

# Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales



Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa



Universidad  
Intercultural  
de CHIAPAS



# Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales



CRESUR

Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa



Universidad  
Intercultural  
de CHIAPAS

# DIRECTORIO

---

Lic. Andrés Manuel López Obrador  
**Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos**

Mtra. Delfina Gómez Álvarez  
**Secretaria de Educación Pública**

Dr. Luciano Concheiro Bórquez  
**Subsecretario de Educación Superior**

Dr. Mario Chávez Campos  
**Director General de Educación Superior para el Magisterio**

---

Dr. Rutilio Escandón Cadenas  
**Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas**

Mtra. Rosa Aidé Domínguez Ochoa  
**Secretaria de Educación del Estado de Chiapas**

# DIRECTORIO

---

## **Director**

Abraham Velasco Hernández  
*Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR)*

## **Editor en Jefe**

Mauricio Zacarías Gutiérrez  
*Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa*

## **Coeditor**

Antonio de Jesús Nájera Castellanos  
Universidad Intercultural de Chiapas

## **Equipo Editorial**

Luis Antonio Domínguez Coutiño  
*Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa*

Luis Ángel Domínguez Ruiz  
*Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa*

Pedro Guadiana García  
*Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa*

Dulce María Guillén Morales  
*Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa*

## **Presidente del Consejo Editorial**

Luis Madrigal Frías

## **Corrección de estilo**

César Edmundo Estrada Rodas

## **Diseño y Maquetación**

Andrés Jerónimo Pérez Gómez

## **Consejo Editorial**

Dra. Guadalupe del Carmen Álvarez Gordillo.- El Colegio de la Frontera Sur  
Dr. Jorge Antonio Velázquez Avendaño.- Universidad Intercultural de Chiapas  
Mtro. Gabriel Laló Jacinto.- Instituto Nacional de Antropología e Historia  
Dr. Hugo Saúl Rojas.- Universidad Iberoamericana  
Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes.- Colegio de Bachilleres de Chiapas  
Dra. Martha Vergara Fregoso.- Universidad de Guadalajara  
Dr. Rigoberto Martínez Sánchez.- Universidad Autónoma de Chiapas  
Dr. Jesús Alfredo Galindo Albores.- Universidad Autónoma de Chiapas  
Dra. Alma Rosa Pérez Trujillo.- Universidad Intercultural de Chiapas

Publicación arbitrada por el Comité Editorial del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.

Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales (RLEEI), volumen 5 número 3, julio a septiembre de 2021, es una publicación trimestral editada por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, Carretera Municipal Tecnológico – Copalar km 2200, Comitán de Domínguez, Chiapas, C.P. 30037, teléfono 9636366100, [www.cresur.edu.mx](http://www.cresur.edu.mx), [contacto@cresur.edu.mx](mailto:contacto@cresur.edu.mx). Editor Responsable: Dr. Mauricio Zacarías Gutiérrez, teléfono 9636366100, [mauricio.zacarias@cresur.edu.mx](mailto:mauricio.zacarias@cresur.edu.mx). ISSN: 2448-8801, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Consejo Editorial, 1 de julio de 2021.

# ÍNDICE, CATÁLOGO Y BASES DE DATOS

---



**LatinREV**  
Red Latinoamericana de Revistas Académicas  
en Ciencias Sociales y Humanidades



PKP|INDEX



# CONTENIDO

---

<b>La formación docente desde las trayectorias de vida y profesionales en la Universidad Veracruzana Intercultural</b>	<b>11</b>
Imelda Torres Sandoval, Aurelio Vázquez Ramos y Luis Alberto Montejo Sánchez	
<b>Deserción ante COVID-19, en programas educativos de la Universidad Autónoma de Occidente, Unidad el Fuerte</b>	<b>27</b>
Rosalba Trinidad Chávez Moreno, Carlos Alberto Apodaca López, Karina Rosaura Bernal Ibarra y Georgina Félix Ortiz	
<b>Perfil sociolingüístico y experiencias lingüístico-escolares de estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma de Nayarit</b>	<b>41</b>
Saul Santos García, Keila Rebeca Ramírez Torres y Alma Gisela Ruiz Delgado	
<b>Identidades del docente universitario: una aproximación desde los estudios de masculinidades</b>	<b>57</b>
Aurelio Vázquez Ramos	
<b>Reconociendo las raíces culturales: jóvenes urbanos de origen maya en un bachillerato en el sureste mexicano</b>	<b>73</b>
Ksenia Sidorova, Francia Peniche Pavía y Astrid Karina Rivero Pérez	
<b>La formación de intérpretes en lenguas indígenas en el estado de Oaxaca</b>	<b>87</b>
Lizbeth Castillo López	







Santiago N. (2010) El profesor [Imagen].  
Recuperado de <https://flic.kr/p/7An5Eq>

## La formación docente desde las trayectorias de vida y profesionales en la Universidad Veracruzana Intercultural

Teaching training from life trajectories and professionals at the Universidad Veracruzana Intercultural

**Imelda Torres Sandoval<sup>1</sup>**

Universidad Veracruzana Intercultural  
imtorres@uv.mx

**Aurelio Vázquez Ramos<sup>2</sup>**

Universidad Veracruzana Intercultural  
auvazquez@uv.mx

**Luis Alberto Montejo Sánchez<sup>3</sup>**

Universidad Veracruzana Intercultural  
lmontejo@uv.mx

Aceptación: 3 de mayo 2021

Aprobación: 4 de junio 2021

### Resumen

Los resultados cualitativos que se presentan versan sobre narrativas autobiográficas de profesores de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), en las que se reconocen las motivaciones de la formación de sus docentes y reflexionan sobre las experiencias personales y profesionales, cuyo análisis resulta importante para comprender sus procesos formativos ante la escasez de estudios desde estos enfoques.

Con entrevistas en profundidad a docentes de la UVI, relacionadas con su formación inicial y su posterior incorporación a espacios universitarios de enseñanza-aprendizaje intercultural, se hallaron indicios sobre experiencias de subjetivación producidas por las vivencias y experiencias de formación docente. Se espera que este estudio contribuya a mejorar el diseño y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria en ambientes interculturales y a fortalecer la formación docente y mejorar las prácticas pedagógicas en estos contextos.

**Palabras clave:** formación docente intercultural, trayectorias personales y profesionales, identidades docentes.

1 Profesora de Tiempo Completo adscrita a la Sede Regional Huasteca de la Universidad Veracruzana Intercultural, entidad de la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo Académico: Educación y Equidad. Doctorante en Ciencias Agrarias, Departamento Sociología Rural, Universidad Autónoma Chapingo

2 Profesor de Tiempo Completo adscrito a la Facultad de Pedagogía-Región Veracruz de la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo Académico: Educación y equidad.

3 Coordinador de Sede Regional Huasteca, Universidad Veracruzana Intercultural, entidad de la Universidad Veracruzana. Colaborador del Cuerpo Académico: Educación y equidad.

## Abstract

The qualitative results that are presented are about autobiographical narratives of professors of the Intercultural Veracruzana University (UVI), in which the motivations of the training of their teachers are recognized and reflect on the personal and professional experiences, whose analysis is important to understand their training processes given the scarcity of studies from these approaches.

