



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**LA NARRACIÓN ORAL COMO EDUCACIÓN NO
FORMAL INTERCULTURAL EN EL ESPACIO DE
“CUENTOS PARA EL ENCUENTRO”**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
ECHEVERRÍA VELÁZQUEZ ZANYA LIBERTAD**

**ASESOR:
DR. ITZÁ EUDAVE EUSEBIO**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX., NOVIEMBRE 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mi mamá y mi papá, por hacer gran parte de la persona que soy ahora.

A Nash por las pláticas y las risas, porque siempre me anima, me cuestiona y me escucha.

A mis abuelas y abuelos por compartirme sus historias y experiencias de vida.

A Fer y a Kev por estar, por apoyarnos, por los caminos recorridos, los viajes, los aprendizajes, por las bromas, por los sueños, por lo que nos falta caminar, construir y compartir.

A Itzá por sus enseñanzas, por influir con sus ideas y forma de ver la vida, por el apoyo y el acompañamiento, por el ánimo que comparte y la escucha que practica.

A Aldo por brindarnos su apoyo siempre, por adentrarnos en el mundo de la narración, por abrir posibilidades, impulsarlas y construirlas junto con el Colectivo.

A todas las personas que han apoyado al Colectivo Agua de Horchata en todo momento, en sus diversas etapas.

A todas las personas que han formado parte de “Cuentos para el encuentro”, por las palabras compartidas, por su presencia y disfrute.

A todas las personas que me apoyaron para la realización de esta tesis, a quienes que me regalaron un poco de su tiempo para contestar las entrevistas, para escuchar mis dudas y orientarme en el proceso, a quienes me leyeron y comentaron.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. Algunas nociones sobre educación	11
Educación informal.....	16
Educación formal	19
Sobre la autoridad y las implicaciones de la escuela.....	23
Sobre la enseñanza	25
Sobre los contenidos	27
Sobre la confusión entre educación y escolarización	27
Educación no formal	28
Algunas reflexiones sobre el universo educativo	36
Capítulo 2. Interculturalidad, vínculos con la educación y la narración oral	41
Diferentes conceptos de interculturalidad	44
Escuchar y expresar: herramientas para el diálogo	54
Vínculos entre interculturalidad, educación y narración oral	62
Capítulo 3. Oralidad, tradición oral y narración oral	67
Oralidad y escritura. Formación de seres y sociedades.....	67
Tradición oral y Narración oral	75
¿Quiénes se encargaban de contar las historias en el mundo?	76
¿Quiénes se encargaban de contar las historias en América?	79
Colonización del ser, el saber y sus narrativas.....	84
La narración oral en la actualidad	92
Cuentaría Universitaria en Bogotá, Colombia.....	94
¿Qué ha pasado con este tipo de narración oral en México?.....	99
La narración oral, posibilidades educativas	101
Capítulo 4. “Cuentos para el encuentro”, un espacio de educación no formal intercultural	105
Toda historia tiene un comienzo: el Colectivo Agua de Horchata	105
“Cuentos para el encuentro” desde la teoría: proyecto educativo	111
“Cuentos para el encuentro” en la práctica: experiencias	126
El experimento o prueba piloto	126
Comienza la ilusión: primera temporada.....	130
Entre la ilusión y la dificultad: segunda temporada	133
Algunas dificultades y un nuevo comienzo: tercera temporada	137
Facultad de Filosofía y Letras.....	137
Facultad de Ingeniería.....	140
Toda historia tiene un nudo: cuarta temporada	144
Facultad de Filosofía y Letras.....	144

Facultad de Ingeniería.....	151
En todo nudo hay algunas sonrisas: quinta temporada	155
Continúa el nudo: sexta temporada	158
Abanico de posibilidades: séptima temporada.....	160
¿Qué piensa el Colectivo Agua de Horchata sobre el espacio de “Cuentos para el encuentro”?.....	166
Porque todo trabajo debe concluir: reflexiones finales.....	173
Bibliografía.....	181
Anexos	191
Fotos de las primeras presentaciones en la explanada del mercado de la Colonia Miguel Hidalgo, Delegación Tláhuac.....	191
Fotos de la prueba piloto de “Cuentos para el encuentro”	191
“Cuentos para el encuentro” en la Facultad de Filosofía y Letras	192
“Cuentos para el encuentro” en la Facultad de Ingeniería	195

Introducción

“Esto ya no solo es un proyecto escolar.
Que nada destruya lo que han formado
sus amigos, sus sueños, su vida”¹
Telita anónima

Este es un trabajo que escribe la historia y recopila experiencias de un grupo de desconocidos que la vida y la Universidad juntó en la Facultad de Filosofía y Letras en una misma licenciatura, en un mismo salón de clases a la misma hora en un mismo equipo de trabajo, así, los aventuró en un mundo desconocido pero fascinante. Con curiosidad y llenos de energía decidieron conformarse como colectivo y adentrarse en el mundo de la narración oral. En su camino se encontraron con personas maravillosas que les impulsaron a crear espacios en los que conocieron a otras personas curiosas, sabias y soñadoras. Tras más de cinco años de formar parte del Colectivo Agua de Horchata y más de tres años de ser co-gestora de “Cuentos para el encuentro”, realizo este trabajo como una sistematización de la experiencia en dicho espacio tomando como bases la educación no formal y la interculturalidad.

El quinto y sexto semestre de la licenciatura en Pedagogía fueron claves para mi formación personal y profesional, en estos semestres, mi percepción del mundo fue transformándose, pues cursé dos materias que dieron pie para entender el mundo a partir de posturas teóricas que no conocía y que, a su vez, contribuyeron para que en equipo decidiéramos intervenir en nuestros contextos a partir de la narración oral, me refiero a las materias de “Educación e interculturalidad” y “Educación no formal”.

La materia de educación e interculturalidad rompió con la percepción que tenía del mundo y en su lugar fui construyendo otra, tomando como referentes la colonialidad, la descolonización y sus vínculos con la interculturalidad crítica,² estos, posibilitan mirar el mundo desde una perspectiva que busca los orígenes, desnaturalizando las clasificaciones y

¹ Antes de comenzar cada capítulo citaremos algunas “telitas” escritas por el público de “Cuentos para el encuentro”. Las telitas eran cuadritos de tela donde el público podía expresarse de manera escrita en el espacio, cada cuadrito era cosido para mostrar que en conjunto construimos “Cuentos para el encuentro”. Entre los objetivos de las telitas estaban: conocer qué pensaba el público sobre este espacio, sobre la sesión o lo que sucedía en el país.

² Cada concepto lo abordaremos de manera general más adelante y con mayor profundidad en los capítulos de esta tesis.

jerarquías que encontramos en los contextos en los que vivimos. Además, busca construir relaciones, prácticas y formas de vida distintas a las actuales, basadas en el diálogo, el respeto, la colaboración y la horizontalidad.

En la materia de Educación e interculturalidad aprendí a mirar el mundo analizándolo desde dicha perspectiva, de ahí que en mi accionar trate de hacer mirar y construir otras formas de relacionarme con las personas y con el mundo en el que vivimos. Después de cursar la materia, quise volver a cursarla, pero fui invitada como adjunta, así realicé mi servicio social, posteriormente fui contratada como ayudante de profesor, poco a poco esta nueva forma de mirar el mundo se fue consolidando.

Por otra parte, en la materia de Educación no formal nos teníamos que organizar en equipos para intervenir con un proyecto que atendiera necesidades educativas que observáramos en la sociedad. En ese año, el 2012, se difundieron estudios que evidenciaban la baja cantidad de libros que leía la población mexicana, la Secretaría de Educación Pública tenía un programa en el que se evaluaba la cantidad de palabras que los alumnos tenían que leer por minuto, al tiempo que había campañas publicitarias que invitaban a leer 20 minutos al día.

Como equipo pensábamos que leer no tendría que ser una obligación, tenía que ser por gusto para que se dieran procesos como la comprensión y la imaginación, por lo menos. Así, decidimos elaborar un proyecto para fomentar la lectura mediante la acción del cuentacuentos. En el primer semestre investigamos en qué consistía la actividad que proponíamos y realizamos el diagnóstico de la zona en la que intervendríamos; en el segundo semestre llevamos a la práctica el proyecto. Al terminar la materia, como equipo nos dimos cuenta que nos había gustado mucho contar cuentos en la plaza pública, así que decidimos continuar con nuestra práctica y conformarnos como colectivo.

Con el paso de los años, el vínculo entre la interculturalidad y la narración oral se fueron haciendo más fuertes. Ahora son mi forma de ver y accionar en el mundo, tanto de manera personal como colectiva, al lado del Colectivo Agua de Horchata, en el cual cada persona trabaja desde su postura de vida en complemento con las otras posturas de sus integrantes.

Continuamos contando cuentos en plazas públicas, museos, escuelas y festivales culturales. Además de formarnos a través de la práctica, decidimos hacerlo mediante talleres, en uno de ellos conocimos a Aldo Méndez, un cuentero cubano que conoce la narración oral en distintas partes de Iberoamérica; en una reunión posterior, nos contó que en Colombia existen espacios universitarios de narración oral con la idea de que conformáramos el propio en la Universidad Nacional Autónoma de México. Tras conversar como Colectivo, decidimos crearlo y llamarlo “Cuentos para el encuentro”.

Desde las primeras temporadas del espacio observaba que incidíamos en el público que asistía, también percibía ciertos aspectos de la interculturalidad, sin embargo, no sabía nombrarlos con precisión. Al egresar de la licenciatura y buscar un tema para realizar mi trabajo de titulación, pensé en elaborarlo para encontrar esos elementos que tanto buscaba, así surgieron las preguntas de investigación: ¿por qué un proyecto como “Cuentos para el encuentro” es educativo? y ¿qué elementos de la interculturalidad intervienen en un espacio como “Cuentos para el encuentro”? Además de poder nombrar lo que miraba en el espacio, buscaba sistematizar la experiencia y los aprendizajes propiciados en dicho lugar.

Asimismo, buscaba contribuir a la producción teórica tanto del campo de la pedagogía como impulsar el de la narración oral en México, realizándolo específicamente desde la educación no formal y la interculturalidad. Sistematizar la experiencia y los aprendizajes propiciados en un espacio como “Cuentos para el encuentro” forma parte de escribir la historia que hacemos día a día para que futuras generaciones puedan aprender desde el conocimiento producto del camino ya recorrido por el Colectivo Agua de Horchata. Implica dejar un antecedente sobre un espacio de narración oral dentro de la Universidad para continuar cultivando dicha semilla y posibilitar su crecimiento que se podría manifestar en el mantenimiento de dicho espacio o en la generación e impulso de otros espacios culturales y educativos.

Como objetivos de la investigación hemos buscado: argumentar porqué la narración oral puede ser una forma de educación no formal intercultural, sistematizar la experiencia del espacio “Cuentos para el encuentro” y abonar al campo de la producción teórico-práctica de la pedagogía y de la narración oral.

El trabajo de investigación lo realicé desde la investigación cualitativa con la guía que proporciona la sistematización de experiencias, lo cual implicó la recopilación y revisión bibliográfica sobre el campo de la educación no formal, la interculturalidad y la narración oral, así como la delimitación de un objeto de estudio centrado en las interacciones entre público, narradores y gestores del espacio. De igual manera, implicó escribir la historia del espacio desde la prueba piloto hasta la séptima temporada; así como agudizar las observaciones y la escucha, tomar notas, realizar entrevistas a personas que de alguna manera participaron en “Cuentos para el encuentro”. A partir de la información recolectada, interpretada y analizada, las categorías construidas fueron: encuentro, expresión, escucha y confianza.

El trabajo está redactado en primera persona del plural, pues es una forma de evidenciar que está construido a partir de lo vivido y dialogado en diversos espacios junto con otras personas, por ejemplo, a partir de las experiencias compartidas con el Colectivo Agua de Horchata, así como, con las reflexiones que elaboramos con las y los compañeros -estudiantes y equipo de trabajo- de la materia Educación e interculturalidad en el Colegio de Pedagogía; en algunas partes está redactado en primera persona del singular, para nombrar de manera personal aquellos aprendizajes y afirmaciones producto de reflexiones individuales, pero que están vinculados con otras personas y otros espacios, también como una forma directa de “hablar” personalmente con quien lee.

Este trabajo de investigación y sistematización está basado en la forma en la que pienso e intervengo en el mundo, para ello resulta necesario abordar algunos conceptos que permitan situar las definiciones, reflexiones y ejemplos contenidos en el mismo. Estos son la colonialidad, la descolonización y la interculturalidad. Haremos un pequeño marco de referencia que profundizaremos de acuerdo con el tema desarrollado al interior de los capítulos.

La colonialidad representa una forma de ver y analizar el mundo cuestionando la invasión y colonización europea en América en 1492, que después expandieron a otras partes del mundo y que contribuyó a la formación del mundo actual, ya que fue a partir de ese hecho que comenzaron a clasificar

a la población mundial a partir de categorías de raza, clase³ y género,⁴ por lo que comenzaron a estructurar jerárquicamente las relaciones sociales en términos raciales: blanco-mestizo, indio, negro; clasistas: rico-pobre, y genéricas: hombre-mujer; que a su vez, quedaban englobadas en relaciones clasificatorias entre Europa Occidental y el resto del mundo: Occidente-Oriente, civilizado-primitivo, científico-mágico/mítico, racional-irracional, moderno-tradicional, desarrollado-subdesarrollado.⁵

Es así que se estructuró y controló la subjetividad, el trabajo, la cultura y la producción de conocimiento en torno “a un único mundo dominado por Europa [...] para establecer el capitalismo mundial”.⁶ Para conseguirlo, los invasores tuvieron que reprimir la reproducción cultural de los grupos invadidos, al tiempo que imponían su cultura, lo que constituía a las personas como colonizador-colonizado, sujeto (activo) - objeto (pasivo).⁷

Esta forma de organización y control violenta sobre la población permitió la construcción de una lógica que permeó en cada aspecto de la vida, a este modelo de poder lo nombramos como colonialidad, en términos analíticos se divide en: colonialidad del poder, del saber y del ser;⁸ dicha lógica se mantuvo aún con la independencia de los territorios,⁹ pues las formas de pensar en términos de clasificaciones y jerarquías continuó existiendo en la organización política, económica y social, así como en las concepciones sobre la cultura y la producción de conocimiento, puesto que la lógica colonial se mantuvo en quienes consolidaron los Estados-nación, su Constitución Política y sus instituciones, una de ellas, la escolar.¹⁰ Al continuar con esta forma de

³ Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires: 2000.

