

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes rarámuri de la Licenciatura en Antropología Social de la EAHNM-Extensión Creel The Teaching-learning Process of the Raramuri Students of the Bachelor's in Social Anthropology of the EAHNM-Extension Creel

Amelia García Ramírez

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO
ameliagarciaramirez@gmail.com

ORCID 0000-0001-5826-7208

RESUMEN

El artículo tiene como finalidad analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes rarámuri de la licenciatura en antropología social, a partir de un enfoque cualitativo con una metodología etnográfica basada en la observación y la entrevista semi-estructurada. Se retoma la experiencia de la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México (EAHNM) en su Plantel Creel, ubicado en la Sierra Tarahumara, al suroeste del estado de Chihuahua. Se concluye con una propuesta para trabajar con la diversidad cultural en la educación superior, haciendo referencia al modelo educativo interactivo y al aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica.

Palabras clave: proceso de enseñanza aprendizaje, aprendizaje cooperativo, educación superior indígena, antropología

ABSTRACT

The purpose of the article is to analyze the teaching-learning process of the Raramuri students of the Bachelor's in Social Anthropology, from a qualitative approach with an ethnographic methodology based on observation and semi-structured interviews. The experience of the School of Anthropology and History in Northern Mexico (EAHNM) is continued in its Creel Campus located in the Sierra Tarahumara, southwest of the state of Chihuahua. It ends with a proposal to work with cultural diversity in higher education, with reference to the interactive educational model and cooperative learning as a didactic strategy.

Keywords: teaching-learning process, cooperative learning, indigenous higher education, anthropology

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han incrementado los esfuerzos por incluir a la población indígena a las aulas universitarias. Sin embargo, ahora que ya están accediendo a ellas, se desconoce cómo enseñarles y de qué manera organizar las actividades escolares con estudiantes indígenas y, a la vez, en interrelación con estudiantes mestizos, con pertinencia en ambos procesos educativos. En este sentido, lo que aquí se presenta es un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes rarámuri de la licenciatura en antropología social, programa educativo impartido por la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México (EAHNM) en su Extensión Creel.¹ El estudio se aborda desde una metodología etnográfica en educación (Bertely, 2000; Ogbu, 1993), en la que la observación es la clave para entender las prácticas educativas. La información que se muestra se recopiló a partir de entrevistas semiestructuradas a cuatro de los cinco docentes que laboran en la Extensión Creel. Se realizó también observación participante dentro del aula, poniendo especial atención a la cuarta y quinta generación, por tener éstas el mayor número de estudiantes tarahumaras, de las cuales se retomó el testimonio oral de seis: tres mujeres y tres hombres.²

Ahora bien, es importante mencionar que durante ocho años de actividad docente en esta institución, fueron surgiendo diversas preguntas en torno al tema, entre las que destaca la siguiente: ¿cómo se aprende y enseña en un contexto intercultural las ciencias antropológicas? Esta pregunta guía el estudio, dando prioridad a la voz de los propios participantes. De este modo, la investigación surge a raíz de la preocupación de los propios docentes por conocer su práctica, y se deriva de las reflexiones surgidas en el marco del seminario interno del plantel Creel,³ lo que motivó a indagar más sobre

¹ La Extensión Creel es una unidad académica de la EAHNM-Chihuahua en la comunidad de Creel, localidad asentada en la Sierra Tarahumara al suroeste del estado de Chihuahua en el norte de México, cuya región se caracteriza por albergar a los pueblos originarios: rarámuri (tarahumaras), ódame (tepehuanes), warijón (guarijóns) y o'oba (pimas).

² Pareciera una muestra pequeña, sin embargo, la matrícula en general es baja en comparación a otras universidades, oscilando entre 35 y 20 estudiantes en promedio. Actualmente el Plantel tiene una matrícula general de 19 estudiantes.

³ Dicho seminario (sin nombre) de los docentes, surge por iniciativa del primer coordinador de la Extensión en el que se abordaron diversas temáticas, entre las que destacan, precisamente, aquéllas derivadas de trabajar en conjunto con estudiantes tarahumaras y mestizos.

las características educativas y culturales de los estudiantes rarámuri, así como a buscar alternativas que respondieran a la equidad en la transmisión de los conocimientos y de su evaluación.

Por consiguiente, se examina tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje. No se puede hablar del aprendizaje sin hacer alusión a la enseñanza, ambos son parte del mismo proceso educativo. Para Feroso (1985), en esta diada, enseñanza-aprendizaje, la enseñanza es la acción del docente y el aprendizaje la tarea del estudiante. Pero, no es así de sencillo; hay múltiples estilos de enseñar y aprender que se derivan, principalmente, del origen cultural. No obstante, cada docente debe implementar el modelo educativo y las estrategias didácticas más pertinentes al contexto que envuelve su quehacer. De acuerdo con lo anterior, se propone como una alternativa para trabajar con la diversidad cultural el modelo educativo interactivo y el aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica. Lo anterior no significa que sea la única opción, simplemente es la que funcionó para quien escribe este texto.

CONTEXTO DE LA EAHNM-EXTENSIÓN CREEL

La EAHNM es una escuela pública federal dependiente del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), que ofrece sus servicios educativos de nivel superior de manera gratuita en el estado de Chihuahua. La Extensión Creel abrió sus puertas a la primera generación en 2011, en el municipio de Bocoyna. La iniciativa surge a partir de la petición que hacen algunos maestros de la preparatoria pública No. 8413 de la comunidad de Creel. Estos docentes piden el apoyo a la EAHNM para la realización de un curso en lengua y cultura, con el propósito de inaugurar a futuro una carrera en ciencias sociales que contribuyera al conocimiento y análisis de la región. La administración de la escuela en ese momento, junto a otros docentes, retomaron dicha enmienda y se plantean el siguiente objetivo:

Ofrecer a los estudiantes egresados de preparatoria de la región serrana, una opción de licenciatura en Ciencias Sociales que, como proyecto inicial, sea una plataforma que abone al desarrollo personal, profesional y comunitario de los habitantes serranos (mestizos e indígenas) (Rodríguez, 2013, s. p.).

El servicio educativo que ofrece la Extensión es un tronco común de un año y medio para las cuatro especialidades que ofrece la EAHNM: Arqueología, Lingüística Antropológica, Antropología Social y Antropología Física, siendo la licenciatura en antropología social la única carrera terminal en la localidad.⁴ Para el resto de las especialidades, los estudiantes que se interesen por alguna de las mencionadas disciplinas tendrán que desplazarse a la ciudad de Chihuahua para cursarlas. El horario escolar es semimodular: todos los grupos tienen clases los lunes de 8:30 a.m. a 12:30 p.m. con los docentes que radican en la comunidad. De martes a viernes, en el mismo horario, pero con el mismo docente, una semana al mes. Esto se debe a que la Extensión aún no cuenta con el personal docente necesario, por lo que viajan maestros de la EAHNM-Unidad Chihuahua para apoyar en los cursos, y así cubrir las cinco materias que se imparten por semestre.

