

Estado de la publicación: No informado por el autor que envía

Interacción en diferentes contextos socioculturales para la formación crítica de docentes de lenguas

Vilma Huerta Cordova, Jorge Valtierra-Zamudio, Mario Enrique López-Gopar

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9318>

Enviado en: 2024-07-06

Postado en: 2024-07-16 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

La moderación de este preprint recibió lo endoso de:

LORENA CORDOVA (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2681-7102>)

Interacción en diferentes contextos socioculturales para la formación crítica de docentes de lenguas

Interaction in different sociocultural contexts for the critical training of language teachers

A interação em diferentes contextos socioculturais para a formação crítica de professores de línguas

Vilma Huerta-Cordova

Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

Oaxaca, México

v_huerta@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-2914-7132>

Jorge Valtierra -Zamudio

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

jvaltierra.idiomas@uabjo.mx

<https://orcid.org/0000-0003-3681-7867>

Mario E. López- Gopar

Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

Oaxaca, México

lopezmario9@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5121-3901>

Resumen

Objetivo. Analizar la experiencia/aprendizaje de estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Idiomas, partiendo de una investigación para comprender una educación en la praxis desde una visión crítica en un entorno distinto al del aula. **Metodología.** Este artículo deriva de una investigación que realizaron 5 estudiantes que cursaban la asignatura de metodología de la investigación. Hicieron entrevistas a algunos albañiles que trabajaban en una universidad pública en Oaxaca (México). A partir de esta actividad,

los estudiantes manifestaron algunas experiencias que en este artículo se analizan desde una visión crítica e intercultural en materia educativa. Se utilizó un enfoque cualitativo y el grupo focal para la recolección de datos; después se hizo un análisis para identificar temas emergentes conectados con la formación docente de los estudiantes dentro de un programa con visión crítica e intercultural. **Resultados.** Se apunta a la necesidad de visibilizar(nos) dentro de los espacios en los que interactuamos; cuestionar las visiones deficitarias que se tienen del otro, y buscar la justicia social en el trabajo docente y de construcción. **Conclusiones.** Los futuros enseñantes de idiomas, al dialogar con personas de otros contextos socioculturales, desarrollan un pensamiento reflexivo que hace que replanteen sus creencias y amplíen su perspectiva sobre los otros, incidiendo positivamente en su formación docente. **Implicaciones.** Los currículos educativos enfocados en la formación de profesores de lenguas que guardan una visión crítica e intercultural deben proporcionar elementos teóricos de las aproximaciones críticas e interculturales, pero también prácticas en donde los futuros enseñantes puedan reflexionar sobre estos conceptos.

Palabras clave: educación intercultural, enseñanza de idiomas, prácticas de enseñanza, justicia social, formación de docentes.

Abstract

Objective. To analyze the experience/learning of students of the Bachelor's Degree in Language Teaching, who started with an investigation to understand education in praxis from a critical vision in an environment different from the classroom. **Methodology.** This article derives from an investigation by five students taking the research methodology course. They interviewed bricklayers working in a public university in Oaxaca (Mexico). From this activity, the students expressed some experiences analyzed in this article from a critical and intercultural point of view in education. First, a qualitative approach and the focus group were used for data collection; then, an analysis was made to identify emerging themes connected to the students' teacher training within a program with a critical and intercultural vision. **Results.** It points to the need to visualize(us) within the spaces in which we interact, to question the deficit visions held towards the other, and to seek social

justice in the teaching and construction work. **Conclusions.** When dialoguing with people from other sociocultural contexts, future language teachers develop reflective thinking that makes them rethink their beliefs and broaden their perspective on others, positively influencing their teacher training. **Implications.** Educational curricula focused on training language teachers with a critical and intercultural vision should provide theoretical elements of critical and intercultural approaches and practices where future teachers can reflect on these concepts.

Keywords: intercultural education, language teaching, teaching practices, social justice, teaching training.

Resumo

Objetivo. Analisar a experiência/aprendizagem de alunos do curso de Licenciatura em Letras, a partir de uma investigação para compreender uma educação na práxis a partir de uma visão crítica em um ambiente diferente do da sala de aula. **Metodologia.** Este artigo resulta de uma investigação levada a cabo por 5 alunos do curso de metodologia da investigação. Realizaram entrevistas com alguns professores que trabalham numa universidade pública de Oaxaca (México). A partir desta actividade, os estudantes expressaram algumas experiências que são analisadas neste artigo de um ponto de vista crítico e intercultural no campo da educação. Utilizou-se uma abordagem qualitativa e um grupo de discussão para a recolha de dados; em seguida, procedeu-se a uma análise para identificar temas emergentes relacionados com a formação de professores dos estudantes no âmbito de um programa com uma visão crítica e intercultural. **Resultados.** O estudo aponta para a necessidade de nos tornarmos visíveis nos espaços em que interagimos, de questionarmos as visões deficitárias do outro e de procurarmos a justiça social no ensino e no trabalho de construção. **Conclusões.** Os futuros professores de línguas, quando em diálogo com pessoas de outros contextos socioculturais, desenvolvem um pensamento reflexivo que os faz repensar as suas crenças e alargar a sua perspectiva sobre os outros, o que tem um impacto positivo na sua formação docente. **Implicações.** Os currículos educativos centrados na formação de professores de línguas com uma visão crítica e intercultural devem fornecer elementos teóricos de abordagens

críticas e interculturais, mas também práticas em que os futuros professores possam refletir sobre estes conceitos.

Palavras-chave: educação intercultural, ensino de línguas, práticas de ensino, justiça social, formação de professores.

1. Introducción

La Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) es una institución de educación superior (IES) pública que ofrece diversos programas de pregrado y posgrado, dentro de los estudios de pregrado se encuentra la Licenciatura en la Enseñanza de Idiomas (LEI) ofertada en la Facultad de Idiomas (FI). El objetivo de este programa es formar profesores de lenguas con una visión crítica e intercultural, principalmente de inglés y español, pero también de otras lenguas como el francés, italiano, zapoteco y mixe (estas dos últimas lenguas indígenas habladas en Oaxaca).

Una de las asignaturas que integran el currículo educativo es la *metodología de investigación*. En esta materia, los estudiantes se acercan a métodos como la etnografía, elemento antropológico vital para comprender al *otro* y su contexto (Guerrero, 2017; Guber, 2015), y llevan a cabo prácticas investigativas dentro de la IES, utilizando instrumentos de recolección de datos como la observación, la entrevista semi estructurada o el diario de campo.

