguas Indígena 1 es el modo de articulación, como la consonante es pronunciada. a) oclusiva: Ex(p) pamonha b) Nasal Ex:(m) mamãe.*

Finalmente, se puede advertir como los profesores indígenas en proceso de formación han descubierto enfrente a su grupo clase un nuevo sujeto colectivo su lengua materna que estudiándola se convertía en un puntal académico importante que exige derechos en la toma de decisiones, para fortalecer su patrimonio cultural. Ahora él sabe que tiene que sentarse a negociar con los especialistas en el manejo de lenguas. Todo ello aquello que contribuya a acrecentar el dominio verbal y escrito y de su lengua en contraposición de otras épocas donde los lingüistas de Lingüístico de verano y otros posibles académicos le imponían los procesos de manejo de su lengua. Hoy a estos profesores en formación les queda claro que su trabajo académico se encuentra en los dos sentidos: hacia dentro (el grupo base con el que trabaja como docente) y hacia fuera (con su aldea y comunidad). La reflexión conduce a la vivencia in situ, y sobre la marcha. Esto significa reflexionar mientras está produciéndose la acción. Se idean y prueban nuevas acciones, se comprueban los nuevos enfoques – acabados de establecer de forma provisional –, así como también se verifica la nueva comprensión de la situación – también formulada de forma provisional. Y podemos apuntar que las vivencias in situ pueden llevarse a cabo con el objetivo de llegar a resultados esperados, o en otros casos, con la intención de producir sorpresas que conduzcan a nuevas reflexiones y prácticas. Y todo esto se produce en espacios de tiempo muy reducidos, de manera que habitualmente el momento de la sorpresa casi se solapa con el de la interpretación de la misma.

Los testimonios arriba expuestos nos muestran el grado de apropiación que ha alimentado su formación a nivel de osadía académica, alentando retos impensables que el profesor comienza a tener como profesor representante de los pueblos originarios. Este mutuo enriquecimiento entre lo “interno” y lo “externo” que él debe de tener ante los suyos en síntesis se ha provocado un fortalecimiento hacia su proceso formativo.

Las actividades de aprendizaje empleadas. Brindaron una plataforma para el protagonismo social de estos futuros intelectuales de su propio quehacer cultural y lingüístico. La necesidad individual y social de ser protagonistas ha sido otro de los resortes pulsados. El proceso fue planteado como una puerta abierta a la expresión personal y, como una vía para la participación social orientada al empoderamiento de su aldea. No se partía de cero, se conectó con la tradición luchadora irse formando así mismo con miras a reforzar su autoestima para romper la inercia del modelo donde todo de les da, cuestionando el modelo dominante del poder por delegación. Se trataba de cambiar la resignación a lo dado por el deseo de cambio, de ver reflejadas las propias aportaciones, de dar importancia a los matices, de sentir que “se puede cambiar la historia”, porque hay fuerza e imaginación suficientes para sortear los inconvenientes. El proceso de empoderamiento está en marcha, se ha acrecentado el orgullo por pertenecer a un pueblo originario, mediante la

imagen positiva, solvente, fresca, que de él se ha trasladado a los diferentes escenarios de acción donde él puede participar. En este sentido, esta clase de conocimiento permite corregir, reorientar o mejorar sobre la marcha los planteamientos previos y la propia acción. Es un tipo de conocimiento especialmente útil para aquellos profesionales flexibles y abiertos a la complejidad de las situaciones de interacción en la práctica, ya que deviene en un aprendizaje significativo.

- Fue importante porque me va ayudar como persona crítica en mi formación profesional.
- A mí me gusto todo porque tiene que ver con mi vida y con mi pueblo.
- Considero que fue un rico conocimiento para mi vida cotidiana. Los contenidos sirvieron para ampliar más mi conocimiento y ayudar mi pueblo, a mi comunidad, a mis alumnos y a mi aldea en general.

Los contenidos escolares. Ha encontrado un grupo de ciudadanos motivados sobre su utilidad, que se han apropiado de una porción del espacio académico de decisión. La trasmisión de los mismos contenidos ha reconocido la importancia del sentido desarrollado en clase, la madurez y consistencia de las propuestas, de enseñanza de la lengua materna y el portugués les ha permitido reconocer públicamente su papel de servicio a una docencia que es quien de hecho define las opciones académicas a tomar, y las estrategias didácticas a enseñar. Con el manejo de estos contenidos en esencia ha iniciado un proceso de cambio de la imagen de la aldea desde un espacio marginal/periférico a una referencia de vanguardia donde los pueblos originarios pueden hacer usos del portugués que en esencia los posibilita para por ejercer otro tipo de ciudadanía.