Asimismo, la apertura de una Extensión en la comunidad de Creel obedece también a una forma de hacer justicia a la Sierra Tarahumara, es decir, la región ha sido históricamente golpeada por la violencia, el saqueo de sus recursos naturales, la marginación social⁵ y el debilitamiento de su diversidad cultural. Es por ello que, mediante esta universidad, se le devuelve una parte de lo mucho que se le ha quitado. Además, ha sido, desde los inicios de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH-Unidad Chihuahua),⁶ parte importante de la materia prima de las investigaciones realizadas por la institución. A partir de 2011, los estudios de la Tarahumara disminuyeron, y las investigaciones se concentraron, principalmente, en las zonas urbanas del estado, a consecuencia de la inseguridad que se vive desde 2008 por los enfrentamientos entre diversos cárteles que buscan controlar el Triángulo Dorado.⁷ Debido a esto, una de las aportaciones de la Extensión Creel ha sido la continuación de la producción de cono-

⁴ A excepción de las dos primeras generaciones: 2011 y 2012 de la carrera en antropología física, que sí fueron terminadas en la localidad. A partir de 2013 se dejó de ofertar dicha disciplina en la Extensión Creel.

⁵ Según el Consejo Nacional de Población (CONAPO-2016), nueve municipios de la Sierra Tarahumara se encuentran en el nivel de marginación "Muy Alto", y seis municipios más en grado "Alto".

⁶ A partir del 2011 constituida como EAHNM.

⁷ Abarca los estados de Chihuahua, Durango y Sinaloa.

cimiento de la región serrana, lo mismo de los profesores que de los estudiantes de la Extensión. Residir en la Tarahumara y, como parte de ella, ha permitido a los profesores-investigadores que laboran en dicha Extensión aprender a investigar en zonas caracterizadas por la violencia, localidades que otros investigadores ya han abandonado. Tal es el caso de la misma EAHNM-Chihuahua, en la que se presentaron 40 tesis de 2012 a 2019, de las cuales cinco fueron elaboradas en comunidades de la Sierra Tarahumara, lo que equivale a 13% de las investigaciones realizadas, cuando el año anterior a 2011 el porcentaje equivalía a 35% de las tesis.⁸ Para el caso de la Extensión, 90% de las investigaciones de tesis de los estudiantes y egresados comprenden temáticas sobre dicha región.

Situación general de las y los estudiantes

Los estudiantes de la Extensión provienen, en su mayoría, de familias de bajos recursos económicos y más de 50% se autodenomina rarámuri, y el resto como mestizo. Son originarios de los municipios de Bocoyna, Guachochi, Guazapares, Batopilas, Moris, Urique y Guerrero en el estado de Chihuahua. En menor medida, proceden de otros estados del país como Coahuila, Guanajuato y Tlaxcala. Es importante mencionar que más de 60% del estudiantado son mujeres, y es común observar que el matrimonio y los embarazos se dan a temprana edad entre estas jóvenes, quienes combinan esas responsabilidades con los estudios. A la fecha han egresado siete generaciones, de las cuales se han titulado tres estudiantes. En junio de 2015 egresó la primera generación (2011-2015) con tres estudiantes de la licenciatura en antropología social, y cuatro de la licenciatura en antropología física. En 2016 egresaron once estudiantes de antropología social y tres de antropología física. Para la tercera generación (2017), egresaron dos estudiantes de antropología social. En la cuarta generación (2018), cuatro estudiantes, y en 2019 egresa la quinta generación con dos estudiantes. Para 2020 terminó un estudiante de la sexta generación, y se espera para 2021 egresen dos.

⁸ Elaboración propia con base en el "Catálogo de investigaciones de tesis de licenciatura" de la EAHNM.

Es bien cierto que, en términos cuantitativos, la Extensión resulta costosa e incómoda para algunos. En cada cambio de autoridades se repite el hecho de tener que convencer a los funcionarios en turno acerca de su pertinencia. Sin embargo, es en términos cualitativos donde encontramos los frutos de este proyecto educativo, pues se trata de un programa que aporta a la producción del conocimiento de la Sierra Tarahumara, a la creación de una masa crítica conformada por jóvenes serranos e indígenas, que el día de mañana obtendrán las herramientas académicas necesarias para cambiar el rumbo de sus comunidades y hacerlas más autónomas y críticas de los proyectos implementados en sus localidades por organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil. De igual manera, la formación antropológica ha contribuido a la emancipación de las mujeres. Por ejemplo, algunas estudiantes rarámuri han compartido que al iniciar su formación universitaria no recibían apoyo alguno por parte de sus parejas, e incluso se les prohibía salir a las prácticas de campo,⁹ o bien, estudiar la universidad. No obstante, aunque no concluyan su formación, los conocimientos adquiridos en el tiempo que pasaron por la universidad les han permitido cambiar actitudes y pensamientos que se reflejan en su vida cotidiana.

Cultura y aprendizaje rarámuri

Los estudiantes rarámuri provienen de una tradición oral y las enseñanzas de las universidades son de tradición escrita.¹⁰ La transmisión de los conocimientos se realiza a partir de la observación y la oralidad. En la cultura rarámuri, los niños y las niñas observan las diversas actividades que se llevan a cabo tanto al interior de la familia como de la comunidad. Desde la infancia, las mujeres aprenden las labores del hogar observando e imitando a sus madres las actividades y los comportamientos que como mujeres necesitan aprender para poder desenvolverse de acuerdo con la sociedad. De la misma manera, los niños van aprendiendo de sus padres a labrar la tierra, el pastoreo de las chivas, el cuidado de animales en general y demás

⁹En algunos casos podían hacerlo, siempre y cuando llevaran a sus hijos con ellas.