Esta asignatura ha sido importante para desarrollar algunas actividades que estimulan o inducen a tener experiencias que pueden ser vistas y analizadas desde una perspectiva *crítica* para impactar positivamente en la formación de los estudiantes. Estas experiencias se basan en oportunidades para que los alumnos se pongan en contacto con otras personas de la comunidad educativa —y que no necesariamente forman parte del entorno académico— para tener su testimonio. A partir de lo anterior, los estudiantes se dirigen al análisis, interpretación y discernimiento del contexto sociocultural y coyuntural de los individuos con los que interactuaron durante su práctica etnográfica.

En este orden, en el presente artículo se ha elegido una de las actividades de investigación de un equipo de estudiantes, quienes decidieron considerar como agentes

a los que entrevistarían y con quienes interactuarían, a un grupo de albañiles que construían un edificio en el campus. Estos estudiantes, decidieron aplicar entrevistas semi estructuradas, después de tratar de interactuar informalmente con ellos — establecer el *rapport*, como se hace en antropología social—, y así tener una experiencia que pudieran conectar con el propósito y los múltiples escenarios a los que, en un futuro pueden enfrentarse en su quehacer como docentes en un programa educativo crítico e intercultural de enseñanza de idiomas.

La metodología empleada para discernir la perspectiva de los estudiantes fue de corte cualitativo y el instrumento de recolección de datos empleado fue el grupo focal. En seguida, exponemos los referentes teóricos que guiaron este proyecto.

2. Referentes teóricos

Tres ejes apoyan la base y desarrollo de esta investigación: la educación intercultural, la representatividad y la justicia social.

La interculturalidad, sin importar si se enfoca en la educación, en la conformación de políticas públicas en materia de salud, derecho, cultura, entre otras; debe analizarse con sumo cuidado. Se trata de un concepto polisémico que puede aludir a un proyecto político que da respuesta a los procesos de reivindicación de movimientos sociales, sociedades organizadas y/o sectores de la población que han sido marginadas y discriminadas por sus características ideológicas, lingüísticas, entre otras. Pero la interculturalidad también se refiere a las relaciones dentro de una sociedad conformadas por sujetos de orígenes, prácticas, ideologías y rasgos culturales distintos entre sí, que intercambian significados, intenciones, principios y otros elementos.

Para Dietz (2017) la interculturalidad es un concepto en donde se concentra la etnicidad, la cultura, la filiación religiosa e incluso la nacionalidad. Desde una perspectiva identitaria, Krotz (2002) resalta la idea de que la interculturalidad es antecedida por un reconocimiento recíproco que conlleva una experiencia de extrañeza en el momento de la interacción y que puede producir efectos como el rechazo y la exclusión como parte del proceso de decodificación, o lo contrario, efectos de aceptación.

Según Fornet-Betancourt (2001), la interculturalidad es un proceso polifónico, en el sentido de un contexto dialógico abierto a opiniones y perspectivas de las diferentes

culturas que se encuentran en una arena social, en donde se contrastan propuestas. Además, la interculturalidad presenta una suerte de bricolaje, un mosaico multicolor o una polifonía, que implica descentrarse de un modelo o paradigma que define al *otro*, por lo que se trata de: “superar la actitud practicada hasta ahora, tanto por la filosofía como por las ciencias sociales, de ver al *otro* como un objeto de conocimiento y no como un sujeto de un pensamiento propio pensante” (Fornet-Betancourt, 2001, p. 37).

Otro aspecto más que debe entenderse es que, al relacionar el concepto de interculturalidad con las identidades hace el escenario más complejo, pues la identidad no es estática. Para Hall (2010), cuando un sujeto se enfrenta a otro, no solo identifica una identidad distinta a la propia, sino una identidad flotante y plural, de tal forma que es difícil concebirla como única y total. La identidad no puede definirse con exactitud sin considerar su historicidad y el contexto en el que se encuentra. Esto significa que la identidad dinámica del *yo* y del *otro* se transforma continuamente en relación con las formas en que “somos representados o interpelados en los sistemas culturales que nos rodean ... [porque la identidad] está definida históricamente y no biológicamente” (Restrepo, 2014, p. 99).

En el entendido de identidades dinámicas que se encuentran en un contexto, como el aula, y que buscan, a partir de una forma *negociada*, generar una interacción, podría hablarse de interculturalidad. Para Arroyo (2013) la educación intercultural y la noción de inclusión tienen varios conectores con base en los que debe orientarse la práctica de la educación. Educar bajo este enfoque implica, principalmente, valorar la diversidad cultural, promover la interacción, el respeto y reconocimiento de los actores involucrados en el aula, gestionar los conflictos que surgen de los encuentros y visualizar la diversidad como riqueza y recurso educativo.

La diversidad cultural, sustentada en una mirada educativa intercultural, pasa de ser un obstáculo o una barrera para transformarse en una fuente de aprendizaje y valor. Si nos centramos en la diversidad lingüística, es decir, en los espacios en donde convergen diversas lenguas, tanto extranjeras como originarias; este enfoque cobra aún más relevancia. Así, “el enfoque educativo intercultural se constituye en una aproximación teórica, práctica y metodológica que permite estudiar y comprender las formas de relacionarse entre sujetos que pertenecen a culturas y sociedades diversas”

(Morales-Saavedra et al., 2018, p. 2). Díaz-Aguado (2013) sitúa a la educación intercultural como una forma de luchar contra la exclusión, adaptando la educación a la diversidad que caracteriza a los alumnos, procurando que se garantice la igualdad de oportunidades. Morales-Saavedra et al. (2018) brinda una definición amplia de educación intercultural:

Es un enfoque que toma como base la episteme de las culturas y sociedades en un contexto socio histórico y territorial determinado, en dos dimensiones: 1) una relación simétrica donde se genera un diálogo de poder entre los grupos y colectividades socioculturales, para la toma de decisiones y de reconocimiento recíproco, y 2) reconocimiento de los respectivos marcos epistémicos de los saberes y conocimientos educativos. Esta última dimensión es la base para desarrollar una educación intercultural, valorando las diferencias sociales y culturales como riqueza para la formación de futuros ciudadanos, progresivamente más interculturales. (p. 59)

La educación intercultural propicia que las culturas en contacto tengan mayores posibilidades de reconocerse y de establecer un diálogo, lo que conlleva a apreciar los saberes que todos poseemos y, además, que esos saberes sean fuente de aprendizaje, teniendo siempre en mente que las tensiones y los conflictos emergen con distinta intensidad en cualquier momento, y no pueden ser vistos como algo negativo sino como una condición inherente a todo proceso intercultural y de aprendizaje. Habiendo abordado el tema de la educación intercultural, pasaremos a revisar el concepto de representatividad.