With in-depth interviews with UVI teachers, related to their initial training and subsequent incorporation into university teaching spaces - intercultural learning, evidence was found about subjection experiences produced by teaching experiences and experiences. It is hoped that this study will contribute to improving the design and evaluation of the teaching-learning process in the university classroom in intercultural environments, and to strengthening teacher training and improving pedagogical practices in these contexts.

**Keywords:** intercultural teaching training, personal and professional backgrounds, teaching identities.

## Introducción

En el marco del trabajo de investigación que cultiva el Cuerpo Académico Educación y Equidad (UV-CA 513)<sup>4</sup>, adscrito a la Facultad de Pedagogía Campus Xalapa, de la Universidad Veracruzana, se desarrolló la presente investigación, con el propósito fundamental de indagar sobre las trayectorias de vida y profesionales de docentes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), en particular de la Sede Regional Huasteca, ubicada en la zona norte del estado de Veracruz, en el Municipio de Ixhuatlán de Madero, Veracruz.

Este ejercicio es un primer acercamiento a las narrativas autobiográficas de docentes que ejercen

su práctica en contextos multiculturales y cuyo propósito es reconstruir la ruta sociocultural y profesional que subyace en el ser docente intercultural, apuntando a reflexiones y conclusiones que permiten contrastar los significados sobre la docencia con el compromiso social asumido desde la formación e intervención docente.

El municipio de Ixhuatlán de Madero cuenta con una población de 50, 836 habitantes y en un periodo de diez años, se observa un leve decremento de la población de 5 años o más que habla una lengua indígena: en 2010, 32,745 personas hablaban una lengua indígena, en 2020, solo se reconocieron 31, 155 hablantes de una lengua del total de la población en este municipio. Aun con esta ligera disminución, se puede afirmar que en Ixhuatlán de Madero, Veracruz, aproximadamente el 61% de su población de cinco años o más habla una lengua originaria (INEGI, 2020).

Si bien no existen estadísticas particulares por etnia, en Ixhuatlán de Madero se identifican cuatro poblaciones pertenecientes a pueblos originarios, a saber: nahuas, totonacos, tepehuas y ñuhus (otomíes). Estas poblaciones originarias (Méndez, 2012) aún sobreviven en condiciones de alta marginación y pobreza.

El municipio cuenta con un grado de rezago social alto: 35.20% de la población presenta rezago educativo; el 10.8% tiene carencias para acceder a servicios de salud; el 38% no tiene agua potable en la vivienda; el 74% tampoco cuenta con servicios de drenaje sanitario y el 2.90% no cuenta con servicio de energía eléctrica. (SEDESOL, 2017).

Se suma al atraso en el desarrollo social y cultural de Ixhuatlán de Madero, la precariedad material y de servicios que presenta el municipio y la situación de vulnerabilidad de los derechos humanos de la población, observando que existe, en su población, un alto desconocimiento acerca de los derechos humanos de los pueblos originarios

<sup>4</sup> Misión del CA Educación y Equidad: Estudiar “las políticas, los procesos de formación e institucionales, los actores, el currículum, las prácticas y las experiencias que se desarrollan en los distintos escenarios educativos en relación con la equidad, desde tres perspectivas: el enfoque de política pública, el enfoque de derechos humanos y el enfoque intercultural” (UV-CA 513, 2021)

y que en las escuelas, de subsistema bilingüe, no se cuentan con profesores que hablen las lenguas originarias de la región huasteca. (Torres, Montejo y Cruz, 2019).

En contraste, gracias a la diversidad cultural presente en el Municipio de Ixhuatlán de Madero, Veracruz, se atrajo a la UVI, como una entidad de la Universidad Veracruzana, que abre sus puertas en el año de 2005, ofreciendo inicialmente dos licenciaturas con pertinencia al contexto socio cultural de la región; pero en 2007 se modificó el currículo escolar de la UVI y hoy sólo se ofrece la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (Méndez, 2012).

Entonces, desde el año 2005 la UVI Huasteca ofrece la oportunidad de acceder a la educación universitaria a una población que históricamente fue excluida del derecho a la educación universitaria, tomando en cuenta que generalmente los centros educativos de este nivel se ubican en áreas urbanas y no en las regiones donde habita la mayoría de esta población.

En este contexto, el papel del docente intercultural adquiere una significativa relevancia para la formación de estudiantes como agentes de cambio, para adquirir herramientas socioculturales que les permitan transformar la lacerante realidad en que viven por un espacio de desarrollo con dignidad, pertinencia cultural y justicia social. Por ello, nos ocupa en este estudio comprender los procesos de formación de los docentes que desarrollan su práctica en estos contextos, así como sus historias vitales asociadas a sus procesos de formación, sus motivaciones personales y pedagógicas y la realidad que incide en sus experiencias en un entorno multicultural.

### Revisión de la literatura

Es a partir del siglo XXI cuando, tanto en México como en Latinoamérica, se articulan los primeros proyectos de educación universitaria con enfoque intercultural, que surge como un subsistema educativo con fuertes raíces en la educación indigenis-

ta del siglo pasado, pero que intenta mediar una nueva relación entre el Estado –Nación y organizaciones indígenas y de la sociedad civil, para construir un nuevo modelo educativo de educación superior con pertinencia cultural, reconociendo a las universidades interculturales como puentes culturales de acceso a este subsistema educativo para jóvenes de pueblos originarios. Así, desde 2003, en México, en las diferentes regiones indígenas de todo el territorio nacional, ya se cuenta con universidades interculturales, las cuales “constituyen una novedad institucional dentro del sistema educativo nacional que comparte características con otras iniciativas latinoamericanas de educación superior para los pueblos originarios del continente, pero que también refleja características específicas de las políticas educativas mexicanas.” (Dietz y Mateos, 2019).

El surgimiento de las universidades interculturales en todo el territorio latinoamericano a principios del nuevo milenio, abrió una veta novedosa de investigación en el campo de la pedagogía, con el reto de estudiar las prácticas de enseñanza – aprendizaje de los docentes fundadores de este sistema educativo y aunque las investigaciones son escasas, si han adquirido relevancia ya que el objeto de análisis es un nuevo sujeto docente, que a partir de su propia experiencia y formación profesional, ha construido, sobre la marcha, el diseño instruccional y los ambientes de aprendizajes necesarios para ambientes universitarios no convencionales.

Para efectos de este estudio, se tomó una muestra actual de estudios que se ocupan de la formación intercultural en espacios educativos, tanto en México como en América Latina y sus hallazgos, sin duda, ya han puesto atención a los retos y perspectivas de la formación docente en este tipo de entornos de aprendizaje.

En el estudio *Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior*, se resalta la vocación y retos que enfrentan las universidades como proyectos pedagógicos, toda vez que “tienen como encomienda ampliar la cobertura de la educación su-

perior pública hacia las regiones rurales y campesinas; a la vez y por otro lado, se justifican por ofrecer carreras no convencionales y no-urbanocéntricas, sino que tengan una “pertinencia cultural y lingüística” en las regionales a las que atienden. (Dietz y Mateos, 2019)”.