⁴Lugones, María. “Colonialidad y género”. En *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en AbyaYala*. Yuderkys Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal, Karina Ochoa Muñoz (editoras), Poyapán-Editorial Universidad del Cauca. Colombia: 2014.

⁵Quijano. *op. cit.*, p. 212

⁶*Ibid.*, p. 210

⁷Estermann, Josef. “Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes de la Filosofía Intercultural”. En David Mora (dir.). *Interculturalidad crítica y descolonización*. Instituto Internacional de Integración Andrés Bello. Bolivia: 2009. p. 6.

⁸Mignolo, Walter. “El Desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial”. En Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter Mignolo. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Del Signo. Buenos Aires: 2006. p. 13.

⁹*Ibid.*, p. 4.

¹⁰Castro-Gómez, Santiago. “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’”. En Edgardo Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*.

organización y control, la colonialidad se mantiene, igual que la violencia que la sustenta.

Para especificar las categorías de la colonialidad, debemos recalcar que éstas se encuentran imbricadas, sólo separadas para colaborar en el análisis del sistema-mundo moderno/colonial.¹¹ Por su parte, la colonialidad del poder se construyó a partir de la idea de raza como “un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista [...] se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder”¹² articulado con “un patrón global de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos [...] que se constituía en torno a y en función del capital”¹³ configurando el capitalismo mundial, posibilitado por el

control de las relaciones sociales [...] donde cada una de esas estructuras de cada ámbito de existencia social, está bajo la hegemonía de una institución producida dentro del proceso de formación y desarrollo de este mismo patrón de poder. [...] Así, en el control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, está la empresa capitalista; en el control del sexo, de sus recursos y productos, la familia burguesa; en el control de la autoridad, sus recursos y productos, el Estado-nación.¹⁴

Profundizando en las clasificaciones y jerarquías mencionadas, encontramos a la colonialidad del ser que se presenta en la “subjetividad, [el] control de la sexualidad y de los roles atribuidos a los géneros”,¹⁵ manifestada en “una jerarquía racial/étnica global que privilegia a los occidentales sobre los no-occidentales [...] una jerarquía global de género que da primacía a los hombres sobre las mujeres y al patriarcado europeo sobre otras formas de relaciones de género [...] una jerarquía sexual que otorga primacía a los

Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires: 2000. p. 148-149.

¹¹Mignolo, Walter. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa, Barcelona: 2005.

¹²Quijano. *Op. cit.* p. 203

¹³*Ibid.*, p. 204

¹⁴*Ibid.*, p. 214

¹⁵Mignolo. “El Desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial”. *Op. cit.* p. 13

heterosexuales sobre los homosexuales y lesbianas”.¹⁶ Mientras que la colonialidad del saber se evidencia a través de:

una jerarquía epistémica que privilegia el conocimiento y la cosmología occidentales sobre el conocimiento y las cosmologías no-occidentales, y está institucionalizada en el sistema universitario global [...] [así como en] una jerarquía lingüística entre las lenguas europeas y las no-europeas que hace primar la comunicación y la producción teórica y de conocimiento en los primeros, subalternizando los últimos como productores de folclor o cultura solamente pero no de conocimiento ni teoría.¹⁷

En relación con la colonialidad, la descolonización o la decolonialidad implicarían procesos de toma de conciencia,¹⁸ identificación, visibilización e intervención en las estructuras,¹⁹ relaciones de poder²⁰ y violencias coloniales para la conformación de otras sociedades, también incluye la construcción en los campos político, social, cultural,²¹ económico, jurídico, epistémico y pedagógico,²² en las que se pueden tomar como referencia las lógicas, los conocimientos, las formas de comunicación y de organización de pueblos que han resistido a la violencia colonial por más de 500 años, además de otras perspectivas teóricas no hegemónicas. En este sentido y a manera de ejemplo, podríamos acercarnos más a la oralidad²³ y a los conocimientos que contiene la memoria de nuestras abuelas y abuelos, incluyendo el de las regiones de donde provienen, siendo así una forma de resistencia e intervención en el mundo moderno-colonial. Nos acerca a otra lógica de la comunicación que posibilita construir y fortalecer lazos entre personas a partir de la interacción y el diálogo que la oralidad genera.

Asimismo, en la construcción de otras sociedades y en relación con la decolonialidad, encontramos a la interculturalidad crítica, pues ésta involucra

¹⁶Grosfoguel, Ramón. *La Descolonización de la Economía Política y los Estudios Postcoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad global*. Tabula Rasa. No. 4. Bogotá. Enero-Junio: 2006. Disponible en: <http://dev.revistatabularasa.org/numero-4/grosfoguel.pdf>. p. 25

¹⁷Grosfoguel. *Op. cit.* p. 25-26

¹⁸Estermann. *Op. cit.*, p. 11

¹⁹Walsh, Catherine. “Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos”. En Catherine Walsh (ed.) *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo 1. Abya-Yala. Quito: 2013. p. 25.

²⁰Estermann. *Op. cit.*, p. 11.

²¹Walsh. *Op. cit.*, p. 25

²²Walsh, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. AbyaYala. Ecuador: 2009

²³Una forma de comunicación que incluye el lenguaje hablado, los gestos y el lenguaje corporal. Lo abordaremos en el capítulo tres.

las relaciones entre personas pertenecientes a una o varias culturas. Para que exista el contacto e intercambio entre personas tiene que construirse en condiciones de equidad, respeto, complementariedad en todos los espacios posibles, desde las relaciones interpersonales cotidianas hasta en aspectos educativos, epistémicos, jurídicos, sociales y económicos.²⁴ Por ello, la descolonización y la interculturalidad son procesos entrelazados, ya que, por un lado, miramos, visibilizamos e intervenimos en estructuras y relaciones de poder y, por el otro, construimos otras formas de relacionarnos entre personas y con el mundo en el que vivimos, de esta manera, se hace posible la transformación de la sociedad en la que nos encontramos.

La colonialidad, la descolonización y la interculturalidad aportan una forma de comprender y analizar nuestro contexto, nuestros saberes y aprendizajes, son una forma de posicionarnos y accionar en el mundo. Estas nociones las abordaremos con mayor profundidad en el desarrollo de esta investigación. La cual, está estructurada de la siguiente manera:

El capítulo 1 está dedicado a la educación, por lo que hay definiciones, ejemplos y reflexiones sobre el universo educativo, abordado desde las nociones de educación informal, formal y no formal, retomamos éstas pues contribuyen en la conceptualización y análisis de los procesos educativos.

El capítulo 2 aborda la interculturalidad, por lo que revisamos varias conceptualizaciones elaboradas desde dos posturas teóricas. Después, analizamos sus implicaciones y enunciamos nuestro posicionamiento. Luego, nombramos y desarrollamos algunas acciones y herramientas que posibilitan su construcción en nuestra vida cotidiana.

El capítulo 3 lo dedicamos a la narración oral, abordándola desde las nociones de oralidad y tradición oral, ambas presentes en sociedades donde la comunicación se da en mayor medida a partir de la oralidad o por medio de la escritura. Después, para entender la práctica de la narración oral, escribimos algunos ejemplos situados en distintas épocas y en diversas culturas del mundo, centrándonos con mayor profundidad en algunos narradores en la antigua América. Posteriormente, retomamos la experiencia de la cuentería

²⁴Walsh. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Op. cit .p. 41, 45, 178, 204-206.*

universitaria en Colombia, pues es el antecedente directo del espacio “Cuentos para el encuentro”.

Finalmente, en el capítulo 4 vinculamos el contenido de los tres capítulos anteriores con el espacio de narración oral “Cuentos para el encuentro”, para comprenderlo, escribimos la historia del colectivo que lo fundó. Después, encontramos el proyecto educativo con el que se dará paso a las experiencias más relevantes a lo largo de más de tres años de historia dentro de la Universidad, lo que corresponde a siete temporadas de actividades educativas y culturales. Se hará un resumen por temporada para recordar su historia e identificar diferentes etapas del espacio de “Cuentos para el encuentro”, asimismo, cada resumen tendrá comentarios del público, de algunos narradores que se presentaron en el espacio y, posteriormente, de los administrativos que contribuyeron a la realización del mismo. De igual manera, incluimos los comentarios y reflexiones del colectivo que fundó y gestiona dicho espacio. Para concluir, encontramos algunas reflexiones y énfasis sobre los vínculos entre educación no formal, interculturalidad y narración oral.

Esperamos que este trabajo contribuya a la producción teórica de la pedagogía y la narración oral, así como a mostrar que la sistematización de las experiencias, en este caso, de los espacios de narración oral, es necesaria para aprender del trabajo que hemos realizado, pues también representa la posibilidad de repensar nuestras prácticas y objetivos en la narración y en la gestión de espacios culturales como herramientas pedagógicas que posibilitan relaciones interculturales en espacios de educación no formal.

Capítulo 1. Algunas nociones sobre educación

“[...] Compartir sus historias, ayuda a
reforzar el gusto por la lectura
y por la palabra hablada”
Telita anónima

“Increíble espacio para reflexionar
y dejar volar la imaginación”
Telita anónima

En este capítulo presento un panorama sobre el concepto de educación y sus subdivisiones, entre las más difundidas: educación formal, informal y no formal; planteo un breve análisis sobre lo que implica cada concepto y sus interacciones o no en nuestra vida.

Pensamos la educación como “un fenómeno necesario para los seres humanos [...] es universal pues no existe ninguna sociedad o cultura que no desarrolle prácticas educativas [ya que] la educación se encarga de la transmisión de saberes”.²⁵ De esta manera, podemos pensar la educación como un fenómeno social e histórico que tiene continuidad en el tiempo y que permite a las sociedades, y a las personas que la conforman, compartir saberes para desenvolverse en tiempos y espacios específicos.

La educación “constituye una dimensión básica de la cultura y garantiza la supervivencia de ésta”,²⁶ al mismo tiempo “consiste en una práctica social de reproducción de los estados culturales conseguidos por una sociedad en un momento determinado y, a la vez, supone un proceso de producción e innovación cultural, tanto en el plano individual como desde el social”.²⁷ De esta manera podemos afirmar que cultura y educación son fenómenos inacabados, se encuentran en constante producción y cambio, pues los conforman las personas en su día a día. Cabe aclarar que hay elementos que permanecen, pues son sustanciales para la cultura y el contexto en el que están inmersas las personas, por ejemplo, el lenguaje y las distintas formas de comunicación verbal y corporal.

Existen procesos educativos en casi cada momento de nuestra vida, por ejemplo, en la interacción con quienes nos rodean a través de sus discursos y

²⁵Gvirtz, Silvina, Silvia Grinberg y Victoria Abregú. *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Aique. Buenos Aires: 2008. p. 21.

²⁶Sarramona, Jaume. *Teoría de la educación*. Ariel. Barcelona: 2000. p. 14.

²⁷Gvirtz. *et., al. Op. cit.* p. 19.

acciones, pues “circulan [...] una serie de contenidos que operan como lógica de verdad y visiones de realidad”²⁸ que nos encuadran dentro de esa misma lógica, construyendo los referentes con los cuales nos miramos, nos encontramos y estamos en el mundo. De esta manera, somos “sujetos de una herencia cultural y simbólica de la realidad que nos marca aunque no nos agota en nuestro devenir y porvenir”,²⁹ por ello, la educación y la cultura son procesos inacabados.

En este trabajo entenderemos a la educación como todos aquellos procesos de aprendizaje, incluyendo diálogos y experiencias, producto de la interacción con el medio, en los contextos en los que nos desenvolvemos, con las personas que nos rodean, dentro y fuera de las instituciones de las que somos parte; todos estos ámbitos transmiten contenidos con historias e ideologías diferentes que permiten e influyen en la diversidad de pensamientos y culturas en el mundo con distintas formas de mirar, pensar, actuar y relacionarnos. Por ello, la educación está vinculada a la política, pues tiene que ver con posturas ante la vida y el mundo que inciden en él y en quienes nos rodean.

Por todo lo anterior, la educación es un “fenómeno complejo que implica una interrelación de dimensiones políticas, culturales, socioeconómicas, [y] epistemológicas”³⁰ que construyen los referentes con los cuales estamos en el mundo y al mismo tiempo lo conforman, pues “la educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social”.³¹

Es importante mencionar que la educación es un proceso comunicativo que se lleva a cabo en la interacción con los demás, pues siempre hay contenidos que transmitir y compartir, contenidos que enseñar y/o que aprender, de manera intencional o no, por medio de diferentes formas y medios, entre ellos: la palabra, la escritura y la imagen.

²⁸ Gómez Sollano, Marcela. “Teoría, conocimiento y formación. Una aproximación epistemológica al campo pedagógico”. En Alicia de Alba (coord.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Plaza y Valdés. México: 2000. p. 46.

²⁹*Ibid.*, p. 51.

³⁰ Monclús Estella, Antonio. *Educación y cruce de culturas*. Fondo de Cultura Económica. México: 2004. p. 16.

³¹ Gvirtz. *Et. al.Op. cit.* p. 14

Generalmente cuando se piensa a la educación se dice que en cualquier proceso educativo existe una relación complementaria entre educador y educando, alguien que enseña y alguien que aprende. Estos roles no son estáticos o inamovibles ya que ambos enseñan y aprenden uno del otro, por tanto, “no hay sujetos pasivos en los procesos educativos pues ambos miembros en los que descansa el posibilismo educativo actúan activamente poniendo en marcha distintos mecanismos y procesos que hacen que uno de ellos se eduque y el otro eduque”,³² y viceversa; dichos caracteres son más visibles, marcados y establecidos en la educación formal.

Dentro de la cultura occidental³³ se asocia la acción educativa de personas mayores a personas menores, esto se debe tal vez (aunque no solamente) a que algunas generaciones adultas buscan en las generaciones jóvenes que “durante todo el periodo de formación que la propia sociedad establece, aprenda[n] una serie de técnicas y contenidos con objeto de adquirir la capacidad social suficiente que permita la continuidad y el desarrollo de la sociedad que él –adulto- ha construido”.³⁴ Sin embargo, esto no necesariamente significa que todos los procesos formativos tengan que ser de esta manera, ya que se pueden presentar o construir entre personas de la misma edad o de personas menores a mayores.

No en todos los procesos educativos es necesaria la presencia de dos o más personas, pues también podemos formarnos a nosotros mismos, así, los procesos educativos en lo individual son llevados a cabo por la comunicación intrapersonal que sucede “cuando un sujeto dialoga consigo mismo para analizar las situaciones complejas, tomar decisiones, anticipar posibles

³² Colom Cañellas, Antoni y Luis Núñez Cubero. *Teoría de la educación*. Síntesis. Madrid. 2005: p. 17.