El problema de la representatividad de los *otros* a partir de una visión dominante ha hecho que se creen ideas deficitarias, fijas y estereotipadas de las personas que no pertenecen en su totalidad a esta mirada hegemónica. En el terreno educativo, Freire (2013) manifiesta la construcción que se hace de los educandos a partir de posiciones verticales, en donde se los configura como personas que ignoran, carentes de voz y disciplina. Rudduck y Flutter (2007) ponen en la mesa la poca participación de niños y jóvenes en los procesos de diálogo en la vida escolar por considerar que no tienen la

capacidad para hacer iniciativas sobre las situaciones que los afectan en sus centros escolares.

Para intentar construir andamios que posibiliten intercambios más horizontales, en donde los sujetos interactuantes obtengan mayores niveles de participación, representatividad y reconocimiento, se hace necesario fisurar las condiciones asimétricas creadas. La horizontalidad permite generar condiciones en donde las voces se exponen en un contexto discursivo de mayor equidad, sin olvidar o romantizar la celebración del diálogo, pues esta posición corre el riesgo de esconder el ejercicio del poder (Corona & Kaltmeier, 2012).

Existen diversas experiencias que dan cuenta de esfuerzos por construir espacios más igualitarios dentro de las instituciones educativas (Maddonna, 2014 y Rudduck & Flutter, 2007). Estos trabajos retan las estructuras asimétricas y verticales, debido a que los estudiantes se involucran activamente, por ejemplo, en los procesos de solución de una determinada problemática que los afecta, dejando de lado la posición pasiva o de meros receptores.

Frente a las visiones deficitarias, las personas pueden reaccionar, trabajar e interactuar para transformar estas apreciaciones. Pensamos que el contacto entre las personas es un buen inicio para desmitificar lo que creemos de nosotros mismos y de los *otros*. Una verdadera educación intercultural que rompa barreras de imaginarios y de jerarquía social (Riaño, 2012) debe tener en esencia el intercambio entre las personas. Una vez abordado el tema de la representatividad de las personas, nos movemos al tema de la justicia social.

Para involucrarnos en la justicia social, conviene recordar que para muchas personas la educación es la vía para aspirar a una mejor vida y bienestar. Esta meta, a través de la educación, significa una tarea compleja y desafiante, debido a que el discurso educativo oficial, generalmente, expresa la acogida y éxito de todos los alumnos, pero, desde una perspectiva crítica, la escuela se erige como una barrera para las aspiraciones de progreso de los estudiantes. A partir de lo anterior, Cuenca (2012) señala que:

La noción de justicia social se asienta sobre la base de una tríada compuesta de manera “equitativamente proporcional” por la redistribución, el reconocimiento y la representación. Si algunos de estos

procesos no logran desarrollarse o se ven limitados por decisiones de poder, entonces estaríamos asistiendo a formas de desigualdad o, mejor aún, de injusticia social. Por lo tanto, justicia social es mejor distribución económica, mejor reconocimiento del valor de las diferencias y mayor representación en la vida social. (p. 80)

La justicia social cobra relevancia y pertinencia en los centros educativos, porque aludiendo a la dimensión política de la práctica educativa (Kemmis, 2002), las escuelas y sus prácticas pueden fisurar las relaciones verticales y de poder con la intención de alcanzar espacios más abiertos, democráticos y de justicia social.

Freire (2013) habla de dos visiones de la realidad de las personas, deshumanizada y humanizada. Para él, la deshumanización es una situación en la historia, pero no vocación histórica, ya que las situaciones de injusticia social pueden ser intervenidas con la acción decidida de los hombres y mujeres como seres históricos que somos. Es decir, se está en la posibilidad, con sus complicaciones y tensiones, de construir espacios incluyentes, en donde todos podamos acceder a una educación que nos posibilite un mejor desarrollo personal, social y laboral. A continuación, exponemos la metodología empleada para el trabajo de investigación.

3. Metodología

Este apartado está constituido por dos secciones: a saber, el contexto y ubicación del estudio y la metodología empleada para el estudio. En el primer caso, el estudio se ubica en el estado de Oaxaca que se encuentra en el sur de México. Este estado lo conforman 570 municipios y lo habitan 3 millones 967 mil 889 personas, según datos del último censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020). De acuerdo con datos del INEGI, Oaxaca se caracteriza por su multiculturalidad y plurilingüismo (INEGI, 2020). De hecho, es el estado con mayor porcentaje de personas indígenas — 16.3% del total de los indígenas en territorio nacional— y, de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), el 91.5% de su población vive en situación de pobreza o vulnerabilidad por ingresos (CONEVAL, 2020). Es en este contexto donde se ubica la UABJO, que atiende a jóvenes del mismo estado y otras entidades del país, así como a estudiantes retornados de Estados Unidos.

La UABJO cuenta con una matrícula de 25 mil 881 alumnos, de los que 18 mil 237 cursan estudios de nivel superior (UABJO, 2018). Solo la Facultad de Idiomas cuenta con un total de mil estudiantes que cursa la Licenciatura en la Enseñanza de Idiomas con un programa educativo que consta de 8 semestres, y se compone de tres áreas fundamentales: docencia, lenguaje e investigación. Es esta última área en la que se centra este artículo.

El área de investigación no es solo la formación para la producción académica o la enseñanza de técnicas y métodos de recopilación de información. El programa educativo de la LEI ha transformado con los años su enfoque, empezando por integrar una perspectiva crítica e intercultural de la educación como un eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Vinculado a esta área y sus propósitos, es de vital importancia la asignatura de *metodología de la investigación*, en donde se revisan, sobre todo, temas básicos de etnografía que, según Guber (2015), es lo que reporta el enfoque empírico de la investigación. También se abordan otros métodos de recolección y registro de datos que este enfoque investigativo emplea como la entrevista o el diario de campo. Una vez que los estudiantes tienen un panorama general de las técnicas etnográficas, se les pide formar equipos de cinco miembros para realizar una investigación basada en la observación y en la entrevista semi estructurada dentro de un espacio de la universidad, seleccionado por ellos mismos, con el objetivo de indagar lo qué ahí sucede.

Para cumplir con el propósito de este artículo, se eligió trabajar con un grupo de cinco estudiantes que cursaron la materia y decidieron explorar el contexto de una construcción de un edificio escolar. Para ello, planearon entrevistar a siete albañiles que allí se encontraban. Los jóvenes hicieron una exploración del espacio, construyeron sus guiones de entrevista y concertaron con los albañiles un momento para aplicar la entrevista.