También se destaca que la actual educación intercultural ha tenido una fuerte influencia del sistema de educación bilingüe que dominó la alfabetización del México rural e indígena del Siglo XX, por lo que las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) también tienen una relación importante con “las reivindicaciones que los pueblos originarios y sus organizaciones expresan en relación al reconocimiento de la educación propia y de las lenguas indígenas también a nivel superior.” (Dietz y Mateos, 2019).

En relación a los docentes de las IIES, Dietz y Mateos (2019) los nombran como “actores clave de las Universidades Interculturales” y define su labor como un mediador cultural, para lo cual, por lo general, no es capacitado, sino que la experiencia se construye en el aula, procurando articular saberes comunitarios con la experiencia profesional propia. (Dietz y Mateos, 2019).

En el texto académico *Estrategia metodológica para la interculturalidad docente*, se presentan resultados de investigación sobre la formación de docentes de nivel básico en una universidad de Ecuador. Si bien el ambiente de aprendizaje no se refiere al nivel superior educativo, esta investigación le otorga un importante nivel axiológico a la interculturalidad, y la identifica como una competencia elemental que deben de desarrollar quienes se van a desempeñar como docentes de educación básica en contextos indígenas y apunta un perfil deseable de formación de este tipo de docente, enfatizando la necesidad de contar con profesores con mentalidad abierta al cambio y con pensamiento crítico: “Formadores capaces de ser autocríticos, de desaprender para abrirse a la posibilidad de formas alternativas de saber y conocimientos tan válidos como los probados a través del método científico, capaces de descon-

truir, construir y reconstruir nuevos conocimientos a partir del diálogo y el reconocimiento (Krainer y Guerra, 2016 citado en Espinoza, 2020).

En el entorno europeo, sobresale la discusión sobre la necesidad de formar docentes interculturales ante la oleada migratoria que está sucediendo desde hace al menos una década, reconociendo que este tipo de docente es necesario para que el estudiantado pueda recibir una educación de calidad. Además, se advierte también los retos que implica este modelo educativo y se destaca la necesidad de que el proyecto educativo intercultural esté inserto en un proyecto social global, que no sujete a la interculturalidad solo al ámbito escolar, sino que forme parte de un proyecto comunitario y social más amplio: “La pregunta fundamental es saber si la escuela es capaz de asumir la responsabilidad de dar una respuesta adecuada a esta diversidad del alumnado.” (Leiva, 2012, p.175).

En la investigación *La formación intercultural del docente: reflexiones en el ámbito de la formación inicial y permanente*, situada en Costa Rica, se puntualiza la relevancia de desarrollar un plan de estudios para formar docentes interculturales, con el fin de promover “habilidades didácticas capaces de promover respeto al pluralismo cultural en el aula adaptando a tal fin los diseños curriculares a las situaciones variadas de los contextos (Aguado, 2003, citado en Leiva, 2006, p.59).

También desde el Cono Sur se abona a la discusión sobre el tema que nos ocupa, con el estudio *Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile*. Expone resultados de investigación similares al estudio de Ecuador antes citado en este texto, siendo relevantes sus reflexiones en torno a las competencias que debe tener un docente intercultural: “Las competencias socioculturales se refieren a conocimientos para las relaciones interpersonales, competencias personales, el fortalecimiento de la identidad, la comprensión de normas socioculturales y la valoración del conocimiento educativo mapuche.” (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008, p.97).

Ahora bien, los estudios más recientes sobre formación de docentes en ejercicio, abordan temáticas diversas tales como: la intervención pedagógica, el uso didáctico de las TIC, contenidos curriculares, relaciones cotidianas con los estudiantes, entre otros. Entre algunos textos relevantes, tenemos el libro “Formación del profesorado: estilos de enseñanza y habilidades emocionales”, realizado por Laudalio y Mazzitelli (2019), cuyo objetivo fue identificar diferencias de estilos de enseñanza en relación con las habilidades emocionales en futuros docentes. Los resultados están basados en un estudio de carácter cuantitativo con enfoque descriptivo donde resultados mostraron que el grado de desarrollo de las habilidades emocionales en los futuros docentes que participaron en este estudio en general es medio-bajo.

En este trabajo, la trayectoria docente se asume como aquel “...conjunto de acciones, gesticulaciones, procesos y metodologías que el profesor pone en juego en su desarrollo profesional” (Vargas, Cruz y Herrera, 2013, p.6), es decir, constituye todos los elementos de los que se apropia a través de sus experiencias y en sus años de formación para ser aplicados en su ejercicio docente.

Además, cabe mencionar que, en las experiencias que conforman la trayectoria docente, se encuentran presentes acontecimientos de la vida cotidiana:

[...] la trayectoria y el desarrollo docente del profesor universitario, están influidos por la sucesión de modelos docentes positivos y negativos, pero también por otros procesos significativos de tipo personal (la experiencia docente y profesional previa, las concepciones, las creencias, las rutinas, el conocimiento práctico...), familiar, (experiencias familiares, cónyuge, docente, etc.), institucional (políticas de promoción, selección, evaluación, recursos...), contextual (perfil de los estudiantes, perfil de los estudios...) y social (cambios tecnológicos y sociales...) (Feixa, 2003, p.31-32)

En otras palabras, no sólo los aspectos académicos forman parte de su trayectoria, sino también todo lo que deviene de su ámbito personal, familiar, social, institucional, así como de su contexto; sin duda, estos elementos, ya sea que se presenten de buena o mala forma, intervienen en mayor o

menor medida en su desarrollo profesional. Asumiendo, entonces, a la “trayectoria como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones.” (Bourdieu, 1997, p.82).

También es importante reconocer los diferentes niveles de experiencia que permea la trayectoria docente, lo cual caracteriza a la propia práctica docente: “El profesorado, a lo largo de su trayectoria docente, pasa por dos etapas diferenciadas. Por un lado, una centrada en la enseñanza o en sí mismo (profesorado principiante) y, por otro, una centrada en el aprendizaje o en el alumnado (profesorado experto) (Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo, 2011 citado en Martín y otros, 2014, p.143).

De esta manera, el profesorado universitario inicia la conformación de su trayectoria desde antes de ejercer su profesión, es decir, cuando se encuentra en plena formación de su disciplina, lo que se le conoce como profesor joven o principiante y dicho recorrido continúa cuando ya se encuentra en un puesto docente y con experiencia profesional. En este sentido ambos momentos o etapas son cruciales para el ejercicio docente, ya sea con poca o mucha experiencia, en una institución universitaria, destacan las actividades académicas en el marco de su función docente.

### Planteamiento del problema

Las IIES enfrentan, como se plantea en las investigaciones citadas en este artículo, la carencia de un programa de formación de docencia con enfoque intercultural, identificando que, actualmente, el docente que ingresa al subsistema educativo universitario, se encuentra formado desde dos ángulos previos: a) formación pedagógica y/o profesional desde la licenciatura o estudios previos y que sirve de base para construir una nueva identidad docente, hacia el entorno intercultural (formación docente intercultural *empírica*); y b) formación para la docencia desde un modelo indigenista.