³³ La cultura occidental tiene su consolidación en Europa del siglo XV, donde a partir de 1492 y la toma de conciencia de los europeos de la existencia de un nuevo continente, el americano, tras sus viajes de exploración comenzaron a invadir y colonizarlo, configurando una identidad egocéntrica que los posicionaba sobre los otros pueblos conquistados a partir de racializar, clasificar, jerarquizar y explotar a los territorios y sus poblaciones a nivel mundial. Esta cultura se impuso como hegemónica y continúa marcando nuestra existencia, pues seguimos con las mismas actitudes y creencias que nos hace normalizar, por ejemplo, las jerarquías entre personas y sus saberes a través de diversos criterios como edad, escolarización y grados académicos, profesión u oficio. Pensado principalmente a partir de los textos: Dussel, Enrique, *1492. El encubrimiento del otro*. Anthropos. Bogotá: 1992 y Quijano, Aníbal. *Op. cit.*

³⁴ Núñez Cubero, Luis y Clara Romero Pérez. *Pensar la educación. Conceptos y Opciones fundamentales*. Pirámide. Madrid: 2003. p. 36.

situaciones”,³⁵ así como reflexionar sobre sus propias experiencias, tanto en lo individual como en lo colectivo, y hacer consciente su aprendizaje a partir de ellas.

Es importante mencionar que en los procesos formativos, tanto individuales como colectivos, existe una dimensión moral o nociones del “deber ser” que son perspectivas, nociones y reglas sobre nuestras relaciones humanas de acuerdo con el contexto de cada sociedad y con las perspectivas de ciertos grupos, por ejemplo, familiares o amistosos, estos influyen en la manera en que vivimos y nos imaginamos el mundo en el que queremos vivir, así educamos (y nos formamos) para lograrlo en y con el medio que nos rodea.³⁶ De esta manera, “la realidad moral [...] orientará el modo de existir humano, pero no determinará su fundamentación”³⁷ dado que las reglas que nos han sido transmitidas son constructos sociales que corresponden a contextos específicos, al cambiar éstos, existe la posibilidad de modificar dichas formas y sus reglas para acercarnos a vivir como lo imaginamos.

En resumen, la educación es un proceso permanente, personal y colectivo, que requiere de uno o más agentes, medios o personas, interviene en procesos de producción, reproducción y transformación de la sociedad, por ello no se puede desligar del contexto en el que ésta se encuentra. Es un proceso político y comunicativo en el que siempre hay contenidos que enseñar y aprender, en donde existen intencionalidades e ideologías, explícitas o no. Dichos contenidos son parte de la cultura a la que el individuo pertenece y brindan una manera de ver y vivir en el mundo, formando también la identidad de cada persona, grupo y sociedad.

Algunas palabras que pueden caracterizar a la educación son la *interacción*, la *enseñanza*, el *aprendizaje*, siendo el eje transversal de éstas, el *contenido*, perteneciente a una cultura en específico, adquirido a través de

³⁵ Sarramona. *Op. cit.*, p. 21

³⁶ Dentro de la literatura revisada también se nombra como “Perfeccionar la dimensión moral de las personas” en Núñez. *Op. cit.* p. 37. En Sarramona. *Op. cit.*, dice que “la dimensión moral significa que las metas propuestas [en educación] pretenden la mejora, el perfeccionamiento del educando”. p. 19.

³⁷ Núñez. *Op. cit.* p. 79.

diversos *procesos, técnicas y métodos*,³⁸ que permiten conocerlo y aprehenderlo.

Dado que la educación comenzó a diferenciarse en proyectos o propuestas, dependiendo del sector y de las funciones en las que se enfoque, se formularon diferentes conceptos y formas de nombrarla, así, tenemos la educación formal, no formal e informal. Estos constructos en específico fueron creados para diferenciar conocimientos, momentos y espacios educativos con fines analíticos, pues en la práctica, entre los tres modos de educación “existen muchas superposiciones e interacciones”³⁹ ya que nuestros aprendizajes se entrelazan independientemente del espacio en el que los adquirimos.

Los tres conceptos para diferenciar los momentos formativos aseguran que “cualquier proceso que se incluya en el universo educativo debe poder incluirse, a su vez, en alguna de las tres clases de educación”⁴⁰ a partir de diferentes características, intencionalidades, propuestas, lugares, gestiones y contenidos específicos. Así, “desde la década de los setenta, y de acuerdo con la terminología que en parte propició la UNESCO, el universo educativo se divide en tres formatos distintos de educación [...] nos referimos a la educación formal, no formal e informal”.⁴¹ Dicha clasificación se hace a través de las características que posee la educación formal, pues éstas son más concretas que en los otros dos tipos educativos debido al alto grado de sistematización de sus procesos y a la rígida estructura escolar.

Cabe aclarar que a pesar de ser tres constructos, dos de ellos comparten algunas características, que más adelante serán abordadas. Por ahora veamos el concepto de educación informal, en un intento de visibilizar que en nuestras vidas cotidianas existen procesos formativos tan importantes que nos hacen ser lo que somos, pues en gran parte de estos momentos formamos nuestra identidad a partir de nuestras relaciones sociales y del contexto en el que nos encontremos.

³⁸ Cfr. Freire, Paulo. “La educación para una transformación radical de la sociedad: un aprendizaje político”. En Osvaldo Dubini (coord.). *Una educación para el desarrollo. La animación sociocultural*. ICESA/HVMANITAS. Buenos Aires: 1989. p. 11.

³⁹ Pastor Homs, María Inmaculada. “Orígenes y evolución del concepto de educación no formal”. *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX. no. 220. septiembre-diciembre. 2001. p. 528.

⁴⁰ Trilla, Jaume. *La educación fuera de la escuela*. Ariel. Barcelona: 1993. p. 23.

⁴¹ Colom. *Op. cit.* p. 41.

Educación informal

La educación informal se distingue de la educación formal y no formal, ya que no ocurre en tiempos y espacios específicos puesto que “nada está definido con anticipación, pues depende del encuentro entre los mensajes ofrecidos y las necesidades del individuo”,⁴² quedando a cargo de la persona misma, la familia, las y los amigos, de todas las personas con las que interactuamos en algún momento, así como la educación que recibimos del medio en el que nos desenvolvemos. La educación informal está presente en muchos momentos de nuestra vida, es difícil que sea sistemática y planificada, pero eso no significa que no tenga contenidos e intencionalidades específicas o que no haya requerido o no lleve a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje, reflexiones o análisis.

Se dice que la educación informal “son actividades que a priori no son educativas pero que en un momento o situación dada nos pueden aportar algo que nos impacte, que interioricemos, y que alimente nuestra formación. La educación informal es, de alguna forma, los procesos de educación inconsciente”⁴³ que después se hacen conscientes cuando nos damos cuenta que hemos aprendido algo en determinadas situaciones.

Es un tipo de educación que podemos asociar a las reacciones que tenemos en lo individual, así como las que tienen las personas que nos rodean y que interactúan entre sí ante determinadas situaciones, por eso se habla de la espontaneidad. Los ejercicios de reflexión, conciencia de nuestros actos y responsabilidad sobre ellos, son procesos que inciden en nosotros y en quienes nos rodean, por tanto, son actos educativos. Por ejemplo, jugar a las muñecas, puede parecer un simple juego, sin embargo, en él se transmiten formas de ser en torno al cuerpo, formas de comportamiento, vestimenta o las profesiones que se pueden desempeñar de acuerdo con el género.

Uno de los primeros conceptos que se elaboraron de la educación informal es el siguiente:

Al hablar de educación *informal* nos referimos exactamente al proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo

⁴² Paín, Abraham. *Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Nueva visión. Buenos Aires: 2000. p. 193.

⁴³ Colom. *Op. cit.* p. 42.

adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación.⁴⁴

Así, la educación informal quedó definida como los distintos aprendizajes que construimos en nuestro día a día, en la interacción con el mundo, las personas y los medios que nos rodean, por ello no ocurre en tiempos y espacios específicos de nuestra vida. De esta manera, en la “educación informal se agrupan las influencias que generalmente no tienen explicitadas sus intenciones educativas, aunque éstas puedan existir en el sujeto educando, y cuya organización y sistematismo es baja o nula; tampoco proporciona acreditaciones académicas de ningún tipo”,⁴⁵ por su mismo carácter no planeado y porque no está a cargo de alguna institución educativa específica.

De este modo, el contexto y los diferentes acontecimientos ocurridos en nuestra vida tienen potenciales educativos, pues se basan en las experiencias, en formas de resolución de problemas, así como en los intereses personales despertados y/o adquiridos por diferentes medios,⁴⁶ por ejemplo, en conversaciones o en los medios de comunicación.

Un espacio en el que se practica la educación informal es la familia, donde “tiene lugar el aprendizaje inicial de valores, actitudes, estilos de comunicación, etc., compatibles con el sistema de valores y normas sociales establecidas”⁴⁷ esto es porque la familia reproduce y/o intenta cambiar la concepción y formas de vida en las que sus miembros fueron educados, además de responder al contexto en el que se formó, ya sea para reproducirlo o para educar con otras formas de relacionarnos en el mundo, flexibilizando o rompiendo un poco con lo que nos fue enseñado.

Muchos de nuestros aprendizajes iniciales los obtenemos de nuestra familia, a pesar de ello se clasifican como informales, pues éstos ocurren al mismo tiempo que otros procesos, es decir, no hay un lugares ni tiempos

⁴⁴ Cita recuperada por Pastor. *Op. cit.* p. 527, del texto: Coombs, Philip, Prosser, Roy y Manzoor Ahmed. *New Paths To Learning for Rural Children and Youth*. International Council for Educational Development for UNICEF. p. 10.

⁴⁵ Sarramona. *Op. cit.* p. 17.

⁴⁶ Paín. *Op. cit.* p. 200.

⁴⁷ Romero Pérez, C. “La familia desde una perspectiva sistémico-dinámica”. En Gervilla, E. (coord.) *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*, Narcea, Madrid, 2003. Cita retomada por Núñez. *Op. cit.* p. 72.

específicos para aprender, sino que ocurren a la par de otras tareas, esto no significa que dichas actividades carezcan de intencionalidad educativa, dado que tienen que ver con el posicionamiento con respecto a lo que nos quieran enseñar.

En este tipo de educación puede existir la diferenciación entre quién enseña y quién aprende, generalmente asociado con la edad, por ejemplo, siguiendo los contextos familiares, a mayor edad, mayores enseñanzas pueden brindar las personas debido a las experiencias que han tenido a lo largo de la vida. Aunque esta definición de roles no es una característica inherente a la educación informal, puesto que aprendemos en la interacción con las demás personas y el medio que nos rodea.

No obstante, como adultos también podemos aprender de las y los niños, pues tienen perspectivas diferentes de ver el mundo en el que estamos, por ejemplo, podríamos aprender a preguntar sobre todo lo que nos rodea. De la misma forma, los adultos, así como los niños y los jóvenes, pueden continuar aprendiendo al seguir en procesos reflexivos de sus acciones y haciéndose conscientes de los aprendizajes que obtienen en su vida diaria en lo individual y en lo colectivo.

Nuestra educación informal es muy importante pues en ella adquirimos nuestros referentes culturales, incluyendo la lengua, contribuye a formar nuestras personalidades, aprendemos mucho de lo que hacemos para desempeñarnos en la vida cotidiana, aprendemos a comunicarnos y relacionarnos con los demás, con el mundo y con nosotros mismos, aprendemos hábitos de higiene, control de esfínteres, cocinar o desplazarnos por el mundo. Es el lugar donde aprendemos los saberes cotidianos y quizá por ello los normalizamos, tal vez, minimizamos estos saberes y debido a esto damos mayor importancia a conocimientos que adquirimos por medio de la escuela o en actividades de educación no formal.

En resumen, para conceptualizar a la educación informal basta con preguntarnos si la actividad se da en tiempos y espacios específicos para los procesos formativos, si no ocurre en un momento particular, entonces es una actividad de educación informal.

Educación formal

Cada sociedad ha imaginado y creado distintas instituciones para transmitir sus saberes y oficios; la escuela, como hoy la conocemos, dependiente del sistema escolar, con contenidos y evaluaciones sistematizadas, es una construcción histórica de la modernidad y por tanto, vinculada a la creación de los Estados-nación, a la formación de la ciudadanía, al disciplinamiento del cuerpo y la formación para el trabajo, por ende vinculada al capitalismo.⁴⁸

Desde la postura teórica de la decolonialidad,⁴⁹ la modernidad comienza en 1492 con el encubrimiento de América,⁵⁰ suceso que permitió imponer y expandir una forma de ser y estar en el mundo, pensado desde Occidente, a nivel global; logrado a partir de la formación de colonias y, posteriormente, con la creación de los Estados-nación, sostenidos en la misma estructura clasificatoria y jerárquica, imponiendo formas de ser, pensar y estar que permiten su funcionamiento.

Con la modernidad inicia también el desarrollo del capitalismo, un sistema-mundo dividido en centros y periferias,⁵¹ en desarrollo y subdesarrollo. También permitió la formación de las ciencias sociales,⁵² que dieron paso al mundo que hoy en día conocemos, pues a partir de ellas se crearon, teorizaron y justificaron las diferencias entre distintas culturas, incluyendo sus saberes y lenguas, legitimando unos sobre otros, por ejemplo con las nociones de barbarie y civilización, atraso y progreso.⁵³

Los Estados-nación se han pensado como *comunidades imaginadas*,⁵⁴ es decir, comunidades que inventan un pasado común que permita la unión cultural e identitaria para sus pobladores. Asimismo “el Estado es entendido como la esfera en donde todos los intereses encontrados de la sociedad pueden llegar a una ‘síntesis’, esto es, como el locus capaz de formular metas

⁴⁸ Wallerstein, Immanuel. *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Siglo XXI. México: 2005. P. 80

⁴⁹ Cfr., Walsh (2009, 2010a, 2010b, 2013); Estermann (2009); Grosfoguel (2006); Mignolo (2006, 2007).

⁵⁰ Dussel, Enrique. *1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”* Anthropos. Bogotá: 1992.

⁵¹ Colombres, Adolfo. “Modernidad dominante y modernidades periféricas”. En: Colombres, Adolfo. (coord). *América Latina: el desafío del tercer milenio*. Del Sol. Buenos Aires: 1993.

⁵² Castro-Gómez. *Op. cit.*

⁵³ Cfr., Bartolomé, Miguel Alberto, *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, INI-Siglo XXI, México, 1997.