¹⁰No sólo los indígenas, sino también los mestizos serranos, debido al contexto rural.

actividades propias de los hombres. A partir de la oralidad se transmiten saberes y conocimientos mediante los mitos, los consejos y las charlas. El *nawésari*,¹¹ los rituales, las fiestas y ceremonias también son espacios importantes de los que se parte para aprender a ser un buen rarámuri. Son, entonces, la observación, la imitación y la oralidad, los tres principios de la educación del pueblo rarámuri, quienes en su forma de ser son callados, aspecto cultural que se deriva de su propia lógica de aprendizaje, pues para ellos no es bien visto en su comunidad hablar mucho, dado que hay personajes específicos que son los que se encargan de la palabra. Cuando se inaugura la EAHNM-Extensión Creel, no se contempló en ese momento un plan de estudios pertinente al contexto sociocultural de los estudiantes, así como de la Sierra Tarahumara en general.¹² Por esto es importante reconsiderar un proceso educativo pertinente a su aprendizaje, que tiene necesidades educativas diferentes de las de la escuela de la ciudad de Chihuahua, y hacer hincapié en cómo afecta el contexto al plantel educativo.

Los estudiantes de la Extensión Creel llegan a la universidad con una serie de ausencias y diferencias en lectoescritura, cultura general y de conceptos básicos, situación que viene desde los niveles educativos previos. Tal y como lo señalan Mancera-Valencia y Romero (2017, p. 63), específicamente de la educación media superior:

a decir de los estudiantes de la ENAHNM-Creel (*sic*), el bachillerato donde cursaron fue deficiente, por lo que consideran que es una de las causas de las dificultades que tienen para enfrentar el contenido de las materias, las lecturas y, asimismo, las nociones o conceptos que se manejan en la “escuela”.

Si bien es cierto que es muy cómodo encontrar culpables en los niveles educativos previos, también es una realidad que los jóvenes, en su mayoría, y apelando a la lógica de las universidades, ingresen

¹¹ Sermón dominical que se lleva a cabo por la comunidad después de algún rezo o misa, congregándose en el atrio de la iglesia y guiado por los siríame (gobernadores).

¹² Se tendría que trabajar un programa educativo pensado desde y para la Sierra Tarahumara, tomando como eje central la diversidad cultural de la región y sus necesidades educativas y laborales.

a éstas privados de los conocimientos y habilidades necesarias para iniciar y culminar con éxito el nivel superior. Sobra decir que dicha situación se construye a partir del vínculo que hay entre la cultura de los educandos y su proceso de escolarización. Derivado de esto se crea la identidad estudiantil rarámuri, caracterizada por sus diferencias socioculturales y académicas, en comparación con sus pares, los estudiantes mestizos. La cuestión procede no sólo del lenguaje, sino también de la ausencia de hábitos como la lectura diaria y la comprensión de textos, que resulta, finalmente, en una expresión oral y escrita insuficiente para la exposición y elaboración de textos académicos. Se van superando estas diferencias conforme avanzan los semestres, siempre y cuando el estudiante logre desarrollar con disciplina y esfuerzo la resiliencia necesaria para mantenerse y egresar. De lo contrario, tarde o temprano, el mismo sistema educativo lo expulsará. No obstante, estos estudiantes también se caracterizan por su capacidad de observación, curiosidad y asombro cuando se plantean preguntas ontológicas sobre la realidad social que los envuelve, y que otros estudiantes tardan en descubrir, pero que el estudiante rarámuri ya interiorizó desde su aprendizaje previo a la escolarización, y que asimiló en colectivo en el ámbito comunitario. Estos estudiantes empíricos enriquecen el aula con su bagaje cultural, además de poseer una fuerte empatía con sus interlocutores en sus trabajos de investigación. Indudablemente, se requiere de estas capacidades y habilidades para el quehacer antropológico, un trabajo que demanda el ejercicio de la observación, la indagación y la curiosidad, y en el que estos estudiantes ya se iniciaron. Como docentes debemos explorar más esas vivencias y saberes para trasladarlos al aula, y poner especial atención en el área teórico-conceptual, que es su talón de Aquiles, desarrollando para ello una didáctica más acorde con sus esquemas cognitivos.

Ahora bien, hay una lucha constante entre la cultura escolar¹³ y la cultura rarámuri del estudiante, pues ambas buscan posicionarse como la dominante, lo que da como resultado la readaptación de ciertos contenidos culturales, dado que la vida escolar permea su

¹³ Viñao (1995, p. 253), define la cultura escolar como toda la vida escolar: “hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer”.

vida cotidiana y viceversa. Entendemos aquí la cultura en los términos de Stenhouse (1991, p. 34), como: “un artículo de consumo intelectual, del que se ocupan las escuelas y del que extraen el contenido de la educación”. Tanto la enseñanza como el aprendizaje son prácticas culturales que dependen de sus interlocutores, y cada participante tiene su propio imaginario social acerca de cómo se debe actuar, a partir de las propias creencias de lo que se espera de él o de ella. En el caso de los estudiantes, en relación con lo que consideran que el docente espera de ellos, así lo expresaron tres estudiantes rarámuri, en los siguientes testimonios:

A los maestros les gusta que siempre estemos participando, pero a mí no me gusta, me pongo nerviosa (entrevista a estudiante rarámuri. E-3).

Quieren que seamos como muy inteligentes, que entendamos todo lo que dicen los autores (entrevista a estudiante rarámuri. E-4).

Batallo para hablar, y no entiendo lo que dicen en las lecturas que nos ponen (entrevista a estudiante rarámuri. E-6).

Se retoman los testimonios anteriores, porque son el reflejo del sentir general en relación con las dificultades a las que se enfrenta el estudiantado, que no está habituado al uso de la palabra, como tampoco de la lectura de textos abstractos y complejos. La interacción cultural no solamente es con el docente y los compañeros, sino también con el currículo. Además, se sigue ignorando el uso de la lengua materna en el proceso educativo, lo que indudablemente facilitaría su aprendizaje. Finalmente, deducimos que es determinante incorporar la cultura de estos educandos al aula, de manera que nos permita ser equitativos e inclusivos en sus procesos de aprendizaje y, de esta forma, visibilizar los saberes de los pueblos indígenas en las aulas universitarias.

Características generales de la planta docente

El perfil de los catedráticos de la Extensión es diverso, lo que viene a enriquecer el trabajo docente. La formación académica de los cinco profesores que laboran de planta¹⁴ se caracteriza de la siguiente manera: tres de los docentes son licenciados en antropología, uno es licenciado en derecho y un docente más es licenciado en filosofía. Los cinco cuentan con las siguientes maestrías: historia, educación, ciencias –con énfasis en ecología humana–, antropología social y filosofía, respectivamente. Uno de los docentes tiene el doctorado en Estudios Mesoamericanos y es miembro del SNI nivel I. La experiencia en docencia oscila entre los cuatro y once años. Antes de llegar a la universidad algunos se desempeñaron en los niveles de educación básica (secundaria) y educación media superior del sector privado. Todos han sido conferencistas y ponentes en congresos nacionales e internacionales, cada uno en sus respectivos campos de interés. Además, cuentan con diversas publicaciones en formato de artículos, capítulos y son autores de libros.