Desde el estudio que se presenta, se aborda la cuestión de la formación docente intercultural *empírica*, que es la más común en los ambientes de aprendizaje del nivel universitario, para reconocer la influencia de los saberes pedagógicos y profesionales previos en la consolidación de un “perfil docente intercultural”.

Sin embargo, cabe advertir la relevancia de la otra problemática identificada: la formación docente intercultural no debe ser equiparada a la formación de los docentes bilingües que se impulsó en la era de la educación indigenista en México.

De entrada, en nuestro país, se reconoce la posibilidad de una educación intercultural, sin menoscabo de la educación bilingüe. Así fue como en su momento la ahora inexistente Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGIB), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), emitió los criterios y normas que regulan los planes y programas de ambos subsistemas educativos y se ocupó de la revisión de los estatutos fundacionales de las IIES en México, donde ha encontrado que las universidades interculturales procuran delimitar la herencia indigenista para acentuar su carácter abierto a todas las diversidades culturales, que a la fecha no han tenido oportunidad de acceder a la universidad y aunque algunas se autodenominan “indígenas”, en realidad las universidades interculturales “no están dirigidas exclusivamente a los pueblos indígenas, sino que atienden preferencialmente a regiones indígenas y a poblaciones escolares excluidas históricamente.” (Dietz y Mateos, 2019).

Así, el criterio de la *etnicidad* no define el ingreso del estudiante a una universidad intercultural, por lo que la formación de sus docentes tampoco debería seguir únicamente este criterio.

Además, ante un contexto de vulnerabilidad material y de acceso pleno a derechos humanos, es importante reconocer el papel que puede jugar la educación intercultural en todos los niveles educativos, pero sustancialmente en el nivel universitario, toda vez que las universidades con enfoque

intercultural pueden contribuir a la formación de profesionales que cuenten con mejores herramientas para el diseño e implementación de políticas públicas que puedan abatir, paulatinamente, la discriminación social que afecta a las poblaciones indígenas.

La Universidad Intercultural y sus docentes, deben jugar un rol fundamental para generar la discusión, análisis y propuesta de política pública con pertinencia cultural, a la par de favorecer entornos de aprendizaje que generen un mayor conocimiento de los derechos humanos de las comunidades indígenas, toda vez que persiste “un desconocimiento en la población de la existencia de normas, instrumentos e instancias legales que los protegen, dado que no hay una apropiación efectiva de la información y, por tanto, no hay condiciones personales y colectivas para su exigibilidad.” (Torres y otros, 2019, p.11).

Para efectos del presente artículo, se muestran los resultados de indagación de las trayectorias docentes, cuyo propósito es caracterizarlas en su evolución, estado actual y perspectivas de la misma. En tanto que, para la categoría trayectoria profesional y educación superior intercultural, se estableció como propósito identificar específicamente la incursión de los profesores entrevistados en la educación intercultural.

### Metodología

El presente artículo deriva de una investigación de mayor alcance, cuyo propósito fundamental es el análisis de las trayectorias de vida y profesionales de los docentes adscritos a la UVI con la finalidad de ubicar un perfil docente intercultural. Las primeras interrogantes que constituyeron el punto de partida fueron: ¿quiénes son los docentes de la UVI?, ¿cómo llegaron para desempeñarse como docentes en la UVI?, ¿cuáles han sido sus trayectorias personales y profesionales?, ¿cómo han venido construyendo sus identidades desde la formación docente?

Las historias personales y profesionales de las y los docentes son un tipo de estudio que nos permite

aproximarnos a la complejidad de un agente activo en el desarrollo de sus propias historias y comprender los momentos en los que concurren las principales influencias en la formación y que tienen repercusiones en las prácticas de enseñanza.

Este enfoque, además, hace visible y útil las visiones que tienen las y los docentes sobre su propia actividad, así como posibilitan la reflexión y el análisis sobre las influencias de nuestra vida y el trabajo en la docencia de manera que se logren respuestas más oportunas sobre el carácter sociocultural de la enseñanza.

Por ello, es importante, entonces, reconocer que “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Conelly y Clandinin, 1995, p.11). Chase por su parte considera que la narrativa, como forma particular de discurso es:

[...] la creación de significados en retrospectiva, la configuración o el ordenamiento de la experiencia pasada. La narrativa es un modo de comprender las acciones propias y las de los demás, de organizar acontecimientos y objetos en un todo significativo y de relacionar y ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en el tiempo.” (Chase, 2015, p.69).

Las historias o relatos de vida, de los que la autobiografía constituye una variante, forman parte de la investigación de corte cualitativa, basada en el paradigma interpretativo, el cual puede definirse como aquel que “define un método que concierne procedimientos que permiten una construcción de conocimientos sobre la base de conceptos; éstos permiten la reducción de la complejidad y es a partir del establecimiento de relaciones (de pertenencia, de semejanza, entre otras) entre estos conceptos que se establece una coherencia interna.” (Cornejo, 2006, p.97).

Para este estudio, la muestra de análisis son las narrativas autobiográficas de dos docentes de una sede de la Universidad Veracruzana Intercultural,

con una edad aproximada de 45 años, hombre y mujer, y con perfiles profesionales y experiencias pedagógicas contrastantes y diversas: uno cuenta con una trayectoria amplia de experiencia en docencia intercultural y la otra, es una docente novel que, a partir de su experiencia pedagógica previa, incursiona en el ambiente universitario intercultural y construye su nueva identidad docente a partir de la propia experiencia en el aula intercultural.

A los sujetos de investigación se le realizó entrevista a profundidad, siguiendo las categorías de una Matriz Heurística de Formación Docente Intercultural, abarcando las siguientes categorías: génesis de la profesión docente, concepciones de la docencia, trayectorias docentes, trayectoria profesional y educación superior intercultural, construcción de competencias para la docencia intercultural y retos profesionales de la educación intercultural.

## Desarrollo

En general, el enfoque biográfico-narrativo empleado en este trabajo, se sitúa como una respuesta a la crisis de la modernidad, en particular a las perspectivas positivistas y llega a definirse como parte del “retorno del sujeto” o el denominado “giro narrativo” que permite otorgar la voz sobre los fenómenos sociales a quienes habían sido silenciados por el énfasis en las estructuras (Bolívar y Porta, 2010, p.203).

Bertaux (1999) afirma, refiriéndose a la crítica sobre el funcionalismo y el estructuralismo, que en realidad se trata de desmontar el monopolio de la científicidad que se ha atribuido y no precisamente desarticular el método por encuesta o el funcionalismo. Ello adquiere especial significado cuando estamos abordando la formación docente en espacios universitarios no convencionales, es decir, ambientes de aprendizaje con enfoque intercultural, tema del cual, ya se ha advertido, hay poca literatura que arroje luces para la construcción o modelaje de un “perfil docente intercultural”. Por ello, se eligió como método de análisis el enfoque biográfico-narrativo, ya que, mediante este ejercicio “podemos dar cuenta de ese rico conocimien-



to, pues se trabaja con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio.” (Landín y otros, 2019, p,229).