⁵⁴ Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica. México: 1993.

colectivas, válidas para todos [...] definidas por él mismo”,⁵⁵ para ello fue necesario escribir una constitución, crear sistemas educativos que permitieran la formación de ciudadanos con una lengua y un mismo bagaje cultural, sobre todo que supieran leer, escribir y contar,⁵⁶ a la vez que su asistencia contribuyera a normalizar las estructuras y el control que supone vivir bajo un Estado-nación, puesto que implica asumir la forma de vida planteada en ese sistema, lo cual incluye una forma de participación política, incorporarse al mercado laboral y de consumo capitalista, integrarse al sistema educativo, al sistema de salud o formar parte del ejército.⁵⁷

En Latinoamérica, después de los procesos de independencia, existía la inquietud por formar Estados-nación pensados como

la expresión de una sociedad culturalmente homogénea, que habla una sola lengua, tiene una misma historia y comparte un territorio común. Las nuevas sociedades latinoamericanas no eran así: predominaba en ellas la pluralidad y la heterogeneidad en todos los aspectos de la vida [...] Ante esa realidad inocultable, las capas dirigentes se plantearon la tarea de crear la nación, esto es, homogeneizar culturalmente a la población mediante la generalización impuesta del modelo cultural que se consideraba superior e inevitable.⁵⁸

De esta manera, se crea el proyecto de Nación imaginado desde el Estado para proyectarlo hacia la escuela y así formar a las personas que integran la nación con una idea de cultura e identidad nacional, para ello se crearon los sistemas educativos, organizando y jerarquizando el conocimiento a impartir en distintos grados⁵⁹ y edades; se implementó también “la masividad de la enseñanza [que] comenzaba a ser, cada vez más, una necesidad de las sociedades modernas [...] la educación debía impactar a toda la población, en pos de unificar la lengua, la historia, la cultura. Todo esto implicaba instituciones especialmente diseñadas para tales fines”⁶⁰ que, a su vez,

⁵⁵ Castro-Gómez. *Op. cit.* p. 2.

⁵⁶ Wallerstein, Immanuel. *Op. cit.* p. 93.

⁵⁷ Navarrete Linares, Federico. *Hacia otra historia de América. Nuevas miradas sobre el cambio cultural y las relaciones interétnicas*. Instituto de Investigaciones Históricas. Universidad Nacional Autónoma de México. México: 2015. p. 28.

⁵⁸ Bonfil Batalla, Guillermo. *Obras escogidas*. Selección de Lina Odena. Tomo 4. INI-INAH-CIESAS. México. PDF. p. 401.

⁵⁹ *Cfr.* Trilla. *Op. cit.* p. 19.

⁶⁰ Gvirtz. *Et. al. Op. cit.*, p. 55

permitieran la reproducción del modelo de sociedad para el mantenimiento del sistema-mundo moderno.

En la escuela se contemplan cuestiones administrativas y legales,⁶¹ pero sobre todo, pedagógicas -y, por tanto, políticas- que preparan, moldean o forman a las personas que transitan por ella para desenvolverse a lo largo de su vida en correspondencia con el sistema-mundo moderno/colonial.

Esto es fundamental en México y en Latinoamérica debido a la gran diversidad cultural con la que cuentan los países de este territorio, pues durante los siglos XIX y XX no se concebía un Estado-nación integrado por diversas culturas, ya que las culturas indígenas, no europeas o la cultura mestiza (dependiendo el país) eran sinónimo de “retraso” por ser “inferiores”⁶² a la cultura occidental, por no hablar alguna lengua dominante europea,⁶³ no ocupar la escritura alfabética y por no tener la misma visión de mundo; de ahí la importancia de castellanizar a la población, enseñarle a leer y escribir para que incorporara dicha cultura, esto es señalado por Castro-Gómez como “la invención del otro”,⁶⁴ pues se imagina un modo de ser que se proyecta a diversas instituciones del Estado y medios de comunicación, de esta manera se impone y forma a la población.

Por ejemplo, la escuela nos transmite un modo de ser mexicano, por ello cuando preguntamos ¿qué es ser mexicano? las respuestas son similares: haber nacido en México, conocer nuestra historia y nuestros símbolos patrios, celebrar nuestras costumbres y tradiciones; por su parte, los medios de comunicación lo trasladan al festejo del 15 de septiembre y desde lo militar se hace el tradicional desfile.

Así, para “inventar al otro” se crearon leyes, reglamentos, un plan de estudios nacional y se impulsó la obligatoriedad de la educación escolarizada, se promovió la formación docente y la construcción de escuelas a nivel nacional en donde se institucionalizara la “simultaneidad sistémica’ [...] [que] supone que todas las escuelas de un mismo territorio realizan las mismas

⁶¹ Nos referimos a cuestiones administrativas que implican presupuesto, contratación y pago a maestros, organización del calendario, evaluación al profesorado y a estudiantes. Con cuestiones legales nos referimos a cuestiones legislativas como las leyes en materia educativa y a reformas educativas.

⁶² Bonfil. *Op. cit.* p. 402.

⁶³ *Cfr.* Mignolo. *Op. cit.* p. 10.

⁶⁴ Castro-Gómez. *Op. cit.*, p. 3.

tareas, al mismo tiempo, y siguen las mismas etapas, destinadas a un mismo tipo de alumno o *alumno tipo*⁶⁵ para toda la población en el territorio que el país supone, de esta manera impone una cultura y lengua específicas: la “cultura nacional” y el castellano. Como consecuencia de ello podemos mirar la desvalorización, hasta hace pocos años en México,⁶⁶ de otras culturas, lenguas y conocimientos no oficiales que también integran el territorio nacional.

En México la educación formal se ha empleado para transmitir la idea de la “identidad nacional” y durante la segunda mitad del siglo XX como la “formadora de recursos humanos calificados [...] ahora se le concibe como instrumento capaz de permitir al individuo ‘readiestrarse’; es decir, estar dispuesto y disponible para cambiar su formación de acuerdo con los cambiantes requerimientos del capital y del mercado internacional”.⁶⁷

Por ello, una gran parte de la educación formal está sujeta a lo que el Estado y/o las empresas y organismos internacionales requieran o establezcan, de esta manera, en la escuela se reflejan las políticas educativas acatadas con objetivos y contenidos que los alumnos deben cumplir y aprender. A su vez, dichas políticas se relacionan con motivos económicos, políticos y culturales de acuerdo con el contexto local, nacional o hasta global. Es decir, la escuela sigue formando individuos para que funcionen de acuerdo con el contexto al que pertenecen en el sistema mundo capitalista.

En resumen, podemos definir a la educación formal como “aquel tipo de actividad educativa que es plena y explícitamente intencional, que se lleva a cabo de manera sistemática y estructurada y que conlleva el logro de titulaciones académicas reconocidas oficialmente. Este tipo de educación está legalmente regulada y controlada”⁶⁸ por parte del Estado, posee infraestructura

⁶⁵ Gvirtz. *et. al.*, *Op. cit.* p. 56.

⁶⁶ En el año 2001 se reconoció a nivel constitucional la diversidad cultural de los pueblos indígenas en el territorio nacional, a partir de ello, se crearon instituciones y programas para impulsar lo que llamaron “educación intercultural bilingüe”. Lo cual, no necesariamente significa que los pueblos y las culturas originarias sean reconocidas y respetadas en la cotidianidad.

⁶⁷ Cita retomada por Solano Alpízar, José. Del artículo “CEPAL/UNESCO, Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”. CEPAL/UNESCO. Santiago. 1992. Cita disponible en el artículo: “Algunas consideraciones en torno a los cambios experimentados por el concepto de educación en el discurso educativo para América Latina durante la segunda mitad del siglo XX”. En Alicia de Alba. (coord.). *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Plaza y Valdés. México: 2000.p. 83.

⁶⁸ Sarramona.*Op. cit.* p. 15.

específica, forma sus propios profesores, establece los planes de estudio y define formas de evaluación del sistema escolar.

En México, la Secretaría de Educación Pública es quien define las políticas educativas, los fines de la educación escolar, los planes y programas de estudio de educación básica y obligatoria: preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, así como el de las escuelas normales; la SEP también posee legislación para regular y controlar los sectores público y privado, así como los procesos de acreditación de conocimientos “formales” para cada nivel educativo, principalmente mediante el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, Reglamentos, Decretos, Acuerdos, Lineamientos y Manuales.⁶⁹

Sobre la autoridad y las implicaciones de la escuela

La escuela y el sistema educativo tienen varias implicaciones pedagógicas⁷⁰ en la sociedad, comenzaremos partiendo de

el carácter obligatorio de la escolaridad está ligado a una nueva visión de las relaciones entre individuos, familia, sociedad y Estado. La escuela se convierte por ley en la institución creada *ex profeso* para vincular ‘el deseo de saber y la obligación de trabajar’ y más aún, la obligación de cumplir socialmente con el conjunto de relaciones establecidas en lo político, lo cultural, lo higiénico, lo militar, etcétera.⁷¹

En este contexto, la escuela en la modernidad es expresión del sistema-mundo, en ella aprendemos, interiorizamos y naturalizamos aquellas normas, valores e ideología que están implícitas en el espacio “formal” de aprendizaje,⁷² disciplinamos nuestro cuerpo y mente para mantenernos en el sistema escolar y posteriormente laboral. De esta manera, aprendemos a reconocer y obedecer a las autoridades, siguiendo el orden establecido, aprendemos a manejar la presión por cumplir con tareas y obligaciones en determinado tiempo, así se

⁶⁹ SEP. Regulación de la educación en materia federal. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_1_La_Regulacion#.VqVJhJrhAdA. Consultado el día: 24 de enero de 2016.

⁷⁰ Entendiendo lo pedagógico como formas de concebir, accionar, estudiar, analizar y reflexionar la educación. Por tanto, las implicaciones pedagógicas, en ese contexto, serían aquellas consecuencias del pensar y accionar la educación desde el sistema escolar.

⁷¹ Jiménez García, Marco. “La escuela como dispositivo de poder”. En Alicia de Alba. *Op. cit.* p. 96.

⁷² *Cfr.* Wallerstein. *Op. cit.* p. 58, 80, 89-93.

establecen horarios y calendarios tanto escolares como laborales, adoctrinando el cuerpo y la mente,⁷³ disciplinándolos para el trabajo y sus largas jornadas; nuestra mente se transforma ya que el proceso de aprender a leer y escribir cambia la estructura mental, amoldando nuestro pensamiento y memoria al uso de fuentes escritas y soportes tangibles.⁷⁴ De este modo, aprendemos a valorar más las fuentes y los conocimientos escritos que los orales, nuestra forma de acercarnos, entender e interpretar el mundo se transforma.

Las escuelas regulan los horarios y los tiempos de las personas que cursan o asisten a ellas, establecen horarios de entrada y salida, tiempos para estudiar y tiempos para descansar.⁷⁵ Además, se establecen edades para ingresar y egresar, excluyendo a quienes no cumplen con las edades normativas, aunque posteriormente se hagan intentos por incluir a estas poblaciones. Establece, certifica y valida conocimientos, lenguas, culturas e interpretaciones del mundo en sus planes de estudio, por tanto excluye otros. “Sin dudas, la escuela expresa y representa un sistema de valores y una forma de concebir las relaciones de poder en una sociedad, lo que adquiere materialidad en la forma visible e invisible de la escuela”,⁷⁶ puesto que escuela y sociedad son reflejo una de la otra, dado que no están aisladas del contexto en el que se encuentran.

En la escuela hay intencionalidades formativas sobre lo que deben ser, saber y hacer las personas que transitan por el sistema educativo, de esta manera, existe un ideal de sujeto y sociedad enmarcado en el curriculum dentro de los objetivos y perfiles de egreso, así como en los contenidos. De esta manera, “la selección y distribución de algunos conocimientos determinan, en una sociedad, formas muy específicas del ejercicio del poder”,⁷⁷ por ello podemos decir que la educación es violenta en tanto decide enseñar o no ciertos conocimientos, también ejerce poder en la práctica de “invención del otro”, en torno a lo que deben ser, pensar y hacer los alumnos.

⁷³ Federici, Silvia. *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta limón. Buenos Aires: 2010.

⁷⁴ Cfr. Ong, Walter. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica. México: 1987. p. 32, 44, 61.

⁷⁵ Cfr. Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Trad. Marcos Mayer. Siglo XXI. Argentina: 2003. p. 50.

⁷⁶ Gvirtz. *et. al. Op. cit.*, p. 61.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 19.

Asimismo, en los lugares donde existe la escuela se le ha mirado como “el lugar del saber”, como un lugar para ir a aprender, por ello, su existencia y asistir a ella se mira de forma natural, “su ausencia es vista como una falta, defecto o desatención”.⁷⁸ Claro, juzgando desde la lógica de quienes asistimos a ella, estableciendo jerarquías entre quienes sí asisten y quienes no lo hacen; así, la primera categoría se subdivide conforme a los grados escolares que se posee.

Por lo anterior, podemos afirmar que la escuela configura parte de las identidades de la población que transita por ella (y también de las personas que no lo hacen) ya sea por las actitudes y conocimientos previos al acceso escolar, que son un factor importante para la permanencia en el sistema,⁷⁹ por los contenidos que se imparten y certifican, por los grados académicos que se acumulan,⁸⁰ o por el tipo de trabajo al que se puede acceder a partir de ello y que influirán en el lugar que ocupemos en el mundo y en el de nuestros sucesores.

Sobre la enseñanza

Una de las actividades fundamentales de la escuela es la enseñanza, para transmitir el bagaje cultural o los conocimientos que se consideran necesarios para desenvolverse en la vida; generalmente dicha acción es realizada por las generaciones adultas hacia generaciones más jóvenes o en personas con más grados académicos sobre otras. Esta concepción de la educación implica concebir dos roles complementarios en el proceso educativo, el educador y el educando, alguien que enseña y alguien que aprende.

Lo anterior tiene diferentes interpretaciones, si bien es valiosa la acción ejercida hacia las y los niños y jóvenes, se puede caer en la idea que éstas personas no saben y sólo deben aprender lo que las y los profesores enseñan, de la misma manera sucede con quienes han asistido a la Universidad y poseen algún grado académico; de esta forma, se establecen clasificaciones entre “quien tiene el conocimiento” y “quien no lo tiene”. Conformando la

⁷⁸ Cita recuperada de Pineau, P., I. Dussel y M. Caruso en “La escuela como máquina de educar”. Buenos Aires. Paidós: 2001. Disponible en Gvirtz. *Et. al.Op. cit.* p. 38.

⁷⁹ Bourdieu. *Op. cit.* p. 32.

⁸⁰ *Ibid.* p. 28.