La práctica docente

La práctica docente es entendida como: “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García *et al.*, 2008, p. 4). Un docente eficaz tendría que contar, básicamente, con dos características: amplio conocimiento de la materia a impartir y habilidad para transmitirlo. Para el caso de la Extensión, no existe un consenso entre las herramientas y enfoques didácticos que los docentes utilizan en sus aulas, por lo que se describen algunas de las propuestas que se han llevado a cabo y que están funcionando para el profesorado.

Dada la diversidad cultural y, por ende, de aprendizajes, los docentes se han visto en la necesidad de innovar en la enseñanza, es

¹⁴ Aquí se incluye a la persona que está en la coordinación, debido a que también realiza labores de docencia de manera permanente. Además de un profesor por asignatura, quien se ha inmiscuido en las actividades escolares igual que los docentes de tiempo completo.

decir, conjuntar conocimientos de dos culturas donde los estudiantes transfieren al aula sus propios procesos de aprendizaje. Como investigadores, están en constante búsqueda de mejorar su práctica apoyándose de la tecnología, así como de métodos, estrategias y herramientas didácticas implementadas por ellos mismos. Entre los métodos no convencionales usados para la evaluación en educación superior uno ha sido, por ejemplo, el lúdico, a partir de un crucigrama y un memorama realizados para la materia Historia de la Antropología Mexicana. Con ello los estudiantes no sólo refuerzan el conocimiento ya adquirido, sino también lo hacen de una forma más rápida y entretenida. De la misma manera, se han utilizado exámenes no tradicionales para evaluar la asignatura Introducción a la Antropología Social. En el caso de los exámenes, uno de los docentes explica una parte de uno de ellos de la siguiente manera:

El examen de primero [primer semestre] tiene estrofas de canciones, te voy a poner los ejemplos: “busca lo más vital, no’ más, lo que es necesidad no’ más y olvídate de la preocupación...” (Busca lo más vital, de *El libro de la selva*). “Eso me enseñó mamá, eso y muchas cosas más...” (*Hasta que Te Conocí*, de Juan Gabriel). “Cheques, billetes y pesos le sobraban al De Cumpas...” (*El Moro de Cumpas*, de Leonardo Yáñez). “No soy de aquí ni soy de allá...” (*No soy de aquí*, de Facundo Cabral). “¿Qué cultura? ¿Qué cultura va a tener un indio yumeca como Lorenzo Morales? ...” (*La gota fría*, de Emiliano Zuleta). Ahora relaciónalo con tema de clase: Juego profundo de Clifford Geertz, – “Cheques, billetes y pesos le sobraban al De Cumpas...”. Endoculturación, “Eso me enseñó mamá, eso y muchas cosas más...”. Sociedades de la abundancia, “Busca lo más vital, no’ más, lo que es necesidad no’ más y olvídate de la preocupación...”. “¿Qué cultura? ¿Qué cultura va a tener un indio yumeca como Lorenzo Morales?”, Idea falsa de cultura, pues todos tenemos cultura, aunque nuestro etnocentrismo no nos permita apreciar siempre otras culturas. Estado liminar (liminalidad), “No soy de aquí ni soy de allá...”. ¿Por qué?, ¿cuál es la intención? Que sean capaces de relacionar más allá de un ejemplo de clase, de que... estas realidades las puedo observar en diferentes áreas, porque luego pasa que los chavos empiezan a hacer su tesis, y se

quedan: “ah, pero es que le puedo decir el ejemplo que me dieron en clase o tengo esta idea”, pero a veces batallan para relacionarla con todo lo demás. Por ejemplo, Geertz, con juego profundo y la pelea de gallos, sí, pero también son las carreras de caballos, las apuestas... es el sentido, que lo recuerden y también que lo razonen. Que sean capaces de reflexionarlo, de aterrizarlo a su realidad, de poder usarlo [el concepto, la teoría] a partir del autor, porque así te será más fácil al momento de discutir con el autor, cuestionarlo, debatir con él. El examen en su forma es tradicional, porque hay que relacionar columnas, pero en el fondo no, porque los haces pensar y reflexionar (entrevista a docente. E-1).

Estos recursos didácticos permiten que los estudiantes vayan practicando su quehacer como antropólogos, en este caso, la reflexión y el análisis con métodos no tradicionales y, a su vez, se les ofrece una enseñanza más dinámica y cercana a sus formas de aprendizaje para motivar su interés por los contenidos. Sobra decir que para los estudiantes que pertenecen a un grupo étnico, entender y enseñar las teorías occidentales es un proceso educativo complejo. Por lo anterior, es común el uso de la tecnología mediante los medios audiovisuales, tomando en consideración que los educandos del medio indígena y rural son principalmente visuales. Por ello, se ha utilizado como material didáctico fotografías, paquetes de lectura, presentaciones en *PowerPoint*, material audiovisual como películas, documentales y videos del INAH. Esto se debe a que las nuevas generaciones aprenden más observando que escuchando, dada la sociedad de la información en la que vivimos y por el contexto al que ya hicimos alusión. Las cátedras decimonónicas en las que los estudiantes podían permanecer escuchando a los docentes por horas se han modificado. Ya no es viable que los docentes, de la forma tradicional, sean los únicos expositores; debe existir una combinación entre la estructura tradicional y las innovaciones de la educación actual. Sin embargo, son los docentes más jóvenes los que están revolucionando las aulas universitarias con sus iniciativas, no sin las fuertes críticas de parte de los docentes más conservadores y reacios a los cambios que piensan como ya Puiggrós (1995, p. 64) lo resaltó: “el educador que no sabe qué enseñar hace ‘una dinámica de gru-

po””, descalificando los saberes de estos docentes que tienen formas de enseñar alternas a las tradicionales.