De esta manera los datos que se analizan derivan de los relatos empíricos autobiográficos de un profesor y una profesora de la Universidad Veracruzana Intercultural que colaboran en una de sus sedes, de los que se destacan específicamente los fragmentos relacionados con los temas de interés. Enfocados desde el inicio como relatos autobiográficos. Se facilitó previamente un guion con los tópicos relevantes y de interés para el estudio y como fuente de dato para la investigación narrativa. En ese sentido y para efectos del enfoque analítico empleado en este ejercicio investigativo, basados en Chase (2015), comprendemos:

- » En primer lugar, que las narrativas constituyen una forma específica de discurso que posibilita la construcción de significados y una forma de comprender las propias acciones y de situarlas y entenderlas en el tiempo;
- » En segundo lugar, se consideran también las narraciones como “acciones verbales” o “actos creativos”, en las que “cuando alguien cuenta una historia construye, representa y le da forma al *Self*, a la experiencia y a la realidad”;
- » En tercer lugar, las historias pueden ser ilimitadas, pero a la vez se encuentran circunscritas por las posibilidades de construcción del *Self* y la realidad, es decir, las circunstancias personales, sociales y culturales;
- » En cuarto lugar, destacamos el carácter contingente de las narraciones, dada su flexibilidad, variabilidad y dependencia de la relación con quien o quienes la escuchan y;
- » Por último, los propios investigadores narrativos se asumen como narradores porque interpretan, presentan narrativas y comunican sus ideas sobre las narrativas, es decir, “narran resultados”.

## Resultados

Los relatos o experiencias, suelen partir de una inquietud o problema que afronta quien comunica la historia. En los relatos de los docentes participantes (Docente 1 y Docente 2), el punto de partida son las circunstancias que los llevaron a dedicarse a la docencia y que resultan relevantes para comprender los intereses iniciales, las expectativas profesionales y las condiciones de su incorporación a la docencia. En este primer acercamiento, se encontraron algunas respuestas a las preguntas de investigación ¿Quiénes son los docentes de la UVI? ¿Cómo llegaron para desempeñarse como docentes en la UVI?

El Docente 1 ofrece un relato que distingue un conjunto de elementos contextuales que lo llevan a decidirse por la actividad docente, pero contruidos como condiciones a lo largo del tiempo y expresados reflexivamente en la búsqueda de una representación y un sentido consistente con sus disposiciones actuales.

En su caso, describe tres condiciones fundamentales: la primera, el aspecto meramente personal manifestado a través de la referencia al gusto que siempre tuvo por la lectura y las disciplinas relacionadas con las ciencias sociales, aunque también reconoce su deseo por estudiar una carrera técnica; la segunda, relacionada con las motivaciones despertadas por sus profesores en el curso de sus estudios superiores a través de las referencias a la vida académica, la existencia de espacios e instituciones y el gusto por la investigación promovido a través de los ejercicios escolares como reconoce el propio narrador y; tercero, conectado con la condición anterior, la búsqueda personal de un ambiente que fuera favorable a sus aspiraciones y donde encuentra sus primeras oportunidades para ejercer la práctica docente.

Por su parte, el relato de la Docente 2, invoca la sensibilidad y las preocupaciones por las condiciones que atraviesan algunos grupos sociales, es decir, la inclinación por la práctica docente y las disposiciones pueden ser asociadas a posturas po-

líticas propias, tal como se deduce del relato; pero al mismo constituyen experiencias que impactan en la formación, en la construcción de valores y en los aspectos emocionales de la vida, como la propia docente reconoce:

Me involucré con el INEA porque yo vivía en un barrio muy popular de la Colonia Cuauhtépec Barrio Alto, Gustavo A. Madero, Ciudad de México, y me sentí con el deber de apoyar estos círculos de estudios integrados principalmente por jóvenes que habían desertado de la secundaria o preparatoria por tener que buscar empleo. Tuve la oportunidad de convivir con chavos banda, fue una experiencia enriquecedora y formativa, se valora aún más la fortuna de tener una familia con recursos para poder continuar con tus estudios, cuando te das cuenta que la mayoría de las personas no cuentan con los recursos mínimos para tener una vida digna (Docente 2).

Es destacable también, como se ha insinuado, el interés del Docente 1 por construir a través de su relato un sentido consistente a esas condiciones que para él también resultan relevantes, dado que sus aseveraciones a las circunstancias que lo encaminan a la vida académica y a la práctica docente están diversamente enlazadas unas a otras por sus argumentos: “siempre tuve el gusto por la historia”, “sobre todo tuve profesores que abrieron en mi la expectativa por la vida académica” o “Este fue un momento o circunstancia importante porque a partir de allí se reafirmó mi gusto por la investigación y la vida académica en general”, constituyen enunciaciones que revelan cierto grado de consistencia discursiva sobre sus circunstancias vitales.

Siguiendo con el análisis de las entrevistas realizadas, también se hallaron respuestas a las preguntas, ¿cuáles han sido sus trayectorias personales y profesionales?, ¿cómo han venido construyendo sus identidades desde la formación docente?

En primer lugar, con relación a la trayectoria personal y profesional de los docentes, los testimonios refieren la valoración retrospectiva de las trayectorias por las que transitan los actores educativos en la construcción social y personal de sus intere-

ses por la docencia y que encuentra en la narrativa propia una manera de representar su vida y su trabajo:

Durante mi estancia como asistente de investigación tuve mis primeras experiencias como docente, el investigador cubano, quien se convirtió en mi amigo y mentor (fue quien dirigió mi tesis de licenciatura) me dio la oportunidad de dar algunas clases a profesores de bachillerato en un programa de capacitación. También desarrollamos programas de capacitación en el uso de programas para el análisis de datos cualitativos y en las propias metodologías de investigación y también me invitó a exponer mi experiencia de investigación con estudiantes de posgrados. Por aquellos años también tuve mi primer contrato como profesor al ingresar a impartir clases de sociología en una universidad privada. Todas esas condiciones creo que animaron el gusto por la docencia y la investigación (Docente 1).

En cuanto al cuestionamiento sobre la construcción de las identidades desde la formación docente, la Docente 2 revela retos académicos importantes ante la docencia intercultural, derivados de su formación académica y profesional de origen; y éstos se asumen como referente principal de sus necesidades particulares de capacitación docente en nuevo ámbito universitario intercultural que enfrenta:

El principal reto fue desaprender la concepción unitaria del derecho, para comprender que no existe un solo derecho sino muchos derechos de muchas realidades que coexisten en un país culturalmente diverso, como lo es México. Advertí que la interculturalidad no se centra sólo en establecer las condiciones para un diálogo entre culturas diversas con el fin de favorecer un respeto y reconocimiento mutuos, sino que debemos esforzarnos por desmontar y deconstruir el orden de dominación que promueve y favorece la desigualdad en la distribución de los beneficios sociales. (Docente 2).