“cultura del silencio”, donde el educador es quien sabe, quien piensa, quien habla, quien establece lo que hay que hacer, es el *sujeto* de la acción educativa, por su parte, el educando es quien no sabe, no piensa, no habla, obedece, es el *objeto* de la acción educativa, en quien se “deposita” lo que debe saber.⁸¹

Una de sus consecuencias es que “la tarea del enseñar se ha dejado, por el sentido asignado a la Universidad y a la instrucción en las sociedades modernas, a los ‘ilustrados’, es decir, aquellos que como especialistas ‘dominan’ lo que un campo disciplinario supone”.⁸² Con la enseñanza y bajo ese paradigma que asigna al profesor el papel del “ilustrado” que sabe y tiene que transmitir sus conocimientos a sus alumnos que no lo poseen, se reafirman las categorías dicotómicas (bajo el paradigma positivista) de profesor-alumno, negando el conocimiento que estos últimos poseen o puedan construir, puesto que sólo se consideran receptores del conocimiento que les transmite el profesor.

Asimismo, se reafirma hacia afuera de la escuela que sólo los que asisten a ella “saben” o “tienen educación”, creando confusión sobre los términos de *educación* y *escolarización*. Aunque en realidad todos tenemos educación de tipo informal a partir de lo que aprendemos de nuestras experiencias, de la familia y de las personas que nos rodean y del medio en el que nos encontramos.

A grandes rasgos podemos afirmar que esta concepción de escuela tiene tradición positivista, pues mira a los profesores como los poseedores del conocimiento y a los alumnos como objetos, como recipientes a llenar⁸³ y no como personas con diferentes capacidades, intereses y saberes. Con ello, se puede hacer una analogía de la escuela como fábrica, en donde los profesores son ejecutores del plan de estudios, transmiten los contenidos establecidos y los alumnos son moldeados a partir de ello, siendo el producto de la fábrica.

⁸¹ Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México: 2017. p. 80.

⁸² Gómez. *Op. cit.* p. 48.

⁸³ Freire lo conceptualizaba como “Educación Bancaria”. Freire. *Op. cit.*

Sobre los contenidos

El sistema educativo, por lo menos en México, tiene las facultades para elegir qué conocimientos y cultura enseñar dentro de las escuelas, de esta manera excluye aquello que no considera valioso enseñar. Esto implica que los conocimientos que la SEP no evalúe necesarios dentro de la cultura nacional no serán acreditados ni validados, generando exclusión de saberes, entre ellos, los conocimientos de los pueblos indígenas.

De esta manera, se establecen conocimientos “formales” y otros “informales” cuya transmisión queda a cargo de los miembros de la comunidad en la que se generaron. Aquí se presenta la posibilidad de que la comunidad y la escuela se articulen para que, además de enseñar y aprender los contenidos del plan de estudios establecidos por la SEP, se tomen en cuenta los intereses que la población considere valiosos. Es decir, la escuela también puede ser un espacio abierto a varias posibilidades.

Otra de las problemáticas que encontramos en la escuela y con relación a los contenidos que se enseñan es que resultan poco contextualizados, pues “se extraen” de su lugar de origen y se transmiten en lugares que pueden tener una realidad diferente, por ejemplo, cuando nos enseñan las estaciones del año, no en toda la república son notorios los cambios que tiene la naturaleza y el clima en torno a la primavera o el otoño, el verano o el invierno.

Sobre la confusión entre educación y escolarización

La educación formal se ha vuelto tan importante en el mundo moderno que el término *educación* se confunde con el de *escolarización*, siendo éste el proceso de formación dentro el sistema escolar, con el cual se obtiene un certificado de los conocimientos adquiridos; podemos mirar esta confusión en el lenguaje, en expresiones cotidianas o hasta en los libros. Es importante saber que los términos son distintos y que se refieren a procesos formativos diferentes.

Que se valore más la educación formal tiene como consecuencia la jerarquización y desvalorización de otros tipos de educación, como la no formal e informal donde transitan otros conocimientos igual de importantes para

desenvolvemos en nuestra vida cotidiana y que pueden contribuir o no al funcionamiento del sistema mundo.

Si bien podemos pensar que la confusión entre educación y escolarización es simple, al reflexionarla podemos llegar a varias observaciones, entre ellas: el peso de la educación formal sobre la sociedad ha sido tan grande que se invisibilizan otras formas y lugares en donde podemos aprender otros conocimientos y prácticas. Durante algún tiempo, asistir a la escuela permitía adquirir herramientas y conocimientos necesarios para incorporarse a un trabajo que permitiera estabilidad y movilidad social.⁸⁴ Estas suposiciones están relacionadas con las condiciones sociales, económicas e históricas en las que se encuentra el país.

Asimismo, asistir o no a la escuela asigna un “lugar” a cada persona dentro de la sociedad, en este intervienen el capital cultural y las condiciones socioeconómicas de la familia. Asistir a ella puede significar cambiar el nivel de vida personal y familiar. Podemos mirar con este ejemplo que la colonialidad del poder, el saber y el ser, están articuladas.

Educación no formal

Además de la escuela, existen otros espacios educativos impulsados para satisfacer, en tiempos y lugares específicos, alguna necesidad formativa. Este tipo de educación recibe el nombre de educación no formal, definida como “todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos”.⁸⁵ Se puede encontrar en cualquier espacio, tanto dentro de la escuela, en talleres, conferencias, actividades culturales, hasta en empresas pasando por museos, deportivos o en plazas públicas, puede ser de carácter optativo y puede complementar la formación construida dentro de la escuela, aunque no es su único objetivo ni es indispensable para poder ubicar algún proyecto como educación no formal. Es

⁸⁴ Esto ya ha sido teorizado y analizado por distintas corrientes de la sociología educativa, entre ellas por la Teoría del Capital Humano y por las Teorías crítico-reproductivistas de los sistemas educativos.

⁸⁵ Trilla. *Op. cit.* p. 11

tan amplia y diversa que puede abarcar a la población en general, independientemente de su edad o su nivel escolar.

La educación no formal puede situarse en contextos educativos formales, es decir, una institución escolar puede complementar sus contenidos al incorporar propuestas educativas no formales, como conferencias, seminarios, cátedras, talleres, o por medio de espacios culturales que pueden o no complementar los planes de estudio, permitiendo el desarrollo de diversas habilidades necesarias para toda persona, tales como escuchar o hablar ante un público. Dichas actividades se consideran complementarias a la formación si no se encuentran establecidas como tal en el plan de estudios correspondiente.

El concepto de educación no formal comenzó a tener auge hacia finales de los años sesenta, cuando los sistemas educativos comenzaron a presentar crisis pues “por más que éstos crecieran en cantidad y capacidad, difícilmente aquellos sistemas estarían en disposición de satisfacer la demanda social de educación”.⁸⁶ Esto contribuyó a que comenzaran a difundirse términos como el de educación no formal y educación informal (empleados de manera indistinta), así como discursos, análisis y reflexiones que criticaban la institución escolar, en términos de ser “tradicional, autoritaria, clasista y reproductorista”⁸⁷ del “orden” social establecido.

Estos discursos *coincidieron* con la “International Conference on World Crisis in Education” impulsada desde la UNESCO en 1967 para pensar, conversar, conceptualizar y difundir el uso de las categorías de educación “no formal” e “informal”.⁸⁸ A partir de entonces y hasta 1973, se realizaron varios esfuerzos por conceptualizar los diferentes tipos educativos, uno de los más claros fueron los trabajos de Philip Coombs, Roy Prosser y Manzoor Ahmed con la obra “New Paths To Learning for Rural Children and Youth”⁸⁹ obra que no fue traducida al español y que fue poco difundida, por ello se atribuye la diferenciación del universo educativo a la obra “La lucha contra la pobreza rural” también de Coombs y Ahmed, del cual, un resumen apareció en la revista “Perspectivas” de la UNESCO en ese mismo año, este trabajo fue el más

⁸⁶ *Ibid.* p. 15

⁸⁷ *Ibid.* p. 16

⁸⁸ *Ibid.* p. 18

⁸⁹ Coombs, Philip, Roy Prosser y Manzoor Ahmed. *New Paths To Learning for Rural Children and Youth*. International Council for Educational Development for UNICEF. 1973.

difundido,⁹⁰ contribuyendo a que se relacione este texto con el uso actual de dichos términos. Desde ese momento se percibieron acuerdos entre los conceptos de educación no formal y educación informal, quedando a discusión sólo algunos matices de dichos conceptos elaborados por diferentes autores.

Se conceptualizó a la educación no formal de la siguiente manera:

*definimos la educación no formal como cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido -tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia- que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables.*⁹¹

En esta explicación podemos observar que para conceptualizar un proyecto como educación no formal tendríamos que preguntarnos si está considerado dentro del sistema educativo formal y si sus objetivos de aprendizaje son explícitos.

Dentro de los matices a los conceptos anteriores podemos encontrar el propuesto por Jaume Trilla como una forma para diferenciar la educación no formal de la formal a través de dos criterios, uno metodológico y el otro estructural. El primero surge de las características que encontramos en la escuela tradicional, por ejemplo, contenidos específicos, generalmente descontextualizados, separación de roles complementarios asimétricos, como la relación profesor-alumnos, horarios establecidos y, sobre todo, tiempos y espacios específicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje.⁹²

Por su parte, en el criterio estructural hay que preguntarnos si el proyecto educativo en cuestión se encuentra legalmente regulado y si provee títulos o certificados oficiales de estudio otorgados o reconocidos por la secretaría de Estado correspondiente. De tal manera que “lo formal es lo que así definen, en cada país y en cada momento, las leyes y otras disposiciones administrativas; lo no formal, por su parte, es lo que queda al margen del organigrama del sistema educativo graduado y jerarquizado resultante”.⁹³ De esta manera, las propuestas de educación no formal varían de acuerdo con lo que cada Estado-nación, de acuerdo con su cultura y contexto, considere como

⁹⁰ Pastor. *Op. cit.* p. 526-529.

⁹¹ *Ibid.* p. 527. Recuperada del texto de Coombs, Philip, Prosser, Roy y Manzoor Ahmed, *Op. cit.*, p. 11. Las cursivas son del texto original.

⁹² Trilla. *Op. cit.* p. 28.

⁹³ *Ibid.* p. 29.

educación formal. Este criterio lo podemos mirar como una continuación del concepto elaborado por Coombs, Prosser y Ahmed. En este sentido, Jaime Sarramona añade que:

la educación no formal tiene también las características de sistematismo e intencionalidad explícita [correspondientes a la educación formal] pero las acreditaciones académicas que de ella se derivan no tienen reconocimiento oficial, precisamente porque el nivel de regulación legal sobre sus contenidos y procesos es bajo o inexistente.⁹⁴

De tal manera que la educación no formal puede o no certificar los conocimientos o habilidades adquiridos durante el proceso de formación, sin embargo, la validez de tal certificado depende de la legislación del país en el que nos encontremos, así como de la institución, dependencia o empresa a la que se le presente, depende del contexto y la decisión de reconocer como válidos o no estos conocimientos para el desempeño de las actividades propuestas. En México se reconocen los saberes adquiridos de manera no formal⁹⁵ en tanto correspondan con lo estipulado en los planes de estudio, dependiendo del nivel o grado educativo.⁹⁶ Es decir, no todos los conocimientos pueden ser certificados por la SEP.

Con lo revisado anteriormente, concuerdo con el criterio estructural para diferenciar entre la educación formal y la educación no formal, ya que considero que es más claro al momento de definir proyectos dentro de algún concepto, aunado a que en la educación no formal no necesariamente se rompen o difuminan algunas características de la escolarización, por ejemplo, la unidireccionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje o la dicotomía entre los roles de profesor-alumno.

La educación no formal tiene múltiples ámbitos de acción que podemos encontrar en diferentes momentos de nuestra vida, desde los proyectos elaborados para complementar nuestra formación escolar y laboral para

⁹⁴ Sarramona. *Op. cit.* p. 15.

⁹⁵ Dirección General de Acreditación, Incorporación y Acreditación. *La estructura del sistema educativo mexicano*. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf. p.9 Consultado el día 12 de diciembre de 2016.

⁹⁶ Diario Oficial de la Federación. Acuerdo Número 286. Disponible en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_286.pdf. Consultado el día 1 de marzo de 2017.

adquirir algunos conocimientos y habilidades que nos interesen para nuestra formación personal y profesional; para cubrir y aprender algo en determinado tiempo. Por ejemplo, asistir a museos, a cursos intersemestrales, cursos de verano o asistir a casas de la tercera edad. Involucra todas aquellas actividades que tengan objetivos educativos explícitos, con determinadas metodologías y formas de evaluación.

La educación no formal puede ser organizada y llevada a cabo por diferentes instituciones, empresas, organizaciones no gubernamentales o sociedad civil. Asimismo, el nivel de profesionalización de quienes impulsan proyectos de este tipo es muy variado; su financiamiento también es muy diverso, ya que puede ser obtenido a través de sus destinatarios, con recursos públicos, privados o de carácter mixto, o puede ser financiado por las mismas personas, colectivos o instituciones que elaboraron el proyecto de educación no formal.⁹⁷

En este apartado nos interesa revisar en específico aquellas formas de educación no formal en las que nos apoyamos para abordar el proyecto que sustenta esta tesis, el espacio de narración oral “Cuentos para el encuentro”, mismo que se abordará en el capítulo cuatro. Las corrientes de educación no formal que dan sustento a dicho espacio son la educación en el tiempo libre o en el tiempo de ocio y la animación sociocultural.

Recordemos que los diferentes ámbitos de acción contenidos en la educación no formal se encuentran ligeramente separados unos de otros, esto quiere decir que las denominaciones que se elaboran a partir de características comunes entre proyectos no son tajantes, sino que un mismo proyecto puede caracterizarse dentro de una o más categorías de educación no formal. De esta manera, “las relaciones entre la animación sociocultural y la pedagogía del ocio son aún más estrechas, tanto es así que no dejaría de ser un tanto arbitrario el tratarlas separadamente”.⁹⁸ Un aspecto importante y común en dichos conceptos es que ambos pueden considerar proyectos y actividades que involucren a la población en general sin necesariamente estar dirigidos a edades específicas o determinados niveles educativos.

⁹⁷ Cfr. Trilla. *Op. cit.* p. 37-39.

⁹⁸ *Ibid.* p. 94

El tiempo libre se caracteriza por oponerse al tiempo del trabajo y, en nuestro caso, del estudio. Es decir, el tiempo libre es el tiempo diferenciado de las horas de trabajo, de sueño, de comida o del traslado a nuestros centros de estudio o trabajo y a casa posteriormente. De esta manera, el tiempo libre es el tiempo disponible “fuera de las ocupaciones habituales”.⁹⁹ En este sentido, el ocio es “la utilización activa de esos tiempos libres”,¹⁰⁰ es la posibilidad de ocupar nuestro tiempo libre en actividades escogidas voluntariamente que permitan distraernos, descansar, disfrutar, aprender, divertirnos, establecer relaciones humanas¹⁰¹ y tener experiencias diferentes de las que obtenemos en nuestras actividades cotidianas y de cierta forma obligatorias.