La escuela, como institución social, tiene que ir transformando sus modelos educativos conforme se viven los cambios de la sociedad; el docente debe actualizarse constantemente para ir a la par de éstos. Es por esto que las herramientas mencionadas han sido funcionales para la evaluación de algunas materias. Además, los docentes han desarrollado ambientes de respeto y apertura en sus aulas; si bien es cierto que, aunque no utilizan el enfoque intercultural, el conocimiento antropológico para algunos y el derivado de las ciencias de la educación para otros han apoyado su labor como docentes. Sobra decir que no existe un manual para trabajar con estudiantes procedentes de diversas culturas y contextos debido a que todos los grupos son distintos; algunas estrategias funcionan con algún grupo en específico, pero al siguiente semestre ya no funcionan para otros y los docentes han sido conscientes de ello, por lo que sobre la práctica van adquiriendo experiencias y conocimientos que les permiten ir implementando diversos recursos didácticos que son traídos a sus aulas, emulando la práctica de quienes fueran sus maestros, de sus propias búsquedas e incluso por intuición. De la misma manera, los cursos de actualización que la institución les ha ofrecido, según los propios docentes, no han sido suficientes para mejorar su práctica, a excepción del denominado *Las fases de la educación intercultural en México. Algunos apuntes para su análisis y aplicación en la práctica docente*,¹⁵ que permitió a los docentes reflexionar sobre dicho tema y tener la posibilidad de utilizar el enfoque intercultural para la Extensión Creel. El curso sirvió para que los docentes se dieran cuenta de que no estaban utilizando la interculturalidad en sus aulas, aunque ellos así lo pretendieran, y se desmitificaron creencias sobre el tema. Finalmente, se decide no aplicarlo y seguir en la búsqueda de otras propuestas para el plantel. La Extensión se caracteriza, precisamente, por ser intercultural, debido a que alberga en sus aulas a estudiantes de origen mestizo y rarámuri, lo que hace compleja la práctica docente, pero a la vez, vivificante. Como maestro, considero que la interculturalidad es una de las alternativas para guiar la actividad

¹⁵ Impartido por la universidad de Mochikawi.

docente, y ser más equitativos a la hora de evaluar y enseñar. Sin embargo, el resto de los docentes no lo considera así.

El quehacer docente de la Extensión se caracteriza por ser nemotécnico y lúdico. El método nemotécnico¹⁶ facilita, en este caso a través de actividades lúdicas, asimilar términos complejos en menos tiempo y con menor esfuerzo poniendo en el centro la memoria, haciéndola más eficiente con la práctica. Cabe aclarar que no estamos haciendo referencia a una memoria mecánica basada en la repetición, sino más bien al ejercicio de la memoria semántica como parte de las categorías de los métodos nemotécnicos, y desde una perspectiva cognitiva (Tulving, 1972) donde la información: “se codifica en una estructura cognitiva capaz no sólo de la memorización, sino de la resolución de problemas, de la construcción de deducciones lógicas y de la comprensión del lenguaje” (Montealegre, 2003, p. 104). Los docentes utilizan herramientas didácticas que facilitan la retención de los contenidos por más tiempo en la memoria, haciendo uso de actividades lúdicas como el crucigrama y los memoramas, tal y como ya se explicó líneas arriba. Otro rasgo del trabajo docente es que muestran una tendencia hacia el enfoque constructivista, de acuerdo con las ideas de Coll (1990). Es decir, los docentes perciben al estudiante como un sujeto activo dentro del proceso educativo, y el docente juega el papel de mediador. Retoman, además, las experiencias y conocimientos previos del estudiante para construir nuevos aprendizajes significativos.

Ahora bien, las dificultades a las que se enfrentan han sido aquellas que se derivan del lenguaje, no sólo por la lengua indígena, sino también por las diferencias educativas que los estudiantes de zonas indígenas y rurales mantienen a la hora de ingresar a la educación superior, en comparación con sus pares de las ciudades. Los primeros están menos habituados a la lectura y manejan un vocabulario básico para la comunicación, pero no suficiente para la discusión, la exposición y la escritura de textos académicos. En este sentido, recuerdo la siguiente experiencia:

¹⁶También llamado mnemotécnico

En una clase de Teoría Social, un estudiante tepehuán tenía que realizar una exposición y en el momento de hacerla se desapareció, y cuando fueron a buscarlo sus compañeros, ya tenía media hora en el baño, y expresó: “lo entendí, pero no lo puedo explicar en español”. Lo que decidí fue que expusiera en tepehuán, y así lo hizo. Nadie entendió nada, pero sólo así se animó a exponer (registro de observación de aula).

Lo anterior permite observar lo complejo de trabajar en un aula multicultural. En ese momento, no sólo había estudiantes rarámuri y mestizos, sino también un tepehuán. Entonces, aquí la cuestión es: ¿cómo logras enseñar y evaluar equitativamente? A continuación, el testimonio del estudiante antes citado:¹⁷

Para los trabajos que nos dejan en computadora no sé, y tengo que preguntar al Víctor [compañero de clase] y él me dice qué tengo que escribir y él me lo pasa en la computadora. Batallo con la lengua porque el español no sé, comprendo poco, me pongo nervioso cuando me toca exponer algún tema y se me olvida, uso en clase el diccionario siempre para buscar las palabras. Yo por tener otra lengua estoy batallando, como soy tepehuano no entiendo. Los que están conmigo todos saben hablar, nomás yo no. Batallo porque tengo dos lenguas (entrevista realizada a estudiante. E-1).

En relación con lo anterior, se les preguntó a los docentes: ¿cuál es el principal obstáculo en sus aulas? y, ¿cuáles diferencias perciben entre estudiantes rarámuri y mestizos?, al respecto algunos testimonios:

El idioma y la comprensión de textos. Los textos de antropología están pensados desde occidente... y se torna difícil. Los chavos indígenas son más serios y ponen más atención. A los indígenas, si no les gusta [la clase e incluso la carrera], se salen, y un mestizo, si no le gusta, sigue (entrevista realizada a docente. E-2).

¹⁷ El estudiante desertó en el cuarto semestre.

Los chavos de la región vienen con muchas carencias... Un chavo mestizo tiene más nociones de lo que trata de decir el autor, aunque venga de Alemania o de EU, que un chavo indígena, no tiene punto equiparable en su cultura. Entre los rarámuri hay mucho respeto hacia la autoridad, ¿por qué no hablan? Porque al rarámuri se le enseña a aprender a escuchar. Para ellos el profesor es una figura de autoridad... por eso guardan tanto silencio, ellos están esperando a que nosotros les digamos lo que les tenemos que decir, que el docente dé el primer paso (entrevista realizada a docente. E-3).

Se mencionaba líneas arriba que los estudiantes rarámuri proceden de una cultura oral, y que ser callados es una cuestión cultural; también es cierto que la antropología se inserta en la cultura escrita. Sin embargo, los estudiantes tendrían que aprender a desenvolverse en ella, esto no quiere decir que se deje de lado su cultura, sino más bien que aprendan también de otras culturas. Ahora, en cuanto a la lengua, a los estudiantes indígenas se les pide un idioma más que a los estudiantes mestizos, generalmente el inglés. Existen propuestas no formales en las que se pide tomar en cuenta la lengua indígena como segundo idioma para cuestiones de titulación. Sin embargo, no se ha concretado nada. Tenemos que empezar a transformar la universidad, siendo más inclusivos con estos idiomas. Por ejemplo, a la hora de redactar la tesis, sería excelente que los estudiantes rarámuri las escribieran en su lengua materna.¹⁸

En el mismo orden de ideas, según sus testimonios, los docentes tratan de no aislar contenidos de sus materias del contexto de sus estudiantes. Sin embargo, se debe tener cuidado de no caer en localismos para no dejar de lado el contexto universal. Los estudiantes de antropología deben desarrollar habilidades y aptitudes para desenvolverse en diversos contextos, y no sólo en el que están inmersos.