La incorporación a las instituciones en las que se desempeñan representan también un momento importante para comprender las trayectorias docentes y sus procesos de formación. Estos contextos son relevantes por varias razones, pero destacamos aquí la concatenación que narrativamente ofrecen de los hechos o circunstancias que anteceden su incursión a la práctica docente formal o

que, mediante la construcción del relato, se detona un proceso reflexivo que construye la singularidad de su experiencia y la toma de conciencia sobre las circunstancias con las que se inician en la práctica; es también, en su conjunto, una manera de interpretar y construir sus propias historias y trayectos:

Después de los estudios de maestría mi intención era incorporarme al doctorado, sin embargo, supe de la apertura y contratación de profesores en una nueva universidad que se estaba abriendo en mi municipio, proceso de ingreso en el que decidí participar y que al ser aceptado me permitió incorporarme a la educación superior intercultural. Estuve en esa institución alrededor de ocho años, pero por conflictos al cambio de gobierno del estado tuve que irme de la institución en la que fui Profesor de Tiempo Completo, Coordinador de Programas Académicos del Área de Formación Básica y luego Director Académico de la Universidad. Al salir de la institución supe de la vacante que había para el área de Mediación Educativa en la institución en la que actualmente me desempeño (Docente 1).

Renuncié a mi trabajo en el Ayuntamiento de Chicontepec, Veracruz, en 2012, para poder concluir mi titulación de la maestría en Educación y después de titularme, busqué la oportunidad de la docencia en la UVI. (Docente 2).

Las historias que relatan los profesores son al mismo tiempo las historias de los contextos, es decir, sus narraciones ofrecen al mismo tiempo la oportunidad de conocer y comprender sus propias necesidades y reclamos en torno a la seguridad laboral y todo ello contribuye, sin duda, a construir su propia práctica; es decir, la manera en que las y los docentes se incorporan a ciertas instituciones está presidida por intereses familiares, circunstancias fortuitas o las aspiraciones por mejorar sus condiciones laborales.

Estuve un año desempleado, después de abandonar la otra institución de educación superior en la que colaboré y a raíz de un conflicto político en la universidad, de manera que una colega me informó que había una vacante en la institución actual. Para el ingreso me realizaron una entrevista las autoridades de la entidad e hice entrega de mis documentos personales, posteriormente me notificaron sobre el ingreso. Vi también en ese momento una oportunidad para poner distancia sobre

los conflictos que habían suscitado mi salida de la otra institución y también una oportunidad para conocer y aprender en otros contextos. (Docente 1).

En 2012, ante la precariedad laboral que representa el trabajo como asesor legal independiente, ingresé como responsable de la Orientación en Derechos en UVI Huasteca. (Docente 2).

En otras ocasiones, el vínculo previo con las instituciones a las que se accede como docente son también importante en la toma de decisiones, lo que permite inferir que el conocimiento previo del quehacer institucional es también relevante. Desde luego, la experiencia adquirida a lo largo de la vida y especialmente en la vida profesional cuando se han tenido prácticas distintas a las vinculadas a la docencia, son saberes que repercuten en el ejercicio docente. Basta señalar, por ejemplo, el conocimiento del contexto, las necesidades y problemáticas que caracterizan a la región y en general las condiciones sociales y culturales que son sustanciales en la atención escolar del estudiantado.

En 2005, trabajé como directora jurídica del Ayuntamiento de Ixhuatlán de Madero, Veracruz y tuve la oportunidad de colaborar con la fundación de la Universidad Veracruzana Intercultural Sede Regional Huasteca, acompañando en asesoría al Presidente Municipal y al Ayuntamiento, para la gestión de convenios, permisos y entrega de documentación a la Universidad Veracruzana, así conocí el proyecto educativo de la UVI, como una posibilidad de acercar la universidad a las comunidades, por lo que busqué incorporarme a este espacio universitario. (Docente 2).

Hay casos asimismo en los que la experiencia previa está relacionada directamente con la práctica docente intercultural, es decir, que su incorporación a las instituciones de educación superior intercultural en la que actualmente se desempeñan, tiene como antecedente el ejercicio docente en otras instituciones de educación y en otros contextos que resultan igualmente relevantes en sus disposiciones y prácticas vigentes; es decir, se accede a la nueva institución con una experiencia previa que pondrá en juego el o la docente en su nueva realidad. En estas experiencias previas nos parece que es importante profundizar, porque dan

cuenta de los saberes pedagógicos que se ponen en juego cuando desarrollan sus prácticas de enseñanza y especialmente cuando se reflexionan sobre ellas. Al respecto de la importancia de las primeras experiencias y para el caso particular de las y los profesores noveles, Feixas (2002) señala que las “experiencias iniciales impregnan las percepciones y los comportamientos sobre la enseñanza, sobre los alumnos, sobre el entorno y sobre su papel como docente”.

Sí, antes de desempeñarme en la institución en la que actualmente me encuentro estuve ocho años trabajando en otra institución de educación intercultural a nivel superior. Ingresé a ella después de haber concluido una maestría en estudios de género y que fue el resultado de mi estancia en un centro de investigación, donde colaboré tres años como asistente de investigación posterior a la obtención del grado de licenciado y donde también realicé mi servicio social y obtuve una beca para realizar mi tesis de licenciatura. (Docente 1).

Principalmente, mi formación como docente la desarrollé en universidades privadas, impartiendo clases en la Licenciatura en Derecho. Como docente en un espacio universitario intercultural, no tuve experiencia de capacitación inicial, pero de forma autogestiva, procuré cursar diplomados y talleres para complementar mi formación docente, sustancialmente en las áreas de género y de diversidad cultural. (Docente 2).

En otra línea de análisis destacamos el reconocimiento que hace el o la docente sobre los aspectos positivos y negativos de sus trayectorias. En ese sentido, resulta destacado que la mayor satisfacción está relacionada con el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes, así como con el ambiente de trabajo y la integración que como colectivo logra el profesorado y que incluye desde luego los espacios colegiados de trabajo y el desarrollo de proyectos educativos comunes.

Sin duda cuando he visto a las y los estudiantes motivados en lo que están aprendiendo y dan muestra de su satisfacción por lo que han logrado. Luego cuando ha sido posible el trabajo integrado con los colegas y donde hemos logrado promover aprendizajes colectivos y metas en conjunto; eso ha sido muy alentador. También los espacios de formación con los colegas, cuando ocurren debates y puntos de vista sobre aspectos académicos y

podemos profundizar en ellos, son también momentos muy gratificantes (Docente 1).

Creo que el momento más importante que he vivido como docente en una universidad intercultural, ha sido el punto en donde advertí que la interculturalidad no se centra sólo en establecer las condiciones para un diálogo entre culturas diversas para un favorecer un respeto y reconocimiento mutuos, sino que debemos esforzarnos por desmontar y deconstruir el orden de dominación que promueve y favorece la desigualdad en la distribución de los beneficios sociales. Este concepto de interculturalidad, como un proyecto de emancipación puso en tela de juicio todo el sistema positivista del Derecho que había aprendido como estudiante, practicado como litigante y reproducido como docente. (Docente 2).