Dentro de la educación en el tiempo libre encontramos diversas instituciones y actividades con características que pueden potenciar diferentes aspectos de la vida individual y colectiva, por ejemplo:

- 1) la dimensión de un ocio grupal y colectivo que promueve el desarrollo de la sociabilidad; 2) el énfasis en aspectos educativos como la expresividad, la sensibilidad, la creatividad, etc [...]; 3) la posibilidad de realizar proyectos de actividad autónomamente generados de forma individual o colectiva [...] 4) el énfasis en el descubrimiento y la participación del sujeto en su entorno próximo.¹⁰²

Los anteriores objetivos y acciones no necesariamente los encontramos en la escuela en sus diferentes niveles o en el trabajo. De esta manera, surgen diferentes necesidades que puede cubrir la educación no formal en el tiempo libre por medio de distintas propuestas y espacios a través de planes, programas, proyectos, tareas y actividades. En nuestro contexto, la educación en el tiempo libre puede contribuir a satisfacer algunas carencias o inquietudes que se generan por el contexto, por el sistema escolar mismo o por nuestros trabajos, o por intereses particulares, por ejemplo, contar con otros lugares de distracción, interacción y/o compartición con diferentes personas, en lugares públicos y seguros. O bien como propuestas que se diferencien del contenido elaborado por la televisión y su forma de controlar el pensamiento, normalizando la violencia que encontramos en nuestro contexto.

⁹⁹ Castillo Ferreras, José. *El ocio como modelo para el trabajo. Una utopía realizable*. El Gallo Pitagórico. México: 2016. p. 12

¹⁰⁰ *Ibid.*

¹⁰¹ *Ibid.* p. 29.

¹⁰² Trilla. *Op. cit.* p. 86.

En este punto, la educación en el tiempo libre se puede vincular con la animación sociocultural, pues incita a organizar diferentes proyectos que contribuyan a educar con otros contenidos a la sociedad. Así, este tipo de propuestas buscan, a partir de la cultura y la educación, incidir en los miembros de la sociedad para que reflexionen sobre su vida y contexto, piensen cómo les gustaría vivir, miren algunos problemas que les aquejen e indaguen formas de darles solución, es decir, los proyectos de animación sociocultural no “otorgan” soluciones, sino que invitan a la población a la búsqueda y resolución de sus problemáticas. La animación sociocultural es definida por Trilla

*como el conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad o sector de la misma y en el marco de un territorio concreto, con la finalidad principal de favorecer la participación activa de sus integrantes en el proceso de su propio desarrollo social y cultural.*¹⁰³

Es decir, cada sociedad deber tener nociones sobre las condiciones de vida que tiene y quiere tener, sea que lo considere como desarrollo, bien estar o buen-vivir,¹⁰⁴ y a partir de ello darse cuenta de algunos de los problemas que impidan lograrlo; de esta manera, se retoman las nociones del “deber ser” del contexto en conjunto con la cultura y la ideología para accionar en consecuencia, es decir, preguntarnos cómo vivimos, cómo queremos vivir y qué tenemos que hacer para conseguirlo de manera individual y/o colectiva.

Con la animación sociocultural se apunta a visibilizar que cada persona posee cultura, la cual comparte con los miembros de la sociedad a la que pertenece y, así como son poseedores de cultura, también tienen la posibilidad de generarla.¹⁰⁵ Esto, también supone concebir a la cultura como un constructo social, un elemento propio y cambiante, por tanto no estático ni prescrito. Conlleva a un ejercicio de conciencia, formación y responsabilidad sobre el proyecto y los elementos culturales que se quieran reproducir, modificar y crear.

¹⁰³ *Ibid.* p. 88. Las cursivas son del autor.

¹⁰⁴ Véase Walsh, Catherine. *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época.* Abya-Yala. Ecuador. 2009. p. 215-218.

¹⁰⁵ *Cfr.* Trilla. *Op. cit.* p. 91.

En ese sentido, el arte y la cultura son necesarios, pues generan “un distanciamiento de la realidad”,¹⁰⁶ es decir, en la propuesta presentada, se puede mirar el contenido como si lo que pasara en ella no sucediera a los espectadores, pero si éstos pueden mirarse en el contenido presentado, pueden reflexionar a partir de ello y, tal vez, podrán mirar que viven situaciones similares, un siguiente paso podría ser preguntarse “¿quiero/queremos seguir viviendo de esta manera?”, dependiendo de la respuesta, se puede, o no, pensar y accionar para modificar aquello con lo que no estemos de acuerdo.

Por su parte, Ezequiel Ander-Egg nombra algunas funciones de la animación sociocultural como la satisfacción de algunas necesidades de los individuos, grupos y comunidades por medio de lo que les ofrece el contexto en el que se encuentran, elaborando soluciones creativas desde lo cultural, lo social y lo educativo “frente a la tendencia de la pasividad de la gente, y frente a la no disponibilidad de espacios de encuentro y de relación”,¹⁰⁷ elaborando propuestas y actividades que promuevan, alienten y animen “a la gente para hacer brotar sus potencialidades latentes; despertar inquietudes, alentar a la acción”.¹⁰⁸

La animación sociocultural genera propuestas que posibilitan enfrentar la cultura del silencio, parte de la violencia colonial en la que somos educados, pues debido a ésta limitamos nuestra capacidad de cuestionar, pensar y crear, procesos que contribuyen a normalizar tanto las estructuras jerárquicas en las que nos formamos y trabajamos como lo que sucede a nuestro alrededor “porque así es el mundo”. Nuestra mente colonizada mira nuestro contexto o realidad como algo “normal”, algo en lo que no podemos intervenir, por tanto, ya está hecha y no podemos transformarla.

Siguiendo con las características de la animación sociocultural, en complemento con la invitación a la participación de la sociedad, se encuentran las tendencias para convertir al público en participante y actor del proyecto

¹⁰⁶ Una propuesta que podemos nombrar desde el teatro: Boal, Augusto. *Teatro del oprimido. Teoría y práctica*. Trad. Graciela Schmilchuk. Nueva Imagen. México: 1980. Una propuesta que podemos nombrar desde la pedagogía se encuentra en Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Op. cit.. p. 93 y 200.

¹⁰⁷ Ander-Egg, Ezequiel. *¿Qué es la Animación Socio-Cultural?*. Espartaco. Córdoba: 2006. p. 23.

¹⁰⁸ *Ibid.* p. 22-23.

como uno de los objetivos de la propuesta, por tanto, los roles entre “animadores” y “destinatarios” son complementarios¹⁰⁹ y no dicotómicos.

La educación en el tiempo libre y la animación sociocultural son conceptos de reciente aparición, reflejan los cambios que ha tenido la sociedad en cuanto a la poca interacción entre sus miembros, la violencia generalizada, así como a los espacios disponibles para el esparcimiento no orientados al consumo de productos a favor del capitalismo ya que “un ocio basado en el consumo controlado por las organizaciones comerciales implica una pérdida notable de la libertad, de espontaneidad y de creatividad”.¹¹⁰

Algunas reflexiones sobre el universo educativo

La educación ha existido en todas las sociedades para asegurar su continuidad cultural e identitaria en el tiempo y el espacio. Las distinciones entre ella responden a querer clasificar y jerarquizar su importancia para el mundo moderno, tomando como referencia a la educación formal, establecida desde los sistemas educativos, pues permite el adoctrinamiento para que las personas puedan ser funcionales dentro de y para éste, aunque no siempre se cumpla ese objetivo.

Se han establecido clasificaciones a partir de las características de diferentes propuestas, gestores, financiamiento, lugares e intencionalidades en la educación, así tenemos tres tipos educativos: informal, formal y no formal. Específicamente desde el criterio estructural,¹¹¹ lo “no formal” está integrado por instituciones o sociedad civil que proponen contenidos que no son certificados por el sistema educativo, dicha distinción no sólo es administrativa o legal ya que tiene implicaciones que podemos analizar desde la pedagogía, por ejemplo, las relacionadas con los conocimientos que incorporan y certifican los sistemas educativos, ya que “el *currículum* de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura”.¹¹² Así, los conocimientos no integrados corren el peligro de ser excluidos de la sociedad y, posiblemente, en

¹⁰⁹ *Ibid.* p. 41-43.

¹¹⁰ Puig Rovira, Josep y Jaume Trilla. *La pedagogía del ocio*. Trad. Francisca Trepal. Laertes. Barcelona: 1987. p. 35.

¹¹¹ Véase: Trilla. *Op. cit.* p. 28.

¹¹² Grundy, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. Morata. Madrid: 1998. p. 21.

algún momento olvidados o poco valorados, por ello es de suma importancia mirar las consecuencias culturales, pedagógicas, políticas y sociales que tiene la construcción curricular específicamente desde el valor otorgado por la sociedad a la educación formal.

Asimismo, incluir unos conocimientos y no otros en un *curriculum* requiere del ejercicio de poder realizado por quienes estén a cargo del sistema educativo al momento de establecer contenidos -que a su vez responden al contexto mundial en el que nos encontramos y a la colonialidad del saber impuesta desde el inicio del mundo moderno colonial-,¹¹³ implica considerar unos saberes más valiosos que otros, por tanto reconocidos oficialmente, mientras que otros quedan al margen, clasificando generalmente los conocimientos y habilidades intelectuales en oposición a los saberes y habilidades manuales, cuando en realidad la vida humana se mantiene de ambos conocimientos.

Ahora bien, desde el paradigma positivista que opera de manera marcada en la educación básica, generalmente en los procesos educativos tendemos a pensar las relaciones entre las personas desde la estructura dicotómica “profesor-estudiante”, pero ¿qué implica que se siga concibiendo y reproduciendo esta noción? Desde lo que podemos observar en un salón de clases, una de las consecuencias es que los profesores parecen los únicos responsables de los aprendizajes de los alumnos, pues son los encargados de recitar y transmitir sus conocimientos, quedando los estudiantes como receptores, nos encontramos en un modelo bancario o tradicional de la escuela, donde se experimenta “la ‘cultura del silencio’, que se genera en la estructura opresora, y bajo cuya fuerza condicionante [los alumnos] realizan su experiencia de ‘objetos’, necesariamente los constituye de esta forma”,¹¹⁴ pues su participación se limita a memorizar y repetir, aplacando la capacidad para pensar, cuestionar y expresarse.

En dicha concepción se mira a los profesores como los únicos que tienen el conocimiento y su función es depositarlo en sus alumnos, quienes tienen pocas posibilidades de replicar, puesto que se piensa que son ignorantes. Así, se naturalizan las relaciones jerárquicas entre quien es una

¹¹³ Cfr. Grosfoguel (2006), Lander (2000), Mignolo (2007).

¹¹⁴ Freire. *Pedagogía del oprimido. Op. cit.* p. 228.

figura de autoridad y quien no, a quién hay que obedecer porque tiene “la razón” y/o “tiene el conocimiento” y hay “quien no lo tiene”. De esta manera, se forman personas colonizadas, con poca capacidad de decisión y que esperan órdenes de “sus superiores” o de la sociedad en general. A manera de ejemplo, podemos ver que este paradigma opera en la vida de quienes, limitando su pensamiento, elaboran una tarea imitando el punto de vista de la persona a quien tienen que entregarla.

Desde un paradigma crítico, la enseñanza puede ser considerada como una forma de compartir las experiencias y los conocimientos adquiridos de quien asume el papel de docente con los estudiantes, de quienes también aprende, de esta manera, los roles profesor-estudiante son complementarios y no dicotómicos, ambos sujetos son responsables de los procesos educativos. En esta concepción, se requiere que los estudiantes se responsabilicen de su aprendizaje y formación, los estudiantes adquieren un rol activo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje; los profesores tienen libertad sobre los contenidos y la forma de abordarlos ya que tienen vínculo con el contexto. Además, ambos roles requieren de procesos reflexivos para aprender de las interacciones, los contenidos y las prácticas realizadas.

Desde este posicionamiento, el conocimiento en clase se construye entre todas las personas dentro del aula, así, los procesos educativos se hacen de manera dialógica.¹¹⁵ Todas las personas que intervienen en el proceso educativo son responsables de la clase, contenidos, métodos y sus aprendizajes. Dicha acción dialógica se podría trasladar a la vida fuera de la escuela en donde nada podría estar dado por sentado y, al ser constructo social, mirar y tener la posibilidad de modificar la realidad. Así, la escuela puede ser concebida como un espacio de expresión y creación que puede ser impulsado tanto por profesores como por estudiantes.

Es necesario notar que ambos posicionamientos sobre la educación, lo bancario y lo dialógico, no ocurren de manera tan tajante y no corresponden necesariamente a un lugar específico del conocimiento, puesto que los procesos formativos contruidos desde ahí pueden llevarse a cabo tanto en lo formal como en lo no formal e informal. Por tanto, lo bancario no

¹¹⁵Cfr. *Ibid.* p. 204

necesariamente corresponde a procesos de escolarización ni lo dialógico corresponde al ámbito no formal ni informal. De esta manera, todos los espacios en los que interactuamos pueden ser lugares abiertos a la posibilidad de compartir y construir otros referentes para mirar y accionar en el mundo, impulsados por todas las personas, no sólo desde profesores o desde estudiantes.

Es importante aprender los contenidos escolares, pues aunque podemos considerar arbitraria la selección de conocimientos, se pueden mirar como valiosos dentro de la sociedad. Sólo no hay que perder de vista aprender de nuestro entorno, de quienes nos rodean, de nosotros mismos, aprender tanto en la escuela como fuera de ella, aprender de aquello que tengamos curiosidad. Todo ello sirve para darnos cuenta que existen otras realidades diferentes a la nuestra, amplía nuestros horizontes y permite generar otro tipo de relaciones con los demás, pues no miramos sólo desde nuestra realidad.

Podemos ver que “la globalidad de la acción educativa, es decir, que la acción de las diferentes modalidades (formal, no formal, informal) debe ser considerada como un conjunto, una suma compleja que integra sus interacciones”.¹¹⁶ De esta manera, es importante tomar en cuenta que dichos conceptos sólo contribuyen a pensar y analizar la educación, pues en la práctica, nuestros aprendizajes, experiencias, interacciones, lecturas y análisis no se encuentran separados, sino que se complementan.