- El estudio de los fonemas y las vocales fue muy importante, porque en la aldea tenemos que emplear todo lo que nosotros aprendemos aquí.
- Las actividades de aprendizaje fueron bien elaboradas por la profesora, los sonidos de mi lengua fueron muy bien identificados por mí.
- Las actividades fueron muy buenas, a pesar del tiempo. Aprendimos dos lenguas, dos ejemplos, más valió la pena. Son la base para que podamos escribir correctamente.

El manejo de los contenidos se convirtió en una oportunidad para la mejora colectiva. El trabajo del aula había revelado problemas emergentes que los estudiantes de la licenciatura no habían percibo. El miedo a lo desconocido enfatizaba las diferencias, un problema lingüístico que se vive en las comunidades de los pueblos originarios exige conectar con la tradición histórica y cultural de los pueblos que permite, mostrar las posibilidades de enriquecimiento que surgen del conocimiento de su lengua materna y al mismo tiempo la apertura a otras culturas y lenguas. Enfatizar los elementos que unen a la construcción de una ciudadanía más propia en tanto que también son ciudadanos habitantes de un mismo territorio.

Sin embargo con esta forma de impartir el curso queda claro que la función de los docentes es mantenerse firmes en torno al mantenimiento de su esencia cultural. Ésta opción inclusiva del manejo de las dos lenguas ha permitido concebir el trabajo del aula como una oportunidad para la mejora colectiva. En ella radica la oportunidad de cambiar la imagen externa de su comunidad en el resto del país, convirtiendo la diversidad social y cultural como elemento de identidad positiva en contraposición de prácticas de discriminación social. El fomento de una educación bilingüe permite aportar un nuevo modelo de ciudadanía activa que valora la diversidad como uno de sus principales “capitales” sociales y culturales. Optar desde su participación como docente representante de los pueblos originarios por el fomento de una educación bilingüe significa dotar a su pueblo por “una arma alternativa incluyente” que le permite luchar por una defensa de sus derechos socioculturales. Por otra parte, también cabe destacar que, el conocimiento que se desprende de la reflexión en y durante la acción se encuentra limitado por las presiones espaciotemporales y por las demandas psicológicas y sociales del escenario en que tiene lugar la acción. Aunque, con sus limitaciones y dificultades, resulta ser un proceso extraordinariamente rico en la formación del docente, ya que esta reflexión tiene carácter crítico respecto del conocimiento en la acción: lo cuestiona. Con palabras de Schön: “Cuando hablamos del profesor en servicio nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula y su aldea para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los contenidos y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de su realidad escolar y social” (Schön,

2010: 89).

- *Durante el curso aprendí, los contenidos, conocí a otras personas. Ella planteo la novedad de aprender otros contenidos. En general la clase de la profesora fue muy buena para mí.*
- *Considero que las actividades en el aula fueron de mucho aprendizaje.*
- *A mí me gustó mucho, fueron actividades de aprendizaje de mucha novedad.*

Lo que aún queda pendiente es revisar y resignificar la manera en que se posibilita la educación bilingüe en las comunidades. En el camino ha quedado pendiente la revisión de historias de enseñanza de las lenguas en las comunidades. Si por un lado hoy los docentes representantes de los pueblos indígenas en formación se encuentran en una apertura de efervescencia creadora que posibilita el diseño de actividades de aprendizaje más significativas para la enseñanza de las lenguas que conviven en las comunidades se convierte en una tarea pendiente. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción Esta fase final corresponde al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön explica este proceso como el análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor en servicio. Éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que vive y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto.

- El estudio de los fonemas y las vocales fue muy importante, porque en la aldea tenemos que emplear todo lo que nosotros aprendemos aquí.
- Las actividades de aprendizaje fueron bien elaboradas por la profesora, los sonidos de mi lengua fueron muy bien identificados por mí.
- Las actividades fueron muy buenas, a pesar del tiempo. Aprendimos a enseñar dos lenguas, dos ejemplos, más valió la pena. Son la base para que podamos escribir correctamente.

Por el otra, parte se hace necesario revisar la manera en como se viene enseñando el uso de las lenguas en las comunidades y plantear las fuerzas, limitadas, de un solo maestros y de su área de influencia directa no haya permitido que todas éstas estas actividades se hayan desarrollado al máximo. A veces la falta de tiempo, de preparación de los profesores en servicio por el cúmulo de tareas se dificulta el hecho de promover una planeación lingüística. Schön estudia esta habilidad en profundidad, entendiéndola como un proceso de reflexión en la acción y sitúa el conocimiento de este proceso como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares. Este proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso – que debe ser semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula y su aldea de forma eficaz.