Al concluir la actividad, los docentes, titulares de la asignatura, nos propusimos conocer los resultados y reflexiones del equipo de los cinco estudiantes que habían elegido el espacio de la construcción del edificio y sus trabajadores.

Para la investigación desarrollada con el testimonio de los estudiantes, se empleó una metodología cualitativa que, en términos de Flick (2015), “parte de la noción de la

construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes en las prácticas cotidianas y en conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada” (p. 15). Con el fin de indagar y captar la subjetividad de los estudiantes que participaron se emplearon métodos de recolección de datos empíricos (Hesse-Biber, 2017). Para recolectar los datos se empleó el grupo focal o de discusión, que para Kitzingery y Barbour (1999) son “cualquier debate de grupo que se puede denominar grupo de discusión en la medida en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella” (p. 20).

En total se realizaron tres grupos focales con los cinco estudiantes que son identificados con el prefijo EIA, EIB, EIC, EID y EIE. El primer grupo focal fue de carácter exploratorio (Barbour, 2014), es decir, sirvió para conocer de manera general la experiencia de los jóvenes al ingresar al espacio de la construcción. En los grupos focales dos y tres se emplearon guías temáticas para explorar aspectos de pedagogía crítica e interculturalidad conectados con su formación docente. Los datos se analizaron de manera reiterativa en busca de temas emergentes vinculados con las guías temáticas diseñadas.

4. Resultados, análisis y discusión

Este apartado está integrado por los hallazgos de la investigación: visibilizar(nos) dentro de los espacios en los que interactuamos; cuestionar las visiones deficitarias que guardamos de los otros y buscar la justicia social en el trabajo docente y de construcción.

4.1. Visibilizar (nos) dentro de los espacios en los que interactuamos

Al momento de decidir por el contexto de un edificio en construcción, los estudiantes tuvieron dudas iniciales. Las razones que daban los jóvenes para no incluir a los albañiles eran tres: los trabajadores solo estaban de paso; no eran personas directamente relacionadas con la educación y no estaban en la escuela para obtener un título universitario. En especial, su intención de excluirlos se relacionaba con la distancia académica que había entre ellos y los albañiles, es decir, una barrera de jerarquía social (Riaño, 2012). Sin embargo, la afirmación de exclusión fue debatida entre los jóvenes, como se observa en estos fragmentos que se rescatan del grupo focal:

No porque no fueran estudiantes de la facultad de idiomas íbamos a eliminarlos del proyecto, estaban en la escuela y debíamos investigar qué estaban haciendo. La eliminación de los albañiles no era opción para mí, había que abrirnos a otras personas. (EID, 16/05/21)

Yo opiné lo mismo; teníamos que investigar qué hacían; además, todos los edificios en los que tomamos clases fueron construidos por albañiles, sin su trabajo no tendríamos estos espacios donde podemos tomar clases. Ahora pienso en los albañiles que construyeron mi casa. (EIA, 16/05/21)

El contraste de opiniones de los jóvenes desembocó en la inclusión de los albañiles e indagar lo que los trabajadores hacían, es decir, escuchar la voz del *otro* y no asumir *a priori* la exclusión, ya que, en muchas ocasiones se habla del *otro*, pero no se le invita al diálogo, privándonos de la oportunidad de conocer la opinión y percepción de las personas sobre un determinado conocimiento y/o experiencia. A partir de la reflexión, se conectó el debate en torno a la inclusión o exclusión de los alumnos en el aula, como se advierte en estos otros fragmentos:

Bueno, en realidad, muchos de nosotros no participamos en algunas actividades que diseñan los maestros. Entonces, los que participan aprenden, son reconocidos y ganan cosas, puntos extras, por ejemplo. Sin embargo, otros compañeros no participan o participan menos de las actividades y obtienen poco o nada. (EIC, 16/05/21)

Generalmente, participan los mejores. Los que van mal en la escuela, ellos casi no participan. Yo he visto que los compañeros no quieren trabajar en equipo con los que tienen problemas académicos. Tengo un compañero que viene de fuera y tiene que trabajar porque no tiene suficiente dinero, por lo tanto, no va bien en las clases y muchos no quieren trabajar con él. (EID, 16/05/21)

Las opiniones de los futuros profesores evidenciaron que en las aulas se ejercen actos de exclusión. Según Maddonni (2014), los estudiantes que, generalmente, se les excluye de las dinámicas escolares son los que experimentan circunstancias de injusticia social, presentan mayores dificultades para mantener la escolaridad, viven formas de

segregación, estigmatización o actitudes de compasión y conmoción, dejándoles fuertes sentimientos de autodescalificación y desvalorización, por los escasos resultados escolares alcanzados.

Los jóvenes señalaron que como futuros docentes pueden hacer acciones para promover espacios más inclusivos. EIB dice: “Yo creo que, como profesor, puedo hacer actividades que no dejen a los alumnos fuera y puedo preguntar por qué no entregan la tarea, interesarme, aunque va a ser difícil atender a todos”. Esta estudiante afirmó que el empleo de metodologías inclusivas y la promoción del diálogo favorecen la inclusión de los alumnos. La participante reconoció que las decisiones que tome en relación con la enseñanza impactarán en la vida académica, personal y social de los alumnos, lo que Kemmis (2002) denomina *dimensión política de la práctica educativa*. Además de la agencia de los profesores para cambiar situaciones que afectan a los alumnos, hay un reconocimiento de la dificultad de crear ambientes educativos en donde se valore y reconozca a las personas, pues existen múltiples barreras que impiden lograr el objetivo de la inclusión.