Por el contrario, están al mismo tiempo las experiencias negativas que se asocian con las condiciones de deserción o con la calidad de los empleos que las y los egresados logran al concluir sus estudios. Estos relatos reflexivos sobre la educación revelan también la conciencia del profesorado sobre las condiciones estructurales que operan de manera negativa sobre el cumplimiento de las metas de los proyectos educativos. Se trata, sin duda, de un reconocimiento implícito de la realidad a la que se enfrentan los resultados educativos por muy positivos que puedan ser bajo la práctica y el compromiso de las y los docentes. Del mismo modo, irrumpen en las narrativas las experiencias negativas sobre la seguridad laboral de las y los profesores derivado de las lógicas políticas imperantes en el país y que pesan en los ambientes académicos de algunas instituciones de educación superior.

Creo que cuando los estudiantes desertan o cuando los veo integrados como egresados en actividades para las que quizá no fueron preparados o que no son consecuentes con lo que han logrado en su formación. Me parece que eso habla de los retos que tiene la institución y las dificultades que nos imponen las estructuras de desigualdad que sufre nuestra sociedad. También es muy desalentador cuando no es posible el trabajo colectivo entre los y las colegas, porque creo que el trabajo colegiado fortalece los logros de las y los estudiantes y es una manera también de promover esos valores que buscamos en su formación integral. También resulta muy negativo y pernicioso el que las instituciones de educación superior en los estados estén expuestas a los vaivenes políticos y que se privilegien esas lógicas que poco

abonan a la consolidación académica y el desarrollo de la investigación y de las condiciones de las regiones en que se sitúan dichas instituciones. (Docente 1).

No llamaría momento negativo, sino de preocupación y frustración constante, el hecho de percibir en los estudiantes desánimo y desinterés por el estudio de los derechos humanos de los pueblos indígenas. Por ello, me vi obligada a analizar mi práctica docente, para revisar si las estrategias de enseñanza eran pertinentes y tratar de encontrar las “fallas” pedagógicas en la comunicación del derecho en el aula. Me di cuenta, entonces, que en realidad, el estudiante rechazaba el estudio del derecho porque, desde su contexto, el derecho solo lo ha padecido como una forma de opresión y despojo de los derechos de su familia y su comunidad, ya que en esta región ha imperado mucho el caciquismo y la discriminación, por lo que se tiene la percepción de que el derecho solo está al servicio de quien tiene dinero para pagar un abogado. Esto me llevó a rediseñar la forma de enseñanza de los derechos, buscando nuevas formas de apropiación desde las vivencias de las y los estudiantes, procurando ahora prácticas pedagógicas desde los enfoques de interculturalidad y de derechos humanos, para favorecer la construcción de diálogos de reflexión, análisis y apropiación de los derechos humanos resaltando la perspectiva propia de la comunidad acerca del significado y sentido del desarrollo (Docente 2).

Si en la comprensión de las trayectorias docentes es importante en la reconstrucción discursiva del pasado, no menos importante es lo que ellas y ellos vislumbran como futuro. De hecho, se señala con mucho acierto que los hechos relatados tienden a aparecer de manera determinista si se analizan de manera temporal, tanto de manera progresiva como de forma inversa, esta condición se hace más evidente cuando las y los docentes hablan en términos prospectivos; haciendo también palpable el carácter transformador y reflexivo del relato:

Creo que me encuentro en un momento importante. A punto de concluir con una función administrativa que he podido conciliar con la docencia, con la necesidad de continuar con mi formación y al mismo tiempo con la necesidad de estar más cerca de mi familia. Soy originario de Tabasco, por lo que no es sencillo estar atentos de la familia por la distancia y la imposibilidad de la visita constante” (Docente 1).

En este momento, después de seis años en la universidad, hice pausa en la docencia para dedicarme a la actualización académica, necesaria ante las importantes reformas en materia de Derechos Humanos y Justicia Penal y Laboral que nuestro texto constitucional fundamental ha tenido en los últimos diez años, por lo que estoy concluyendo la maestría en Derecho y actualmente estoy estudiando el Doctorado en Ciencias Agrarias, en el Departamento de Sociología Rural, de la Universidad Autónoma Chapingo. (Docente 2).

Respecto a las experiencias de formación o capacitación en educación intercultural que tuvo el o la docente a su ingreso en la institución en la que actualmente desarrolla su práctica, los relatos dejan entrever la importancia de los referentes adquiridos previamente. No siempre las instituciones cuentan con un programa de formación para los docentes noveles (Feixas, 2002), estas necesidades en ciertas condiciones se atienden con programas de formación de académicos que se ofrecen de manera general y al que pueden acceder quienes se incorporan a la práctica docente.

Es también importante reconocer que, para algunos docentes con cierta experiencia en la educación, son también importante los propios espacios de diálogo y de reflexión sobre la práctica. De hecho, esta condición de las y los docentes ha llegado a plantearse como una necesidad para la mejora de los procesos educativos (Schön, 1992).

Como un aporte propio de la institución ninguna, pero como he dicho contaba con alguna experiencia en el campo de la educación intercultural y había tomado algunos cursos y talleres al respecto, además de la formación autodidacta. Creo que en mi formación en la educación intercultural han sido muy importante los espacios de diálogo e intercambio con los colegas y por supuesto la práctica llevada a cabo de manera colectiva. (Docente 1).

El acompañamiento de los profesores noveles por algunos actores específicos, junto con los espacios de intercambio y análisis de la práctica docente son significativos según el relato de los propios docentes. Es importante también admitir que no siempre los espacios formales de comunicación y capacitación juegan un papel relevante en la for-

mación y en el logro de proyectos educativos comunes entre los profesores.

Así también, en las trayectorias formativas de las y los docentes aparecen del mismo modo los espacios informales de intercambio como parte de los propios procesos de formación.

He mencionado al inicio de esta charla lo importante que fue la asesoría pedagógica que recibimos en los inicios de la primera institución en la que me inicié formalmente como profesor. El hecho de ser una universidad naciente permitió poner en práctica y construir un proceso que en sus primeros años fue determinante en mi experiencia. Recuerdo que contábamos con un espacio cada jueves para intercambiar nuestras experiencias, detectar nuestras áreas de oportunidad y compartir nuestras propuestas de trabajo. Ese diálogo fue importante para la humildad en el desempeño profesional, aprender de los demás y generar actividades de aprendizaje integradas. Fuera del ámbito laboral el profesorado continuaba compartiendo y eran muy significativos los tiempos de intercambio hasta las tantas de la madrugada. Rememoro estos hechos porque fueron muy productivos, con muchos espacios para la creatividad y la libertad del trabajo docente sin las presiones administrativas o la atención de otras necesidades que le restan tiempo al trabajo de diseño pedagógico y didáctico. (Docente 1).

Una alternativa a las necesidades de formación, cuando la institución no provee de capacitación a quienes incursionan en la docencia o cuando no se cuentan de espacios de intercambio de experiencias que pueden funcionar pedagógicamente para enriquecer y construir las prácticas, es la propia autogestión de espacios alternativos para la formación. Incidiendo con ello en la actualización disciplinar o en temas que son de interés personal o académico. La formación en educación intercultural es, sin duda, una necesidad apremiante como campo de intervención sobre la diversidad cultural es todavía relativamente reciente en el país y son pocos aún los programas de formación específicamente dirigidos a la docencia intercultural.