Las prácticas de evaluación. Se debe de tener presente que los profesores representantes de los pueblos originarios tienen en sus manos la tarea ineludible de promover y extraer todas las potencialidades de cada acción académica. En ocasiones el exceso de entusiasmo y confianza en las propias fuerzas ha descuidado elementos de detalle importantes que han dificultado el disfrute de todas las acciones académicas como formas de llegar a todos los quehaceres educativos de su incumbencia. La orientación práctica o reflexión en la acción en la que se sitúa el modelo de Schön, entre otros, surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro y como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento -técnico entendido como “superior” y una práctica de aula supeditada a éste. Consideramos al igual que Schön que buena parte de la profesionalidad del docente y de su éxito depende de su

habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar y sus aldeas. Y la habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica.

- Me gusto el curso porque conocí como son las palabras y como se escribe en lengua materna.
- Yo gusté de estudiar sobre esas palabras que yo voy a dar un ejemplo, en mi lengua materna: (A) AXADIC (A) consonante y más letra (ATSAOX(A) (CAMEIE). Esto fue lo que más me gustó.
- Durante el curso estudie sobre lo que es la lengua indígena. Fue muy importante estudiar sobre lo que son los morfemas. También fue muy importante estudiar sobre la expresión escrita y oral. Eso es muy importante.

Promover el compromiso por aprender sin perder el entusiasmo se convierte en gran desafío para cualquier académico que se dedica a la formación de docentes. La creación de nuevas estructuras, de contenidos necesarios para el desarrollo sociocultural y educativo de los pueblos originarios y el pensar espacios de formación docente y vías de participación y encuentro más significativos donde se puedan canalizar la energía creativa de sus docentes en formación. Paralelamente es conveniente seguir generando actividades en las aldeas que le permitan a los futuros docentes mantener el entusiasmo desatado con sus demás compañeros de grupo étnico en cuestión de tale manera que se mantenga el efecto contagio para aumentar la participación en el proceso. de formación educativa, cultural y lingüística de su aldea. Por último se debe de destacar que en los grupos clase se hace necesaria la participación mezclada de otros pueblos de tal manera que permita ir tejiendo una red de intercambio lo suficientemente atractiva para quienes ya están dentro como para atraer y sumar nuevos pueblos originarios. Una red que crezca de la mano de otras similares en el resto del país e incluso de otros países de América latina. regiones, aprendiendo con el intercambio. Schön concibe la reflexión - entendida como una forma de conocimiento- como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Así mismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica. Es decir, se entiende que la teoría integrada únicamente en parcelas de memoria semántica aisladas no puede ponerse al servicio de la acción docente. Este razonamiento pone de manifiesto la importancia del pensamiento práctico y en esta base se sustenta el profesional reflexivo de Schön. De este modo, la descripción del modelo de Schön pasa por entender qué es el pensamiento práctico enunciado por el propio autor y cuáles son las fases o elementos que lo componen.

A manera de conclusión

En términos generales el curso incentivó la reflexión en y sobre el quehacer de los estudiantes, aun cuando prevaleció la coordinación central de la docente sobre todo el trabajo del aula. Es decir, la revisión sobre las acciones lingüísticas que vivieron los docentes en servicio facilitó la reflexión sobre y después de la acción de sus prácticas académicas. En otras palabras durante el curso se, se describieron conocimientos teóricos y metodológicos. Se confrontaron acciones, y se ayudó a un reconocimiento de sí mismo con el convencimiento de encontrar respuestas e introducir mejoras a su proceso formativo.

Mantener la capacidad de trabajo de un grupo base se piensa que no es una tarea fácil sin embargo es un quehacer necesario en el contexto de posibilitar un “enamoramamiento colectivo por el conocimiento y manejo de una lengua indígena, pero si una práctica didáctica necesaria para formar a docentes indígenas en servicio. La energía depositada de la profesora sobre el curso fue mucha ya que implicó prepara sesiones de ochos horas diarias fue significativo observar como cuidaba las estrategias y secuencias de las clases de tal manera que el grupo se sintiera agusto con el conocimiento compartido en cada sesión académica.

Mimar a las personas de un grupo clase, a través de una despedida de actividades de

las actividades realizadas durante todo el curso, donde incluyan las prácticas culturales de los estudiantes indígenas se considera un acierto formativo ya esto permite valorar y estimular los esfuerzos académicos realizados, que con frecuencia sus prácticas lingüísticas son discriminadas.