Programa de tutorías

Desde 2013, la Extensión Creel implementó un programa interno de tutorías bajo una modalidad informal. Es decir, no había un programa

¹⁸ En el caso de que les hayan enseñado la lectoescritura de la lengua rarámuri.

institucional en el que se especificaran líneas de trabajo con los estudiantes o una capacitación para ello.¹⁹ El programa consiste en asignar a todos los estudiantes un tutor, quien se encarga de darles seguimiento monitoreando su desempeño escolar y, de ser necesario, proporcionarle asesorías para aquellas materias que le causen dificultad.

La renovación de los tutores se realiza de manera semestral; cada docente tiene, en promedio, entre cuatro y seis alumnos. Al inicio, los estudiantes elegían al tutor; en la actualidad son los docentes los que eligen al estudiante y es responsabilidad de este último acercarse a sus tutores. El programa ha tenido buena aceptación por parte de estudiantes y maestros, y ha permitido elevar el aprovechamiento escolar, así como disminuir la deserción escolar.²⁰ Sin embargo, una crítica al quehacer docente es que algunos de los maestros son partidarios del paternalismo, y han llegado a manejar la política de no reprobación, independientemente del desempeño del estudiante. El paternalismo constituye un apoyo excesivo hacia los estudiantes, que no permite el autoaprendizaje y la resiliencia entre ellos, con lo que se cae en la discriminación positiva. Es decir, no se permite al estudiante buscar sus propios recursos para el desarrollo de su vida académica. De antemano se es consciente de las problemáticas que envuelven a los estudiantes de la Tarahumara: llegan a la universidad con diferencias académicas y con problemas económicos y familiares e incluso con desnutrición, por lo que indudablemente se les debe dar un seguimiento y un apoyo para superar dichas barreras, a fin de que puedan culminar con éxito su carrera profesional. No obstante, no por ello debe solucionárseles todos sus problemas, ni por el hecho de ser indígenas. Al respecto, Guerrero (1999, p. 15) expone cómo llegamos a esencializar las culturas a partir de la creación de un imaginario cultural, debido a la presencia del colonialismo, la discriminación y la homogeneización social:

Este imaginario de la cultura, construido desde el poder, tiene un claro contenido ideológico, pues por un lado esa perspectiva homogeneizante niega la diversidad y pluralidad de saberes y racionalida-

¹⁹ En una ocasión se ofreció el curso: Formación en competencias tutoriales, pero no se le dio seguimiento. Además, iba más dirigido a docentes de educación media superior.

²⁰ Al menos hasta 2016. A partir de este año y a la fecha, la deserción escolar va en aumento.

des, o si reconoce su existencia, lo hace deformándola, pues toda la riqueza de la diversidad cultural se la encasilla en una visión idílica, paternalista y folclórica de los pueblos indios.

Se olvidan los procesos de resistencia que han tenido los pueblos, y que les han permitido continuar reproduciendo su cultura. En consecuencia, lo que debe impulsarse es la corresponsabilidad entre docentes y estudiantes. Ahora, en cuanto a la práctica docente en un contexto escolar intercultural como éste, si se analiza desde una mirada etnográfica, pueden realizarse cuantiosas contribuciones a su reflexión. El primer paso será que los docentes sean conscientes de su práctica y, para ello, alguien más se los tendría que dar a conocer. A veces la autoevaluación no es suficiente, como tampoco lo es la evaluación institucional mediante un cuestionario, que nada o poco refleja la realidad de su quehacer (García *et al.*, 2008). Como alternativa a las evaluaciones tradicionales está la etnografía de aula, que permite descifrar la realidad de la acción docente. Esta etnografía da cuenta de su trabajo: cómo y qué se enseña, cuáles estrategias didácticas se utilizan y cómo es la relación docente-estudiante. Además, la reflexión conjunta entre los profesores puede ayudar también a mejorar los procesos de enseñanza. Para esto, debe ofrecerse al docente herramientas y habilidades para enfrentar las problemáticas cotidianas de su labor. Algunos de los docentes, a pesar de las dificultades a las que se enfrentan, están innovando sus aulas con nuevas propuestas educativas que incluyen la diversidad de aprendizajes; por ello los retos de la formación de docentes que trabajan en contextos interculturales son vastos y complejos. Una de esas complejidades es la de esencializar las culturas indígenas. Aparentemente se conoce el contexto cultural de los educandos, lo cual no es del todo cierto, se desconocen detalles y se obvian condiciones y comportamientos propios de las culturas indígenas. Tal y como Rebolledo (2012) ya lo ha planteado cuando asevera que los profesores son culturalistas más que interculturalistas, es decir, reinventan las culturas indígenas y no enseñan a través de la cultura. Es necesario distinguir y entender el proceso de aprendizaje del estudiante, siempre de acuerdo con sus necesidades reales e involucrando los saberes de sus comunidades, y no sólo el reconocimiento de las realidades plasmadas en los textos.

El aprendizaje cooperativo como alternativa para trabajar con la diversidad cultural en educación superior

El Modelo Educativo Interactivo (MEI) en la educación superior propone que el estudiante se aproxime al conocimiento mediante un proceso de interacción, y no de manera individual o aislada. En el MEI, al docente le interesa más el proceso de aprendizaje, y usa el aprendizaje autónomo y el cooperativo como sus estrategias didácticas (Pérez *et al.*, 2015). De estas estrategias, el aprendizaje cooperativo (AC) ha sido ampliamente documentado (Ovejero, 1990; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Slavin, 1999; García, Traver y Candela, 2001; Suárez, 2003; Sharan y Sharan, 2004; Barnett, 2004; Trujillo y Ariza, 2006; Vilches y Gil, 2012), lo que permitió su consolidación en la investigación pedagógica (Fernández y Melero, 1995). La definición más clara del AC es la de Johnson, Johnson y Holubec (1999, p. 5), como: “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. Por lo anterior, se retoma aquí el AC que permite el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo, a partir de crear redes de socialización que apoyen la construcción de un pensamiento más crítico. Pero no solamente al área social, sino también la afectiva y la cognitiva, que aportan efectos positivos, como mencionan Goikoetxea y Pascual (2002), habilidades que indudablemente necesitan los futuros antropólogos. De igual modo, en el AC: “los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje” (Pérez, *et al.*, 2015, p. 97).