Los alumnos, con la convicción de incluir a los trabajadores de la construcción, decidieron obtener información de los orígenes, escolaridad y proceso de formación de los albañiles, información antes oculta para la comunidad escolar e incluso para los que dirigían la obra:

Uno de los trabajadores es originario de una comunidad de la mixteca de Oaxaca, su escolaridad más alta es la primaria, comenzó a trabajar desde los 18 años como albañil y se especializó en carpintería negra, su oficio lo aprendió en la marcha, observando y escuchando. Yo dudé que se aprendía observando. La información que me dio nunca la había compartido con ninguno de los responsables de la obra, para los responsables de la obra solo es importante que sepan de albañilería, no les interesa su vida. Yo le dije que eso pasa también en los salones, no compartimos mucho de nosotros mismos y luego no nos llevamos bien o de plano no sabemos nada del otro. (EIC, 18/05/21)

Los jóvenes investigadores reconocieron que en los espacios escolares se desconoce, frecuentemente, de las experiencias de los alumnos, una despersonalización

que puede afectar las dinámicas de convivencia y aprendizaje. Paralelamente, se puede observar que el joven investigador se interesó en cómo el trabajador había aprendido su oficio: “¿usted dónde aprendió su oficio?” (EIC, 18/05/21). La respuesta fue: “observando”. A partir de la respuesta del trabajador, el joven tuvo dudas del aprendizaje por observación; pero se detuvo y reconoció que también ha aprendido observando a ser docente de lenguas:

Al principio pensé que no se podía aprender “tanto” sólo observando, pero después me di cuenta de que yo también he aprendido observando; en la clase de inglés mi maestra es muy dinámica y la veo y aprendo, y en el servicio social hago lo que veo que hizo la profesora. (EIC, 18/05/21)

Existe amplia literatura educativa sobre el aprendizaje por observación, por ejemplo, Baudrit (2012) dice que el aprendizaje por observación puede considerarse en una situación colectiva y pueden presentarse algunos supuestos: la actividad de un alumno provoca la actividad de otro, sirviendo de modelo o referencia, ya sea que el alumno que observa reproduzca la misma actividad con ciertas modificaciones o que vaya más allá del modelo mismo.

En este orden de ideas, la observación es una forma de aprender que puede tener un alcance significativo tanto en el contexto educativo como en el marco de una construcción. Por otro lado, los alumnos también fueron visibilizados por los albañiles:

Uno de los trabajadores nos dijo que ellos no sabían nada de nosotros, después de interactuar con ellos ya tienen más conocimiento de lo que hacemos y qué lenguas estamos aprendiendo, porque también ellos nos preguntaron sobre nosotros, y nosotros contestamos con mucho gusto. (EIA, 18/05/21)

Otro estudiante comentó al respecto:

Después de que platicamos con ellos, uno de los trabajadores me dijo que nos ven y comentan con sus compañeros, “*ya llegó el estudiante*”, “*ya llegó tarde*” y se ríen. Nos saludan y entre nuestros compañeros, que no saben del proyecto, causa asombro que sepan nuestros nombres y que nosotros sepamos el de ellos, que nos saludemos. (EIE, 18/05/21)

Esta situación de reconocimiento por parte de los albañiles hacia los alumnos hizo

un equilibrio entre los participantes, pues, tradicionalmente, una parte de la diada, generalmente la que mayor poder ostenta —en este caso, el poder académico—, es la que tiene la autoridad para visibilizar. Maddonni (2014) expresa que la desigualdad que visibiliza a una parte e invisibiliza a otra es una problemática sociopolítica que configura las relaciones entre los sujetos y abarca distintos escenarios donde se reiteran mecanismos de exclusión, pero también, moviendo las relaciones a planos más horizontales se pueden construir mecanismos de inclusión.

Una manera de nombrarnos y visibilizar(nos) es con los encuentros cara a cara. Dice Gijón-Casares (2004) que las “[relaciones] logran que los alumnos no sean sujetos desconocidos en un centro. La vía interpersonal permite que los alumnos sean sujetos singulares, conocidos y respetados por los que conviven” (p. 15). Las relaciones cara a cara tienen el potencial de visibilizar a ambas partes que participan del diálogo y la calidad y cantidad de este tipo de relaciones puede impactar positivamente en el clima escolar y en el aprendizaje. De lo anterior, los jóvenes reflexionaron acerca de la visibilización:

Los profesores cuando algún alumno les cae bien le preguntan y lo hacen sentir bien, le dan importancia, pero hay otros compañeros que no les agradan y los visibilizan de manera negativa o no los toman en cuenta.

Los maestros tienen ese poder de visibilizar o invisibilizar. (EIB, 18/05/21)

Este tipo de visibilizaciones —positivas, negativas o invisibilización— están conectadas con las preferencias de los docentes, por tanto, habrá alumnos que no tengan problemas en seguir y adaptarse a la propuesta docente, otros enfrentarán dificultades para conseguirlo, en todo caso, estas acciones tendrán un impacto en los estudiantes.

Los participantes siguieron expresando:

Generalmente, los profesores son los que deciden quién habla y quién no habla y, además, deciden de qué se habla y de qué no se habla. Muy pocas veces como alumno puedes preguntar a los profesores cosas de ellos, pero ellos sí pueden preguntar cosas a los alumnos. Ellos sí están autorizados para preguntar, los alumnos tenemos menos autorización.

(EIC, 18/05/21)

Las líneas anteriores reflejan una relación altamente vertical en donde el maestro se mantiene en una esfera más privada y de control, en contraparte, el alumno está más

expuesto a la evaluación pública. Después de discutir la visibilización e invisibilización, uno de los estudiantes concluyó: “Como docentes hay que buscar mejores relaciones con los alumnos, tratar de integrar a todos y mostrarnos cercanos” (EIB, 18/05/21). Las tres acciones, sin duda complejas de realizar, podrán guiar el futuro actuar de los jóvenes enseñantes en pos de un reconocimiento positivo de los alumnos y la creación de relaciones cercanas que promuevan un mejor ambiente de aprendizaje y de relaciones sociales. El siguiente tema emergente es el cuestionamiento de las ideas deficitarias que se tienen de los otros.

4.2. Cuestionar las visiones deficitarias que guardamos de los otros

Los jóvenes investigadores durante la interacción con los trabajadores encontraron dos puntos esenciales: a saber, la modificación de creencias y el reconocimiento de las personas. Respecto al cambio de creencias, los estudiantes comentaron:

Al inició de las entrevistas algunos de nuestros compañeros pensábamos que la construcción era más pertinente para los que estudian arquitectura y también los albañiles pensaron lo mismo porque nos preguntaron al inicio: “¿ustedes estudian arquitectura?”, y se asombraron que no estudiamos arquitectura y que queríamos saber sobre ellos, sobre sus lenguas indígenas, como que las dos partes dimos vuelta a la hoja. (EIA, 18/05/21)

Este *dar vuelta a la hoja* es mirar a la realidad desde otra óptica y perspectiva en donde se pueden jugar otros roles, reconocer otros saberes y no los que tradicionalmente se han construido. La mirada, desde otro ángulo, lleva a repensar nuestras actuaciones y creencias y a encontrar otras conexiones, lo que especialmente en espacios educativos puede ser una postura deseable, tal como lo expresa el estudiante investigador: “Esto nos servirá porque no podemos dar por sentado cosas, si le rascamos vamos a ver cosas que no imaginábamos, como profesor hay que ver por qué no entendió nuestro alumno, por qué se está peleando a cada rato” (EID, 18/05/21).