Nos estamos educando la mayor parte del tiempo, pues de muchos lugares obtenemos información que influye en nosotros, en lo que pensamos y en lo que hacemos. Conuerdo con Marcela Gómez cuando concibe a la educación como una forma de razonamiento y de problematización que hacen al individuo “asumirse como persona de y en la acción como constructora de espacios y generadora de temporalidades diversas y no solo de aquellas que la rutina e inercia marcan como lógica de sobrevivencia y de consumo”,¹¹⁷ con una educación que nos permita cuestionar el mundo en el que vivimos y por tanto relacionarnos de distintas formas con quienes nos rodean, de esta manera, podemos incidir, decidir y construir nuestro futuro, difuminando las barreras que nos intentan determinar e imponer.

¹¹⁶ Paín. *Op. cit.* p. 189.

¹¹⁷ Gómez Sollano. *Op. cit.* p. 52.

Para ampliar las nociones sobre educación y analizar la forma con la que nos relacionamos entre personas, culturas y mundo, en el siguiente capítulo abordaremos el concepto de interculturalidad que permite nombrar y caracterizar distintas formas de interacción, también plantearemos algunas acciones y herramientas que posibilitan la construcción de otra educación y otra(s) sociedad(es).

Capítulo 2. Interculturalidad, vínculos con la educación y la narración oral

“En la maravilla de una palabra,
la imaginación hace real un sueño”
Telita de Daniel Jacinto

“¡Pero qué cosa tan magnífica!
No creí nunca jamás que pudiera volar.
Siempre he andado por el mundo creyendo
que mi palabra no tiene sentido,
ahora me doy cuenta que si yo volé
también puedo hacer volar.”
Telita anónima

Antes de comenzar el capítulo cabría recordar que el mundo moderno colonial en el que nos encontramos está basado en clasificaciones, jerarquías, imposiciones, opresión(es), explotación, racismo, clasismo, machismo, en una palabra: violencia(s).¹¹⁸ Desde nuestra perspectiva, encontramos sus orígenes en la invasión europea al territorio americano. Estas violencias se han ido repitiendo a lo largo de la historia, formando el sistema-mundo en el que ahora nos encontramos.

Existen múltiples propuestas y herramientas para enfrentar y transformar el mundo en el que nos encontramos, una de ellas es la interculturalidad, ya que nos proporciona elementos para nombrar y caracterizar las relaciones humanas y el contexto en el que están situadas. El presente capítulo es un acercamiento a este concepto-práctica desde distintos posicionamientos, nombraremos algunas herramientas necesarias para construirla y posteriormente haremos el vínculo con la educación y la narración oral, que constituyen los capítulos 1 y 3 de este trabajo de investigación.

El término *interculturalidad* tiene diferentes significados, dependiendo del contexto en el cual se ocupe el concepto, el posicionamiento y los intereses de quien lo nombre, influye también la cultura y la clase social en la que se encuentre.¹¹⁹ El concepto de interculturalidad es usado en distintas partes del mundo, entre ellas: Europa, Estados Unidos y América Latina, en cada región tiene significados diferentes y por tanto implicaciones distintas. También es nombrada por múltiples actores, como los organismos internacionales, los

¹¹⁸ Cfr. Quijano (2000), Dussel (1992), Mignolo (2007), Lugones (2014).

¹¹⁹ Cfr. Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene. *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP. México: 2011. p. 91-92.

Estados-Nación o también desde los movimientos indígenas o sociales, sobre todo en el caso de Latinoamérica.¹²⁰

La interculturalidad se utiliza para nombrar las interacciones entre personas que pertenecen a diferentes grupos culturales dentro de un mismo territorio. Existen algunos matices en donde se nombran características y/o condiciones que tienen dichas interacciones; se emplea también para caracterizar algunas políticas, por ejemplo, la Educación Intercultural Bilingüe promovida desde el sistema educativo mexicano.

Según Gunther Dietz, parte de la noción y el discurso de la interculturalidad proviene de Estados Unidos y de Europa;¹²¹ en América Latina, debido a la influencia de los movimientos indígenas, el discurso tomó otro cauce al tiempo que diversificó sus vertientes. Por ejemplo, “en el caso de Europa, el uso de la noción de interculturalidad inicia en la década de 1970 y se vincula a actividades de escolarización de niños migrantes”.¹²² Mientras que en Estados Unidos, la interculturalidad se asoció con el ámbito de la comunicación¹²³ y con el de la escolarización, pues tras “la masiva inmigración de europeos, africanos, asiáticos, hispanos y latinos que trajo consigo la [segunda] guerra [mundial], hizo que la sociedad estadounidense se preocupara por consolidar su identidad nacional promoviendo así la asimilación de estos grupos”.¹²⁴

Con estos referentes podemos ver que la interculturalidad y la educación estaban asociadas a las diferencias culturales existentes entre la sociedad nacional y la población migrante, por lo que la apuesta por la escolarización de estos grupos implicaba su asimilación, esto significaba que dicha población debía aprender a expresarse en el idioma del país al que llegaba, practicar las mismas costumbres y modos de vida para que correspondieran con la cultura nacional y que así su población les reconociera como parte de la sociedad nacional;¹²⁵ supuestamente, dejar algunos elementos de la cultura propia y adaptar otros les permitiría ser tratados como iguales dentro de la sociedad.

¹²⁰ *Ibid.* p. 93.

¹²¹ *Ibid.* p. 24.

¹²² *Ibid.* p. 92.

¹²³ *Ibid.* p. 94.

¹²⁴ *Ibid.* p. 94

¹²⁵ Colombres, Adolfo. *La colonización cultural de la América Indígena*. Del Sol. Argentina: 2004. p. 58 y Estermann. *Op. cit.* p. 10.

Por otra parte, “la interculturalidad empieza a entenderse en América Latina desde los años 80 en relación con las políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas, las ONG’s y/o el mismo Estado, con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)”,¹²⁶ enfocada en asimilar desde el sistema escolar a la población indígena utilizando sus propias lenguas y culturas.

Mientras que la interculturalidad se vincula en Estados Unidos con la escolarización de la población migrante; en Europa se relaciona con el trato de la población culturalmente “mayoritaria” en interacción con los migrantes.¹²⁷ Por su parte, en América Latina, se vincula sobre todo con población indígena. De esta manera, se marca una distinción sobre las poblaciones a las que se hace referencia al utilizar el término interculturalidad, por un lado, al norte del mundo se usa para distinguir las diferencias culturales recientes; mientras que al sur, las diferencias culturales son históricas,¹²⁸ fueron establecidas así desde la configuración de los Estados nacionales, ya que al delimitar un territorio y al establecer una cultura nacional se distinguió entre ésta y las ya existentes en el territorio, por ejemplo, los pueblos indígenas en México. Por su parte, las diferencias culturales recientes corresponden a las personas que han migrado a otros países, por ejemplo, las colonias de migrantes mexicanos y centroamericanos en Estados Unidos.

Ante dicha diversidad, se relaciona a la interculturalidad y al ámbito educativo con diferentes propuestas -como la asimilación, la biculturalización, el fomento a la tolerancia, empoderar o descolonizar-, cada propuesta depende del contexto y el lugar desde el cual se enuncia: desde el Estado, desde los movimientos indígenas o sociales,¹²⁹ o desde la sociedad civil.

A continuación veremos diferentes conceptos sobre la noción de interculturalidad y, posteriormente, analizaremos sus implicaciones. Debemos precisar que generalmente se asocia el concepto a un campo específico de la vida, en nuestro caso, retomaremos el educativo.

¹²⁶ Walsh, Catherine. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Bolivia: 2010. p. 80.

¹²⁷ Dietz. *Op. cit.* p. 16.

¹²⁸ Cfr. Walsh, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. AbyaYala. Ecuador: 2009.p. 44.

¹²⁹ Dietz. *Op. cit.* p. 48-60.

Diferentes conceptos de interculturalidad

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO),¹³⁰ “la ‘interculturalidad’ se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”.¹³¹ De esta manera, se concibe como “resultante del intercambio y el diálogo <<intercultural>> en los planos local, nacional, regional o internacional”.¹³²

Desde esta concepción, para lograr el intercambio y el diálogo intercultural se deben fomentar desde el sistema educativo habilidades y valores como la comunicación, el trabajo en equipo, la comprensión del otro, la solidaridad, la cooperación, la autonomía y la responsabilidad personal,¹³³ confiando en la interacción escuela-sociedad¹³⁴ para propiciar “la instauración del *conocimiento mutuo*, el *respeto* y el *diálogo* entre los diferentes grupos culturales”.¹³⁵ Para que ello ocurra,

los sistemas educativos deben dar respuesta a las necesidades educacionales específicas de todas las minorías, comprendidos los migrantes y los pueblos indígenas. Entre otras cosas hay que considerar la manera de fomentar la vitalidad cultural, social y económica de esas comunidades mediante programas educativos adecuados y eficaces basados en las perspectivas y orientaciones culturales de los educandos, propiciando al mismo tiempo una

¹³⁰ Organismo Internacional creado al terminar la Segunda Guerra Mundial con la finalidad de “instituir una cultura de paz [...] establecer la ‘solidaridad intelectual y moral de la humanidad’ y, de esta manera, impedir que se desencadene una nueva guerra mundial”. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/> Consultado el 18 de mayo de 2018. Asimismo, “se crea bajo los principios de ‘igualdad de oportunidades educativas; no restricción en la búsqueda de la verdad y el libre intercambio de ideas y conocimiento [...] su propósito central es el de contribuir a la paz y a la seguridad, promoviendo la colaboración entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura”. Maldonado, Alma. “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”. En Revista *Perfiles Educativos*. Núm. 87. Enero-marzo: 2000. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208704.pdf> Consultado el 18 de mayo de 2018.

¹³¹ UNESCO. Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales: 2005. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf> Consultado el día 18 de enero de 2018.

¹³² UNESCO. Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. París: 2006. p. 17. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf> Consultado el día 18 de enero de 2018.

¹³³ Cfr. *Ibid.* p. 19-20.

¹³⁴ *Ibid.* p. 28.

¹³⁵ *Ibid.* p. 18.

adquisición de conocimientos y habilidades que los preparen para participar plenamente en la sociedad en general.¹³⁶

Resulta importante mencionar que los organismos internacionales, entre ellos la UNESCO, “no originan el concepto ni el discurso de la interculturalidad. Sin embargo, juegan un papel predominante en su oficialización, a través de sus actividades y financiamientos otorgados a programas y proyectos educativos”,¹³⁷ mismos que impactan en los países miembros del organismo, entre ellos, México, pues los Estados pueden incorporar algunas de sus recomendaciones en materia educativa.

En el mismo sentido de la definición anterior se explica la propuesta que elabora Sylvia Schmelkes sobre la interculturalidad, al señalar que:

se refiere a la relación entre las culturas y la califica. La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen vínculos basados en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como *aspiración*, la interculturalidad es parte de un proyecto de nación.¹³⁸

Según Schmelkes, para que exista la interculturalidad no debe existir el racismo, pues éste permite las jerarquías entre personas a partir de sus diferencias culturales, por lo que en el terreno educativo se debe apostar a la educación para la interculturalidad desde el sistema escolar, construida desde la modificación a los currículos para mostrar que las diferencias culturales enriquecen. Asimismo, debe fortalecer las identidades y culturas de los pueblos indígenas, al tiempo que debe mostrar a la población mestiza la riqueza cultural del país a partir de los aportes de las diferentes culturas que lo conforman para reconocerlos como valiosos y, así, combatir la discriminación y el racismo. Por otra parte, dentro de la vida diaria en las escuelas, el ambiente escolar supone que la convivencia estará basada en el respeto al otro, la libertad de expresión y la interacción con personas diferentes.¹³⁹

¹³⁶ *Ibid.* p. 17.

¹³⁷ Dietz. *Op. cit.* p. 93.

¹³⁸ Schmelkes, Sylvia. “Educación para un México intercultural”. *Revista electrónica Sinéctica*. Núm. 40. Enero-junio: 2013. p. 5. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf> Consultado el día: 3 de diciembre de 2017. Las cursivas son mías.

¹³⁹ *Ibid.* p. 7-9.

En otro texto, Schmelkes,¹⁴⁰ menciona que se deben atacar dos tipos de asimetrías en el sistema educativo: la escolar y la valorativa, en donde la primera “explica por qué los pueblos indígenas tienen menos oportunidades de acceso a la escuela y mayores dificultades para permanecer en ella y progresar a su interior”;¹⁴¹ la segunda “se refiere al hecho de que existen sectores de la sociedad –en el caso de México, la mayoría de la población- que considera que su cultura es superior a la de los demás [...] [esto] constituye la causa profunda del racismo y de la discriminación, conduce a que quienes pertenecen a las culturas minoritarias adopten actitudes de inferioridad”,¹⁴² esto se ha configurado así, en parte, por la educación formal que hemos recibido en donde los contenidos de los planes de estudio y los libros de texto gratuito están escritos desde una perspectiva particular del mundo, la mestiza, configurando en la población escolarizada una perspectiva etnocentrista de ver el mundo, de tal manera que lo que resulta diferente a dicha perspectiva es visto como extraño e inferior.

Otra concepción de interculturalidad la encontramos en los pueblos andinos, desde la propuesta que enuncia Catherine Walsh:

Como concepto y práctica, proceso y proyecto, la interculturalidad significa -en su forma más general- el contacto e intercambio *entre culturas* en términos equitativos; en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.¹⁴³

Para ello, se requiere que la interculturalidad sea concebida como “un proceso y una actividad continuos”,¹⁴⁴ a la vez que “como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y sociohistórica, que apunta a la construcción entre

¹⁴⁰ Schmelkes, Sylvia. “Interculturalidad, democracia y formación valoral en México”. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 11. No. 2: 2009. p. 3. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/233>. Consultado el día 8 de diciembre de 2017.

¹⁴¹ *Ibid.* p. 3.

¹⁴² *Ibid.* p. 4.

¹⁴³ Walsh. *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Op. cit. p. 41.

¹⁴⁴ *Ibid.* p. 42.

todos de una sociedad radicalmente distinta [...] [que] requieren un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana”.¹⁴⁵

En la construcción de la interculturalidad desde este posicionamiento intervienen todas las personas en todos los espacios posibles para la formación de otra(s) sociedad(es), en donde nuestros orígenes étnicos, de clase y género influyen en la forma en que miramos el mundo. Estos elementos culturales contribuyen y posibilitan mirar violencias coloniales que hay que visibilizar y en las que hay que intervenir para transformar las estructuras e instituciones que las mantienen.¹⁴⁶

Así, desde esta perspectiva, la interculturalidad encuentra su campo de acción en todos los espacios sociales posibles con

la necesidad de construir relaciones entre iguales –lo que podemos llamar ‘interculturalidad relacional’-; [como] a nivel social [donde los procesos] se enfocan en la necesidad de transformar las estructuras de la sociedad y las instituciones que las soportan, haciéndolas sensibles a las diferencias culturales y a la diversidad de sus prácticas- educativas, jurídicas, de medicina y salud, y de la vida misma.¹⁴⁷

Aunque las concepciones de interculturalidad abordadas parecieran encontrarse en el mismo sentido, pues apuntan a la formación de individuos para que desde la interacción, el respeto y el diálogo se eliminen las discriminaciones entre distintos grupos culturales, identificamos que existen dos posicionamientos en torno a la interculturalidad, para diferenciarlos la nombraremos junto con un adjetivo calificativo.