La vida de la sociedad rarámuri está basada en principios colectivos, y uno de esos principios es el *kórima*, en el cual: “un individuo está obligado a compartir con las personas con las que mantiene relaciones lo que posee” (Heras, 2007, p. 17). Es por ello que se traslada este principio colectivo al trabajo escolar de los estudiantes donde, de manera solidaria, compartan sus experiencias académicas. La finalidad de esta estrategia es que los estudiantes socialicen sus conocimientos, saberes e ideas en torno a los mismos temas y autores, para llegar a un aprendizaje más significativo a partir del apoyo mutuo, lo que implica desarrollar la capacidad del

trabajo cooperativo. Es importante que los estudiantes aprehendan en menos tiempo y en una forma más sencilla el área teórico-conceptual de la disciplina, y en un ambiente más dinámico, equitativo, afectivo y de la mano de todos y todas, sin que nadie se quede en el camino. Aunque somos conscientes de que el proceso para entender términos no es instantáneo, sino gradual, los estudiantes los van comprendiendo conforme se avanza en los semestres, y van hilando las teorías y los conceptos de la disciplina de una manera más certera, trasladando a su entorno inmediato lo que han aprendido. Para los rarámuri, en la educación se tiene que encontrar un sentido práctico que estimule los nuevos conocimientos, además de tomar en cuenta sus experiencias, lo que va a resultar finalmente en un aprendizaje más duradero. Estas cuestiones deben tomarse en cuenta al trabajar con dicha población en las universidades. Es aquí donde entra la aportación de estos estudiantes hacia sus compañeros mestizos, quienes comparten sus anécdotas, vivencias y ejemplos de su realidad social, de acuerdo con las temáticas abordadas en el aula, y sus pares mestizos los apoyan en la comprensión del pensamiento teórico.

De esta forma, los docentes tendrán que aprender a crear ambientes propicios en sus aulas, no solamente en lo que concierne a las relaciones de convivencia que se dan entre el docente y el estudiantado, o bien, entre estudiantes. También es importante interactuar equitativamente con el currículo. Si bien es cierto que los contenidos académicos que se transmiten son, de principio, occidentales, cultura a la que no pertenecen las comunidades indígenas, esto no significa que estos jóvenes sean ajenos a ello totalmente, traen un historial educativo donde ya se ha interactuado con dicha cultura; pero lo que se pretende es que, si estos contenidos, en su mayoría, son no indígenas, hay dos maneras de ser más equitativos a la hora de enseñar: 1) incorporando los saberes y conocimientos previos de los estudiantes, y 2) con estrategias que apoyen en la transmisión de los contenidos de la materia a impartir, de acuerdo con sus propios procesos de aprendizaje. Hacer interactuar los contenidos educativos que se enseñan con la manera de aprender de los estudiantes, retomando su dinámica cultural. Al respecto, Crispín y Athié (2006, p. 6) señalan:

El origen cultural de los estudiantes interactúa en tres dimensiones de la persona: cognitiva, afectiva y relacional, las cuales deben tomarse en cuenta al momento de diseñar las actividades de enseñanza y aprendizaje para adecuarlas a la diversidad del alumnado, de modo tal que la diversidad, en lugar de ser un obstáculo, sea un recurso pedagógico que propicie que todos los alumnos logren los objetivos educativos.

Los procesos educativos de la diversidad cultural deben trasladarse a las escuelas, fundamentándose en las propias epistemologías. Con relación a esto, Segato (2012, p. 57) expresa:

Será también necesario advertir que cuando un indígena o un miembro de una comunidad campesina o afrodescendiente acceden a la universidad, no solamente viene a aprender, sino también a enseñar. Hasta que esto no sea reconocido, esto es, hasta que no sea reconocida la dignidad de los saberes e importancia de los intereses de los pueblos que vienen a la universidad, no habrá progreso satisfactorio en el campo educativo.

Estos estudiantes ingresan a la universidad con el propósito de insertarse al mercado laboral, por lo que se vuelve indispensable formarlos en las competencias de la lectoescritura que la disciplina exige, adquiriendo el bagaje teórico y práctico de la misma. El aprendizaje de la lectura y la escritura no son simples habilidades cognitivas aprendidas mecánicamente, implica desarrollar la capacidad de procesar la información contenida en los textos y, a su vez, estar en condiciones de crear nuevos conocimientos a la luz de la realidad social. En este sentido, es necesario prestar atención a los procesos de literacidad académica²¹ y a sus niveles de bilingüismo, derivados de las experiencias lingüísticas previas. En consecuencia, el trabajo escolar se complejiza porque cada estudiante trae consigo

²¹ Entendida en los términos de Hernández (2016, p. 19), como: “las prácticas discursivas propias de la educación superior. Estas prácticas son a la vez lingüísticas, cognitivas y retóricas, e incluyen de manera inseparable los actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas”.

distintos niveles de comprensión del español.²² Por lo anterior se promovió el trabajo cooperativo. La pertinencia de este enfoque radica en que los estudiantes encuentran apoyo entre los mismos compañeros para realizar las tareas académicas buscando favorecer, de esta manera, su proceso de lectoescritura para un mejor rendimiento escolar. El trabajo intelectual que requiere la disciplina antropológica es arduo, y las inferencias que se realizan de los textos con los que se trabaja vienen de los conocimientos previos de sus lectores; sin embargo, al ingresar a la universidad, estos estudiantes no desarrollaron las destrezas para la interpretación y creación de textos. Por esto es responsabilidad de la universidad proporcionar los recursos necesarios para un desarrollo académico adecuado, nivelándolos con las exigencias de la educación superior. Hay que mencionar, además, que incluir los conocimientos, las experiencias y los procesos de aprendizaje de los estudiantes de origen rural e indígena significa potencializar a dichas poblaciones, ofreciéndoles una educación con *sentido* que implique desarrollar habilidades que puedan ser puestas en práctica en sus propias localidades. Además de ser coherentes con sus procesos de aprendizaje. Para todo ello, se necesita un currículo que no sólo privilegie a la población urbana, sino también a dichas poblaciones. Para esto, los docentes tendrán que descolonizar su propio pensamiento y dar cabida a nuevas prácticas docentes centradas en construir ambientes alternos, que abarquen los mundos de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, se tendrá una participación más activa por parte de los educandos, desde el momento en el que se incluya su cultura a las aulas universitarias.