Este cuestionamiento de la experiencia tiene el potencial de poner en duda las narrativas interiorizadas, en especial, aquellas que construyen relaciones verticales y de opresión, ya que no hacerlo puede limitarnos en el actuar docente en perjuicio de los

educandos. A partir de esta reconsideración sobre las creencias, los jóvenes investigadores se dispusieron a indagar las lenguas que allí se hablaban.

Como estudiantes de la Facultad de Idiomas nos interesó saber si sabían hablar alguna lengua indígena, uno de los albañiles nos comentó que sabe hablar mixteco y dice que se siente orgulloso de hablarlo, nos dijo lo siguiente: *“Me siento seguro y orgulloso, con mi hermano y con mi primo platicamos orgullosos en mixteco.”* (EIA, 18/05/21)

Los jóvenes descubrieron que un porcentaje alto de los albañiles hablan mixteco, debido a que muchos integrantes de una misma familia trabajaban en la construcción, por lo tanto, el mixteco era una lengua de conexión familiar y de comunicación laboral:

Cuando están trabajando en partes altas de la construcción entre sus compañeros suelen decirse *Kueni Kueni*, que significa despacio en mixteco. *Kueni* es la forma en la que expresan cuidado, es la señal para que el compañero esté atento ya que puede caerse y lastimarse. (EIA, 18/05/21)

Además del mixteco, otros idiomas originarios aparecieron en escena: “El señor nos comentó que él nació en Huautla de Jiménez [Oaxaca] y habla mazateco, otros albañiles hablan zapoteco, así que hasta ahora vemos que se hablan tres lenguas indígenas” (EIC, 18/05/21).

Este abanico de lenguas indígenas localizado en la construcción hizo pensar a los jóvenes investigadores sobre la diversidad lingüística en las aulas:

Comentábamos que en la clase hay compañeros que hablan lenguas indígenas, y como dijo la maestra de zapoteco, no hay una sola lengua en las clases y hay que hacer cosas para que todas sean bienvenidas. (EIE, 18/05/21)

Las afirmaciones anteriores nos conducen a la idea de promover una educación intercultural que lleva, en palabras de Díaz-Aguado (2013), a la necesidad de relacionarnos y educarnos en contextos heterogéneos, retando así la presión homogeneizadora que nos dirige a ignorar y excluir la diversidad que caracteriza las aulas. Un estudiante investigador expuso el reconocimiento de otra lengua:

Un albañil que entrevisté habla tres idiomas, el mazateco lo aprendió de

sus abuelos, el español en la escuela y en el ejército, pero él se fue mucho tiempo a vivir a Estados Unidos, allí aprendió inglés y lo habla muy bien y también nos dijo que lo escribe. Durante la plática nos dijo: *“Usted dígame en qué idioma quiere que le hable, inglés, español o mazateco. Ya ve, hablo tres lenguas y no vine a la universidad”*. Él me preguntó que cuántos idiomas hablaba, y le dije que español y que estaba aprendiendo inglés, y me preguntó si lo dominaba, y le dije que no. Entonces, como que se burló un poquito de mí porque él sabe inglés y yo lo estoy aprendiendo. Nos reímos, y los dos entendimos que él me sacaba ventaja en el inglés. Sin embargo, le dije que además de hablarlo hay que enseñarlo, y me dijo que sí, que para eso estoy estudiando y que siga adelante. (EIA, 18/05/21)

El estudiante investigador reconoció los saberes lingüísticos del trabajador y los escenarios en donde los aprendió. El trabajador preguntó, igualmente, los saberes del alumno y se posicionó en ventaja respecto al inglés, surgiendo una pequeña tensión entre los participantes de este diálogo, tensión que puede emerger en las aulas, por ejemplo, con alumnos con un buen dominio del idioma inglés, como es el caso de jóvenes retornados de Estados Unidos.

Cuando estuve dando una práctica de tutoría entre iguales de inglés, me tocó conocer a un compañero que había vivido 17 años en Estados Unidos y al principio me presioné por su nivel de inglés y el mío y, pensé que, como docente voy a tener este tipo de alumnos en mis clases, entonces debo tener estrategias para integrarlo y no se aburra en las clases. (EIE, 18/05/21)

El darse cuenta de que las aulas son diversas y son espacios que implican distintos retos, por ejemplo, lingüísticos, es un conocimiento importante para poner en marcha acciones de apreciación y manejo de la diversidad. Si no es enfocada de esta manera la diversidad, estaremos en la posibilidad de mirar lo distinto como un obstáculo y ejercer actos de exclusión desde nuestra posición como enseñantes.

Una de las críticas que se hacen a las relaciones verticales es la representación deficitaria que hace una de las partes, generalmente, la que acumula mayor poder hacia la que posee menos poder. Freire (2013) afirma que la prescripción: “es la imposición de

la opción de una conciencia a otra” (p. 45). Esta imposición impregna las relaciones que establecemos, llevándonos a mantener y reproducir ideologías dominantes, a no ser que, como el mismo Freire señala, se trabaje para superar esta asimetría, lo cual implica: “el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda de ser más” (Freire, 2013, p. 45). Los estudiantes investigadores, a través del diálogo con los albañiles, cuestionaron las ideas deficitarias que tenían de ellos, como a continuación se muestra:

Uno no se imagina que un albañil domine tantas lenguas. No tenía dudas que hablaran español y lenguas indígenas, lo que me sorprendió es que, algunos de ellos hablaran inglés, como que la albañilería es vista como menos. El señor es un hombre que sabe muchos idiomas, nosotros estamos en ese proceso de aprendizaje. (EIC, 18/05/21)

La idea deficitaria de los albañiles se observó en expresiones como: “la albañilería es vista como menos”. Además, los jóvenes investigadores no tenían dudas con respecto a que los albañiles hablaran español y lenguas indígenas, lo que les sorprendió es que hablaran inglés, lo que implica que el inglés se relaciona con las élites y no con grupos minorizados. Sin embargo, la visión deficitaria, a partir de este contacto, se vio fracturada y generó una visión positiva y de reconocimiento: “El señor es un hombre que sabe muchos idiomas.” La distancia entre las personas puede obstaculizar la reflexión de nuestras creencias, por lo que, es necesario propiciar encuentros que disminuyan estas distancias geográficas e ideológicas. Un estudiante investigador reflexionó sobre el mismo tema:

Yo escucho que cuando los jóvenes no quieren estudiar les dicen: “*te voy a meter de albañil*”, es como un castigo. Recuerdo que una señora me dijo: “*mi hijo no quería estudiar y que lo pongo a trabajar de albañil. Mi hijo llegó cansado, y le dije, ahora dime, qué pesa más el lápiz o la pala*”. (EIA, 18/05/21)

El estudiante expuso las creencias deficitarias de otras personas sobre los albañiles, llegando incluso a pensar que ejercer la albañilería puede ser una forma de castigo para alguien que no cumple en lo académico, más, como vemos en el siguiente

extracto, el encuentro mantenido por los estudiantes investigadores y albañiles retó esta narrativa negativa, dejando ver que los trabajadores se sienten orgullosos de laborar como albañiles y hablar su lengua materna.