En definitiva, conjugar necesidades de formación de profesores noveles en el campo de la didáctica, el fomento de una colaboración mutua por fortalecer los intereses comunes, en el contexto de la defensa de un proyecto histórico cultural y lingüístico de los pueblos originarios, se consideró otro acierto académico.

El empleo de una dialéctica permanente entre la teoría y la práctica en estos procesos de aprendizaje y enseñanza se consideró otro logro académico. Es decir consolidar un conocimiento obtenido con el soporte de ambas premisas, se considera que va a ayudar a persistir en deseo por asumir estos desafíos de mantener y enriquecer las lenguas originarias.

Saber que se ha cambiado la forma de pensar de un grupo y que este proceso ha servido a todos, se considera también una gratificación muy importante para los que estuvimos como observadores de grupo. Quienes han estado muy involucrados directamente y a quienes han estado en alguno de los círculos concéntricos de influencia se considera que este curso fue una misión cumplida.

La fuerza social y cultural conquistada, el poder académico repartido, la capacidad de influencia sobre el quehacer educativo, el aliento recibido de los futuros maestros desde la lógica del grupo, los afectos acrecentados en grupo, y los buenos momentos pasados en este curso animan, sin ninguna duda, a seguir alimentando esta “bandera de lucha por mantener los ideales de respeto y enriquecimiento de los pueblos originarios”.

Por delante está todavía lograr que este conocimiento lingüístico de los futuros docentes se enriquezca y se transforme en un centro cívico sociocultural que integre la diversidad, que sirva de encuentro social intergeneracional e intercultural, en un espacio donde la autogestión académica se convierta en la herramienta cotidiana de decisión de estos docentes.

En las escuelas de educación fundamental que se encuentran en las aldeas con frecuencia se requiere volver a retomar los vínculos con los colectivos de maestros para hacerse cargo de la tarea como grupo de docentes responsables de un proyecto educativo, se ha convertido también en una tarea pendiente.

Amplificar, las indicaciones para el cambio social sobre enseñanza de las lenguas que esta experiencia ha utilizado y ha generado a la vez, se considera una tarea relevante porque 1) La primera constatación se refiere a las largas raíces, en tiempo e intensidad, de la acción colectiva debe de ejercer sobre la planeación lingüística en solitario. 2) la experiencia participativa de los docentes que trabajan la enseñanza de lenguas, cuenta con una larga trayectoria de trabajo coordinado, y a su vez con disposición de otros colectivos de profesores que se han venido reuniendo continuamente para consolidar su proyecto académico, que también va más allá que el fomento de un educación bilingüe.

Referencias

CANDELA A.. *Ciencia en el aula: los alumnos entre la argumentación y el consenso*, México, Paidós: México, 1999.

ERICKSON, F.. “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. In M. Wittrok (Ed.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós, 1999, MEC. Pp. 203-47.

FOUCAULT, M.. *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona: Paidós, 2010.

FOUCAULT, M.. *Vigilar y castigar, nacimiento de la pasión*, México, Siglo XXI, 1976.

GUTIÉRREZ, D.. *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*, México: El Colegio de México, UNAM, Siglo XXI, 2012.

GVIRTZ, S. y TORRE, E.. "Asegurar la justicia educativa en los sistemas educativos latinoamericanos. Problemas y desafíos", en Malone, H. J. (Coord.), *El rumbo de la transformación educativa: Temas, retos globales y lecciones sobre las reformas estructurales*, México, F. C. E.. 2016.

MATO, D. (Coord.). *Instituciones Interculturales de Educación en las profesiones Superiores en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009.

PALADINO, M. y CZARNY, G. (Orgs). *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*, Rio de Janeiro, Garamond, 2012.

PIMENTEL DA SILVA, M. S.. "Possíveis caminhos para a autonomia da educação escolar indígena", en PIMENTEL DA SILVA, M. S., NAZÁRIO, M. L.; DUNCK-CINTRA, E. M.. *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*, Goiânia, Goiás, Brasil: Acadêmico, 2016.

SCHÖN, D.. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona: Paidós, 2010.

SCHÖN, D.. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós, 2012.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, H. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós, 1996.

UNDA, M. P. "Procesos de subjetivación y construcción de lo colectivo, otros modos de formación". Escrito presentado en el *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*: Buenos Aires, 2010.

Recebido em 11 de junho de 2023.

Aceito em 25 de agosto de 2023.