CONCLUSIONES

En este estudio se presentaron algunas ideas que permiten trabajar con la diversidad cultural en general y, en este caso, con los estudiantes rarámuri en particular. Es importante recuperar el proceso de

²² En los procesos de cognición de los estudiantes predomina más una lengua que otra, es decir, están los estudiantes cuya lengua materna es el rarámuri, y el español, su segunda lengua. O bien, aquellos que tienen como lengua materna el español y como segunda lengua, el rarámuri. En este último caso, los estudiantes sólo entienden el rarámuri, pero no lo hablan. También tenemos estudiantes monolingües en español pero que se autodenominan rarámuris.

aprendizaje de estos jóvenes mediante técnicas y métodos de enseñanza que nos lleven a ser más equitativos en el aula. Además de incluir sus culturas en este proceso formativo, y buscando que sean ellos los principales protagonistas de su formación. Ahora bien, encontrar una estrategia que favorezca el proceso de enseñanza de los maestros y el aprendizaje de los estudiantes rarámuri de la licenciatura en antropología social de la EAHNM-Extensión Creel, en interrelación con los estudiantes mestizos, es una tarea que cada docente tendrá que trabajar según sus propias necesidades y estilos de enseñanza. Sin embargo, lo más conveniente sería hacerlo en conjunto con el resto de los docentes. En lo particular ha funcionado la estrategia de aprendizaje cooperativo, que permite una educación más eficiente y cercana a las características culturales de los estudiantes, así como lo expresó Rodríguez (2001, p. 25) “Las estrategias educativas tales como el aprendizaje cooperativo proporcionan oportunidades más apropiadas entre los estilos educativos y el estilo de aprendizaje para algunos estudiantes de minorías y dan lugar a mejores resultados en el aprendizaje”. De esta manera, los estudiantes han desarrollado capacidades cognitivas y de trabajo en equipo. El hecho de debatir entre los estudiantes los conceptos, expresar cada uno lo que logró comprender, elaborar un breve texto y por último buscar creativamente la manera de presentarlo al resto del grupo ha fortalecido su expresión oral y escrita. Además de fomentar las habilidades sociales, facilita la interrelación entre estudiantes rarámuri y mestizos. Por lo anterior, el aprendizaje cooperativo es la estrategia que mejores resultados académicos ha brindado a estos estudiantes.

Es tarea de las universidades reflexionar sobre las formas de acercamiento que tienen los estudiantes, dentro de un contexto escolar intercultural, en relación con sus procesos de literacidad originados por sus niveles de bilingüismo y, en esta experiencia, el enfoque cooperativo ha permitido mejorar sus procesos cognitivos para la adquisición del lenguaje académico, cuestión básica para su desarrollo profesional. Si bien abordar los procesos de literacidad y los niveles de bilingüismo de estas y estos estudiantes y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere un análisis más profundo que el que aquí se ha presentado, que por cuestiones de complejidad y espacio retomaremos en otro momento, lo dicho hasta aquí con-

firma que, indiscutiblemente, éste es un fenómeno social en el que investigadores, docentes y autoridades educativas, al igual que los propios estudiantes y comunidades están conociendo y aprendiendo a trabajar juntos, y lo adecuado sería hacerlo en un ambiente de respeto y de afectividad. La historia ha dejado entrever la dificultad práctica que se ha tenido de incluir los saberes de los alumnos indígenas a la cultura escolar (de manera real, y no sólo teóricamente) y que aun en la actualidad no se han logrado resultados favorables. Este debate se ha trasladado a la educación superior, pretendiendo aquí un acercamiento al tema en cuestión. Queda un largo camino por recorrer, pero que al menos ya fue iniciado.

REFERENCIAS

- Barnett, L. (2004). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
- Crispín, M. L., y Athié, M. J. (2006). ¿Qué es eso de la educación intercultural? *DIDAC, Nueva Época*, (47). http://revistas.iberomx.com/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=13&id_articulo=152
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. España: CEAC.
- Fernández, P., y Melero, M. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- García, B., Loredo J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, (10), 1-15. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García, R., Traver, J., y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.

- Goikoetxea, E., y Pascual, G. (2002). Aprendizaje Cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XX1*, 5(1), 227-247. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.392>
- Guerrero, P. (1999). La interculturalidad sólo será posible desde la insurgencia de la ternura (Notas para la aproximación a la interculturalidad). En *Reflexiones sobre interculturalidad* (pp. 7-31). Ecuador: Abya-Yala.
- Heras, M. (2007). *Los rarámuri: una concepción del mundo*. Chihuahua: PACMYC Chihuahua, CONACULTA, ICHICULT.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. México: UAM-Cuajimalpa.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Mancera-Valencia, J. F., y Romero, R. I. (2017). Enseñanza y aprendizaje en la antropología de contextos interculturales de la Sierra Tarahumara. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 7(13), 58-73.
- Montealegre, R. (2003). La memoria: operaciones y métodos mnemotécnicos. *Revista Colombiana de Psicología*, (12), 99-107.
- Ogbu, J. U. (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H. M. Velasco., F. J. García y Á. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 145-174). Madrid: Trotta.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pérez, A., Escolano, E., Pascual, M.T., Lucas, B., y Sastre, S. (2015). Metacognición en un proceso de aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula universitaria. *Contextos educativos*, (18), 95-108.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Argentina: Ariel.
- Rodríguez, A. (2013). *Una nota sobre los inicios del proyecto de la EAHNM, Extensión Creel*, Documento inédito. Chihuahua: EAHNM-INAH.
- Rodríguez, R. M. (2001). La enseñanza como práctica cultural: la gestión de aulas diversas. *Enseñanza & Teaching*, (29), 53-70.
- Rebolledo, N. (2012) La interculturalidad: Nuevos desafíos para los docentes. *Revista pedagógica-UNOCHAPECÓ*, 15(28), 23-48.
- Segato, R. L. (2012). Brechas descoloniales para una universidad nuestro-americana. *Revista Casa de las Américas*, (266), 43-60.

- Sharan, Y., y Sharan, S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla: Movimiento cooperativo de Escuela Popular.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aiqué.
- Stenhouse L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Suárez, C. (2003). *El aprendizaje cooperativo, como herramienta pedagógica*. Lima: IPP.
- Trujillo, F., y Ariza, M. A. (2006). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E. Tulving y W. Donaldson (eds.), *Organization of memory* (pp. 382-402). Nueva York: Academic Press.
- Vilches, A., y Gil, D. (2012). El trabajo cooperativo en el aula. Una estrategia considerada imprescindible pero infrautilizada. *Aula de Innovación Educativa*, (208), 41-46.
- Viñao, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de Educación*, (306), 245-269.