Cuando le pregunté sobre su trabajo, él me contestó: “*Me siento seguro y orgulloso de mi oficio, donde quiera que trabaje voy con mi hermano, con mi primo y hablamos en nuestra lengua con orgullo. Nosotros trabajamos, platicamos y nos sentimos orgullosos de lo que hacemos*”. Además, destacaron que gracias a su profesión pueden lograr que sus familias tengan comida y educación universitaria. (EIC, 18/05/21)

El señor nos comentó que está muy orgulloso de su hija que estudió enfermería y está haciendo otros estudios en Puebla, está orgulloso que ella haya terminado su carrera y siga estudiando, nos dijo: “*estoy feliz*”. Nosotros aprendimos mucho, aprendimos que las personas se valoran y que sus esfuerzos hacen que consigan metas. (EIF, 18/05/21)

La reconfiguración del *otro* a través de la palabra hace que se pase de una visión totalmente deficitaria y de estigmatización a otra de mayor reconocimiento. Hacer este cambio no es cosa sencilla, ya que cada “persona forma parte de una constelación relacional de diversos actores que son caracterizados por múltiples lógicas, prácticas y discursos, debido a su posicionamiento en diferentes campos sociales, instituciones y contextos poscoloniales” (Corona-Berkin & Kaltmeier, 2012, p. 35). Sin embargo, la constelación relacional del trabajador y del estudiante investigador se encontraron y se ampliaron, encontrando valores, coincidencias y aspectos de poder y de estatus, los cuales fueron repensados. Finalmente, en el siguiente apartado se discute el tema de la búsqueda de la justicia social.

4.3. Buscar la justicia social en el trabajo docente y de construcción

El tema laboral y económico ocupó espacio en la reflexión de los trabajadores y estudiantes investigadores, reconociendo que las condiciones laborales y salariales no son justas para ambos colectivos. Dos estudiantes investigadores expresaron sus reflexiones:

Los trabajadores empiezan desde temprano, seis o siete de la mañana,

de allí, toman un descanso a la una que lo ocupan para comer. Parando de trabajar solo para ir al baño, terminan de trabajar a las 10 de la noche. Ellos prefieren trabajar muy temprano y después que baja el sol, porque cuando el sol está a todo lo que da es más difícil laborar. Trabajan mucho. (EIA, 16/05/21)

Estábamos platicando con los compañeros que también los profesores trabajan mucho. Un profe nos dijo que empieza a dar clases a partir de las siete de la mañana, después tiene que ir a otras escuelas, va de escuela en escuela. Algunos días termina de trabajar a las 9 de la noche. Él desayuna fuera, come fuera, solo cena en su casa, en los momentos libres revisa, planea y, cuando tiene mucho trabajo, trabaja por la noche. En tiempo de lluvia padece mucho, porque se traslada en moto y se moja. (EIC, 16/05/21)

En las narrativas institucionales se vende la idea de que escolarizarse es una opción de movilidad social y crecimiento económico. En algunos casos lo es, pero existen fuerzas económicas y relaciones de poder que determinan quién avanza y quién no. Sin duda, concluir la carrera es un gran logro, pero no garantiza un salario justo y una vida digna.

En la educación ha crecido una línea crítica, como la que plantea Torres (2009), que denuncia las condiciones precarias en las que trabajan los profesores: jornadas extenuantes, salones con más de 40 estudiantes, demandas administrativas constantes, desvalorización de la sociedad, multiplicación de funciones, responsables únicos del agotamiento de sistema educativo y pagos limitados, entre otros. En la misma línea de reflexión, un estudiante investigador expuso en el tercer grupo focal:

Estábamos conversando con los albañiles y nos dijeron que no tienen un buen salario, prestaciones, vacaciones pagadas, equipo de protección ni seguro médico. Comentamos que los maestros de escuelas particulares, principalmente, en época de vacaciones, no tienen un sueldo ni seguro médico. Entonces las situaciones laborales son similares. (EIC, 18/05/21)

Esteve (1994) comenta que cuando un entorno laboral es estable, la mayor parte de las personas pueden enfrentar las situaciones que allí suceden. Sin embargo, cuando

el entorno no tiene esa estabilidad hasta los individuos más saludables encuentran estrés. De lo anterior, los jóvenes señalaron que la docencia debe venir emparejada con la defensa de los derechos: “Hay que ser docentes y estar trabajando también para mejorar nuestras prestaciones laborales” (EID). Finalmente, dos estudiantes expusieron que los albañiles y los profesores son llevados al límite laboral:

Yo voy a retomar sobre las jornadas de trabajo de los albañiles. El albañil nos dijo que trabajan desde temprano hasta la noche, más de 10 horas, sin descanso. Trabajan de lunes a sábado, incluso domingo, porque deben aprovechar que hay trabajo. Ellos no tienen tiempo libre. Reflexionando, los profesores que no tienen una seguridad laboral están casi en las mismas condiciones. (EIB, 18/05/21)

Debemos comprometernos con los alumnos, es importante que reciban una buena enseñanza, hay que integrarlos a las clases y estar pendientes de sus necesidades. También hay que alzar la voz y decir cuándo las condiciones laborales no están bien, que la sociedad sepa que no pagan bien. (EIE, 18/05/21)

De lo anterior, los jóvenes concluyeron que el trabajo docente es una tarea de compromiso con los estudiantes y de lucha por los derechos laborales. La enseñanza no es una actividad que aborde sólo contenidos, por el contrario, es una tarea compleja que incluye una dimensión social, histórica y política (Kemmis, 2002).

5. Conclusiones

Los centros educativos, en especial los que tienen como objetivo formar profesores de lenguas bajo una visión crítica e intercultural, deben contar con oportunidades reales para que los próximos docentes desarrollen los principios de interculturalidad y pedagogía crítica en su práctica docente. La exploración del contexto escolar por los estudiantes a través de la entrevista semiestructurada es una posibilidad para reflexionar las creencias sobre los otros y el propio ejercicio docente.