No tuve experiencia de capacitación, pero de forma autogestiva, procuré cursar diplomados y talleres para complementar mi formación docente, sustancialmente en las áreas de género y de diversidad cultural. (Docente 2).

## Conclusiones

Este primer ejercicio para acercarnos a las motivaciones de la docencia intercultural en espacios universitarios, destaca la importancia de las narrativas autobiográficas para comprender las trayectorias vitales de profesores que desempeñan su práctica docente en contextos caracterizados por la diversidad cultural y por condiciones del alta marginación y pobreza, donde los retos educativos entrañan, para hacer frente a las desigualdades, la importancia de una práctica docente intercultural que propicie la formación de estudiantes con pertinencia cultural.

El análisis acentúa la relevancia de las experiencias vitales y las trayectorias a través de las cuales las y los profesores construyen sus expectativas sobre la práctica docente y por múltiples procesos significativos que resultan de su circunstancia personal, familiar, social, institucional y en general del contexto en el que se sitúa su trayectoria profesional y personal.

Metodológica y teóricamente resulta relevante comprender las narrativas autobiográficas como una manera de aproximarnos a la forma en cómo las y los docentes experimentan el mundo y a partir de ellas aproximarnos a los momentos y condiciones que propician las principales derivaciones en su formación o en sus inclinaciones en las prácticas de enseñanza. La memoria, en ese sentido, ha permitido esclarecer las distintas representaciones, sentidos y experiencias y la construcción de significatos en torno al ejercicio docente, pero al mismo tiempo permiten comprender las acciones y de situarlas temporalmente.

De hecho, los relatos presentan un conjunto de elementos contextuales ricos en imágenes sobre la docencia y que expresados reflexivamente denotan cierta consistencia con las disposiciones actuales que refieren los propios docentes entrevistados. Estas experiencias referidas parecen tener un impacto importante en la formación y en la construcción de valores asociados con la docencia, amén de que los testimonios ofrecen una valoración de las trayectorias vitales y los procesos socia-

les a través de los cuales construyen sus intereses e inclinaciones por la práctica docente. Los relatos detonan también un proceso reflexivo en el que las historias hacen explícitas cierta singularidad en las experiencias y, sobre todo, la toma de conciencia sobre las circunstancias en las que las prácticas iniciales se configuran, interpretando significativamente los hechos y construyendo al mismo tiempo sus propias historias y trayectos.

Es destacable, a su vez, que estos relatos reflexivos revelan también la conciencia del profesorado sobre las condiciones estructurales que inciden negativamente en el cumplimiento de los objetivos educativos de los proyectos en los cuales se desempeñan. Esto puede ser relevante en la medida en que a menudo las condiciones de vida de las que proviene el estudiantado, así como sus características culturales y lingüísticas, son despojadas por el portón de acceso a las escuelas y, por el contrario, son elementos fundamentales en el abordaje de los contenidos y en generales en torno a los enfoques pedagógicos y didácticos que deben prevalecer en un aula que es diversa por naturaleza.

Sobresale que los resultados de las entrevistas presentados en este trabajo coinciden con las investigaciones sobre la formación de docentes interculturales exploradas, los cuales han identificado en las dos últimas décadas retos y necesidades del desarrollo de las competencias interculturales en los actores pedagógicos del proceso educativo.

De igual forma, se coincide en los resultados de esta investigación con la problemática ya identificada en otros estudios: el docente ingresa, en ocasiones, a las universidades interculturales sin una capacitación sobre las competencias socioculturales que requiere para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente intercultural, por lo que se hace necesaria la capacitación o formación continua para mejorar dichas competencias pedagógicas y didácticas.

Además, ante la falta de procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Schön, 2017) para la construcción contingente y contextualizada de un “perfil docente intercultural”, se

pierden o diluyen en el día a día o en los procesos administrativos de seguimiento a la labor docente, la riqueza pedagógica de las prácticas que ocurren en el aula multicultural, por el contrario, la integración documental de estas experiencias y la apertura de espacios de diálogo, comunicación y sistematización podrían eventualmente transformarse en verdaderas comunidades de aprendizaje de competencias socioculturales para el profesorado.

Por ello, se concluye en la necesidad de crear de una propuesta pedagógica para la formación de docentes que fortalezcan las competencias para enfrentar los retos de los entornos interculturales de aprendizaje, que subraye el ineludible respeto al derecho a la educación con pertinencia cultural, y que construya puentes de mediación cultural, lingüística y de derechos entre los pueblos originarios y los actores clave de su formación profesional: el o la docente.

## Referencias

- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, (29), 1-22.
- Bolívar, A., y Porta, L. (2010). La investigación biográfica narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación* 1(1), 199-210.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin y Lincoln, Ed. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa* (pp. 58-112). Buenos Aires: Gedisa.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. Barcelona, España: Laertes, S.A de Ediciones.
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psyche*, 15(1), 95-106.
- Dietz, G. y Mateos C. L. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de

- un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163-190.
- Espinoza F, E. (2020). Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 12(2), 369-379.
- Feixa, M. (2003). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educación*, (33), 31-59.
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*. 2(1), s/p.
- INEGI. (2020). Indicadores de población por municipio. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/?ag=30083#div-FV1005000039>
- Landín M, M. D., y Sánchez T. S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: Una herramienta para la investigación educativa. *Educación* 28(54), 227-242.
- Laudadio, J., y Mazzitelli, C. (2019). Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y habilidades emocionales. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 853-869.
- Leiva O, J. J. (2006). La formación intercultural del docente: reflexiones en el ámbito de la educación inicial y permanente. *Comunicación*, 15(1), 57-62.
- Leiva O., J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 172-192.
- Martín-G., Á., Conde, J. J. y Mayor R. C. La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 141-160.
- Méndez R., T. D. (2012). Tesis de Maestría. Instituto de Investigaciones en Educación. Maestría en Investigación Educativa. Recuperado de <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/42093/MendezRebolledoTeresita.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 91-110.
- SEDESOL. (2017). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social*. México: Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Desarrollo Regional.
- SEFIPLAN. (2017). *Cuadernillos Municipales: Ixhuatlán de Madero, Veracruz*. Xalapa, Veracruz: Sistema de Información Municipal. Gobierno del Estado de Veracruz.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Torres S. I., Montejó S. L. A. y Cruz G. C. A. (2019). Estrategias y prácticas de difusión de derechos humanos: Una propuesta educativa con pertinencia cultural en jóvenes de la Huasteca Veracruzana. *Revista Latinoamericana de Estudios Interculturales* 3(1), 9-19.
- UV-CA 513. (2021). Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) del Cuerpo Académico Educación y Equidad. Recuperado de <https://www.uv.mx/blogs/ca-educacionequidad/lgac/>
- Vargas P., Cruz C., A. y Herrera E. V. (2013). Análisis de la trayectoria docente de tres estudiantes para profesor en el campo de la educación estadística. I *Congreso de Educación Matemática de América Central y del Caribe*, 1-13.