En el encuentro entre los estudiantes y los trabajadores de la construcción se desmantelaron puntos de vista deficitarios y estereotipados sobre las personas, los cuales fueron aprendidos e interiorizados por narrativas dominantes. Por ejemplo, creer

que estos trabajadores no tienen recursos culturales, educativos o lingüísticos valiosos o que los estudiantes con trayectorias académicas discontinuas (Maddonna, 2014) no tendrán éxito escolar.

El contacto cara a cara también conlleva el reconocimiento de las partes que interactúan. Esto genera una visibilización de los actores y sus saberes, cuestión de suma relevancia para un docente que construye conocimiento y un sistema de relaciones con niños, niñas, jóvenes y/o adultos. A partir de estos encuentros emergen temas de justicia social que develan las condiciones precarias en las que trabajan tanto albañiles como educadores. Ambos colectivos, independientemente de su formación académica, experimentan problemáticas salariales, de acceso a la salud y jornadas extenuantes.

Las vivencias de los jóvenes investigadores, a partir del encuentro con los albañiles, abrió una ventana de conocimiento de las circunstancias que experimentan determinados colectivos, lo que les permitió conectar esa información con su futura práctica docente, entendiendo que las mismas condiciones se verán reflejadas en sus aulas, demandándoles el desarrollo de un pensamiento y una conciencia pedagógica crítica.

Una limitante en el proceso de formación de los futuros profesionistas en enseñanza de lenguas es una concentración de contenidos extremadamente técnicos y enfocados en la enseñanza de lenguas *per se*, sin un enfoque cada vez más abierto a otros escenarios como la cultura, el patrimonio cultural, el análisis social, económico y político de un contexto que, invariablemente, es parte de los alumnos con los que trabajarán estos jóvenes investigadores una vez graduados.

El esfuerzo de implementar un enfoque crítico y más analítico de la realidad social que rodea la vida de las personas —sin pensar de forma exclusiva en un modelo cognitivo-social, antes bien desde una dimensión crítica que sobrepasa, incluso, el ámbito de la educación formal— se ha apoyado mucho en estrategias y métodos antropológicos como la observación etnográfica, la investigación-acción y una base teórica sobre la cultura, la sociedad y la política que genera una praxis inter y transdisciplinar. Sin embargo, es importante trabajar más en estos enfoques para que puedan permear en cada una de las asignaturas, ya que, pueden ser experiencias aisladas o superficiales, aún en programas educativos con perspectiva crítica e intercultural.

Contribución de la autoría

Vilma Huerta Cordova realizó la investigación etnográfica y aplicación de entrevistas.

Jorge Valtierra Zamudio contribuyó en el marco teórico, análisis de contenido y diseño de entrevistas.

Mario López-Gopar. Intervino en el análisis de información y ordenamiento metodológico.

Conflicto de intereses

Se declara que no existe ningún conflicto de intereses por parte de los autores, ni con las personas involucradas en la investigación.

Referencias

Arroyo Gonzáles, M. (2013). La educación intercultural: Un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/186>

Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.

Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos: Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Narcea.

CONEVAL. (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020: Oaxaca*. Gobierno de México. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_Oaxaca_2020.pdf

Corona-Berkin, S., and Kaltmeier, O. (2012). Introducción: En diálogo: Metodologías horizontales en ciencias sociales. En S. Corona Berkin, & O. Kaltmeier (Ed.), *En diálogo: Metodologías horizontales en ciencias sociales* (pp. 11-21). Gedisa.

Cuenca, R. (2012). Sobre la justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 1(1), 79-93. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.pdf>

Díaz-Aguado, M. (2013). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Ediciones Pirámide Grupo Anaya, S.A.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf>

- Esteve, M. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Descleé de Brouwer.
- Freire, P. (2013). *El grito manso*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gijón-Casares, M. (2004). *Encuentros cara a cara: Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Graó.
- Guber, R. (2015). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Guerrero, A. (2017). Collaborative Ethnography as a Possibility of Developing Visible and Constructive Agency with Children in Displacement Conditions in Colombia. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 39, 31-44. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.39.11460>
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Universidad Andina Simón Bolívar, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Ediciones Envión.
- Hesse-Biber, S. (2017). *The Practice of Qualitative Research*. Sage.
- INEGI. (2020). *Encuesta intercensal: Panorama sociodemográfico de Oaxaca*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bv_inegi/productos/nueva_estruc/702825197933.pdf
- Kaltmeier, O. (2012). Hacia la descolonización de las metodologías: Reciprocidad, horizontalidad y poder. En S. Corona Berkin, & O. Kaltmeier (Ed.), *En diálogo: Metodologías horizontales en ciencias sociales* (pp. 25-54). Gedisa.
- Kemmis, S. (2002). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr (Ed.), *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica* (pp. 17-38). Ediciones Morata, S. L.
- Kitzinger, J., & Barbour, R. (1999). Introduction: The Challenge and Promise of focus groups. En R. S. Barbour, & J. Kitzinger (Ed.), *Developing focus group research: Politics, theory, and practice* (pp. 1-20). Sage.

- Krotz, E. (2002). *La otredad cultural entre utopía y ciencia: Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*. UAM-I, Fondo de Cultura Económica.
- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar: Nuevos formatos para la inclusión y democratización de la educación*. Paidós Cuestiones de Educación.
- Morales-Saavedra, S., Quintriqueo-Millán, S., Uribe-Sepúlveda, P., and Arias-Ortega, K. (2018). Interculturalidad en educación superior: Experiencia en educación inicial en La Araucanía, Chile. *Convergencia*, 25(77), 55-76. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i77.4706>
- Riaño, Y. (2012). La producción del conocimiento como minga y las barreras a la equidad en el proceso investigativo. En S. Corona Berkin, & O. Kaltmeier (Ed.), *En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales*. (pp. 137- 159). Gedisa.
- Restrepo, E. (2014). *Stuart Hall desde el Sur: Legados y apropiaciones*. Asociación Sueca de Desarrollo Internacional, Colegio Latinoamericano de Ciencias Sociales, Envión.
- Rudduck, J., and Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Morata.
- Torres, J. (2009). *La desmotivación del profesorado*. Morata.
- UABJO. (2018). *Plan institucional de desarrollo: Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca: 2016-2020*. Dirección de Servicios Editoriales UABJO. <http://www.uabjo.mx/media/1/2018/11/Segundo-Informe-16-20.pdf>

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.