En la definición propuesta por la UNESCO, el no caracterizar las interacciones entre personas puede invisibilizar las relaciones de poder que existen entre ellas y en las instituciones en las que se encuentran. En este sentido, reconoce que existen “culturas mayoritarias” y “culturas minoritarias”; sin embargo, no cuestiona “la ideología cultural diferente y dominante”¹⁴⁸ de la “cultura mayoritaria”, por tanto, normaliza la asimetría cultural, al tiempo que busca incorporar a las “culturas minoritarias” dentro de la sociedad dominante para que puedan “participar plenamente”.

¹⁴⁵ *Ibid.* p. 48.

¹⁴⁶ *Ibid.* p. 205.

¹⁴⁷ *Ibid.*

¹⁴⁸ UNESCO. Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. *Op. cit.* p. 16.

Es decir, esta noción de interculturalidad está planteada desde una perspectiva etnocéntrica y asimilacionista, pues plantea que la forma de vida de las “culturas minoritarias” y los conocimientos que mantienen deben adaptarse a la forma de vida de las “culturas mayoritarias” para poder “participar plenamente en la sociedad en general”. Es así que no cuestiona el modo de vida, ni las instituciones, ni las estructuras y jerarquías históricas que impiden la plena participación de todas las personas en la sociedad independientemente de su cultura. Desde esta perspectiva las jerarquías culturales parecen naturales, sin embargo, tienen un origen específico que se ha reproducido a través del tiempo, mediante lo que analizamos en este trabajo como colonialidad del poder.

De esta manera, podemos mirar que “la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO/ORELAC), entre otras agencias internacionales, se inclinan más por una *interculturalidad apolítica y armónica*”,¹⁴⁹ puesto que apuntan a la convivencia cordial de toda la población sin cuestionar la estructura jerárquica desde la que se encuentran. Así, podemos observar que para la UNESCO, la interculturalidad sólo es un producto de las interacciones entre personas de grupos culturales diferentes.

Por otro lado, la propuesta de Silvia Schmelkes surge desde una de las instituciones del Estado, la escolar, y aunque reconoce que no es la única forma de propiciar una educación intercultural,¹⁵⁰ inicia desde una estructura jerárquica y, por tanto, desde una posición de poder, en donde hay quienes toman las decisiones en torno a contenidos, creando o modificando los planes de estudio, deciden sobre el calendario, presupuesto o permanencia de profesores, sólo por mencionar algunos ejemplos, y, son otros quienes se forman bajo dichas decisiones.

Asimismo, señala que la interculturalidad interviene desde el sistema educativo con dos poblaciones diferentes: la mestiza y la indígena. Sin embargo, tampoco cuestiona la afirmación de “culturas minoritarias” ni la perspectiva etnocéntrica desde la que se mira la “cultura mayoritaria”, percibida

¹⁴⁹ Bertely Busquets, María. “Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural”. En María Bertely Busquets, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa (coords.). *Multiculturalismo y educación. 2002-2011*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). México: 2013. p. 45.

¹⁵⁰ Schmelkes. “Educación para un México intercultural”. *Op. cit.* p. 11.

como “normal” y por ello presente en todo el sistema educativo; es decir, no cuestiona “la historia hegemónica de la cultura dominante y otras subordinadas”,¹⁵¹ no pregunta por los orígenes del racismo ni los hace notar dentro de los planes de estudio, ya que sólo señala las aportaciones de las diferencias culturales a la nación y las afirma hacia dentro de las culturas. La noción de culturas “mayoritarias” y “minoritarias” se ha hecho desde una perspectiva particular de nombrar a la diversidad cultural del planeta, que ha sido conformada por relaciones sociales e históricas que las ha posicionado de esta manera en el presente.

Esta propuesta comienza desde una posición de poder en la que sólo se modifican las relaciones sociales de una parte de la población que asiste a la escolarización básica, pero sin tocar las estructuras clasificatorias y jerárquicas que permiten que la violencia del sistema se mantenga. El problema del racismo y la discriminación no es sólo responsabilidad de los sujetos que ejercen este tipo de acciones, sino también del contexto en el que se formaron, de las instituciones que permiten que estas diferencias operen en la vida diaria de las personas y de las ideologías presentes en dichos espacios.

Desde esta postura, si la interculturalidad se lograra y toda la población que haya transitado por el sistema educativo nacional consiguiera no ser racista, respetarse entre sí e interactuar desde planos de igualdad, ¿dónde quedaría la igualdad con respecto a la toma de decisiones dentro de las instituciones que conforman el sistema educativo mexicano? Es decir, aunque las relaciones entre personas se den en términos de igualdad, las estructuras jerárquicas y de poder se mantienen, limitando o negando la intervención de las personas en la toma de decisiones dentro de las instituciones que regulan la vida humana y social.

Las primeras dos propuestas abordadas se encuentran enmarcadas en “el *interculturalismo funcional* [que] responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes”,¹⁵² este posicionamiento es equiparable con “la *interculturalidad armónica* [...] donde las relaciones asimétricas de poder no son atendidas, conduce a considerar la educación *para* la interculturalidad como *punto de llegada* y no *de partida*, al modo que la

¹⁵¹ Walsh. *Interculturalidad, estado, sociedad*. Op. cit. p. 41.

¹⁵² Walsh. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. Op. cit. p. 88. Las cursivas son nuestras.

define Sylvia Schmelkes”,¹⁵³ ya que se mira como un ideal o *aspiración* a conseguir, como un estadio de las interacciones entre personas que pertenecen a culturas diferentes. Así, la interculturalidad se concibe como un lugar al cual llegar, en vez de concebirse como un proceso en el que poco a poco se van modificando las relaciones entre personas.

Por otra parte, encontramos en México la noción de *interculturalidad conflictiva* que se ocupa en “subrayar enfáticamente las dimensiones relacional, dinámica e histórica de las relaciones interculturales, y por plantear el problema de las asimetrías de poder que las cualifican históricamente”.¹⁵⁴ Es decir, se hacen evidentes las jerarquías que se han presentado, tanto en el pasado como en la actualidad, en las interacciones entre personas.

La tercer propuesta abordada puede complementar la posición anterior, nos referimos a “la *interculturalidad crítica* [...] [que] es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización”,¹⁵⁵ aunque puede parecer que quienes leemos esto no formamos parte del grupo mencionado, sólo hay que conocer nuestra historia familiar para reconocer en qué lugar nos encontramos en el mundo. Esta propuesta de interculturalidad es planteada “a finales de los años 80 por el movimiento indígena ecuatoriano como principio ideológico de su proyecto político y con relación a la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad, no sólo para pueblos indígenas sino para el conjunto social”.¹⁵⁶ De esta manera, se configura:

la interculturalidad crítica [que] debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez-

¹⁵³ Bertely. *Op. cit.* p. 46. Las primeras cursivas son nuestras.

¹⁵⁴ González Apodaca, Érica. “Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas de las Américas”. En *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*. Núm. 9. Julio-diciembre: 2009. p. 3. Disponible en: https://www.uv.mx/cpue/num9/opinion/completos/gonzalez_multiculturalismo.pdf Consultado el día 11 de enero de 2018.

¹⁵⁵ Walsh. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. *Op. cit.* p. 88. Las cursivas son nuestras.

¹⁵⁶ Walsh. “Estudios (inter)culturales en clave de-colonial”. En *Revista Tabula Rasa*. No. 12. Enero-junio: 2010. p. 221. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n12/n12a13.pdf> Consultado el día 10 de enero de 2018

alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras.¹⁵⁷

La interculturalidad crítica nos hace mirar un horizonte hacia el cual caminar, en donde no sólo transformemos nuestras relaciones sociales y con el mundo en el que vivimos, sino, a su vez, a las instituciones y estructuras de las que somos parte y, así, formar, en conjunto, un mundo muy diferente al actual.

Siguiendo el pensamiento enunciado por Catherine Walsh, vinculamos la interculturalidad crítica con la decolonialidad, ya que “busca también la creación de nuevas estructuras, condiciones, relaciones y experiencias, incluyendo la de nuevos lugares de pensamiento”,¹⁵⁸ para ello

propone una postura ofensiva de intervención, trasgresión y construcción. Una ofensiva que posibilita, viabiliza y visibiliza, [...] las concepciones, prácticas y modos de ser, estar, pensar y vivir de carácter decolonial actualmente existentes, haciendo que ellos abran procesos de enseñanza, des-aprendizaje y reflexión, no como nuevos modelos para ser reproducidos sino como bases para la deliberación, el cuestionamiento y el enfrentamiento con nosotros mismos y con las concepciones, prácticas y modos modernos, capitalistas, occidentales, y crecidamente alienantes –entre otros- del vivir cotidiano.¹⁵⁹

Lo cual requiere que cada persona que quiera sumarse a este proyecto busque conocerse a sí misma, que conozca su historia personal y hacia donde quiere dirigirla en lo individual y en lo colectivo, ya que el horizonte intercultural y decolonial requiere del trabajo y el esfuerzo conjunto; para ello resulta necesario conocer y converger en nuestras aspiraciones, saberes, experiencias, así como en la construcción colectiva de conocimientos y del aprendizaje colectivo que posibilite construir las sociedades en las que queremos vivir.

La interculturalidad y la decolonialidad forman un conjunto de herramientas para intervenir y transformar el mundo, comenzando desde nuestros contextos, buscando que nuestras relaciones sociales se sostengan en el respeto, la solidaridad, la equidad y la horizontalidad entre seres humanos y con la naturaleza; en contextos más amplios, donde cada grupo

¹⁵⁷ Walsh. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. *Op. cit.* p. 92.

¹⁵⁸ Walsh. “Interculturalidad, estado, sociedad”. *Op. cit.* p. 234.

¹⁵⁹ *Ibid.*

humano culturalmente diferente¹⁶⁰ aporte su cultura, conocimientos¹⁶¹ e historias al mundo, que sean consideradas valiosas y verdaderas en términos de igualdad respecto a la cultura que se ha impuesto como dominante.

Por ello, como mencionamos al inicio de este capítulo, la interculturalidad crítica es un concepto-práctica, pues implica un esfuerzo cotidiano para interactuar, conocer, repensar nuestra concepción del mundo, dialogar, reflexionar y accionar en la construcción de sociedades radicalmente distintas. Por tales motivos, “la interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretajan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir”¹⁶² desde todos los espacios en los que nos encontremos.

Es así que “ni la descolonización ni la interculturalidad son entidades estáticas o fenómenos fácticos que se dan en una cierta sociedad y en un cierto momento de la historia. Se trata más bien de procesos siempre abiertos e inconclusos que requieren de un esfuerzo histórico de largo aliento y de un potencial utópico”.¹⁶³

Relacionando la interculturalidad crítica y la descolonización con el campo educativo vemos que podemos intervenir desde lugares informales, no formales y formales, por ejemplo: en nuestra familia, con amigas y amigos, en nuestro lugar de trabajo, en talleres, conferencias, cursos, con grupos o colectivos, en el salón de clases, en la construcción de un plan de estudios, en y desde la universidad o, quizá, dentro de una secretaría de Estado como la SEP, lo anterior requeriría que el Estado, como hoy lo conocemos, funcionara de forma no vertical y no fuera monocultural.¹⁶⁴

Específicamente en el contexto escolar, desde la clase de “Educación e interculturalidad” a cargo del profesor Itzá Eudave, Amara Farrera y Zanya

¹⁶⁰ Bhabha, Homi. Citado por Catherine Walsh en “Interculturalidad, estado, sociedad”. *Op. cit.* p. 202.

¹⁶¹ Olivé, León. “Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica”. En León Olivé. *Et. al.* “Pluralismo epistemológico”. CLACSO, Muela del Diablo y CIDES-UMSA. Bolivia: 2009.

¹⁶² Walsh. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. p. 92.

¹⁶³ Estermann. *Op. cit.* p. 8.

¹⁶⁴ Los anteriores ejemplos son producto de las reflexiones que hemos realizado desde la clase de “Educación e interculturalidad” de la Licenciatura en Pedagogía. En la cual he trabajado desde el año 2015 al presente (2018).

Echeverría, junto con las y los compañeros estudiantes, vinculamos la interculturalidad crítica y la descolonización en nuestra práctica cotidiana. En este curso recalcamos la importancia de conocer nuestra historia personal y colectiva, procuramos el trabajo en equipo entre las y los integrantes del grupo, intentamos fomentar el pensamiento crítico apoyándonos en lecturas con posicionamientos distintos, leyendo noticias y viendo documentales que permitan mirar distintas realidades en el mundo; de igual manera, formulamos preguntas generadoras que contribuyan a visibilizar y cuestionar las violencias normalizadas, impulsamos la acción y la reflexión tanto dentro como fuera de la Universidad a través de “materiales culturales” como periódicos murales, folletos, infografías y con intervenciones educativas; a partir de las experiencias obtenidas dialogamos en clase lo que vimos y aprendimos para continuar reflexionando en conjunto.

De acuerdo con el desarrollo de este trabajo resulta necesario explicitar que retomaremos la propuesta de Catherine Walsh, pues concordamos en que para intervenir en la construcción de otra(s) sociedad(es) es necesario que participemos, asumiendo que todas y todos tenemos la capacidad de accionar y construir la sociedad que queremos de manera colectiva, continua y en horizontalidad desde todos los espacios posibles y en todos los ámbitos de la vida, lo que implica asumirnos como seres históricos, es decir, como personas capaces de mirar la realidad en la y con la que nos encontramos, dialogarla y cuestionarla, accionando y reflexionando a partir de ella. Siendo la praxis un proceso permanente que posibilita la creación,¹⁶⁵ el aprendizaje constante y el ser parte de la historia que nos constituye y que conformará a futuras generaciones.

Para ello, se requiere asumir el compromiso y la responsabilidad de crear, imaginar y aprender mutuamente, sin reproducir concepciones de culturas, pensamientos, conocimientos o visiones del mundo “más importantes que otras”, pues cada una opera con su propia lógica de *verdad*,¹⁶⁶ construida contextual y socialmente.¹⁶⁷ Resulta necesario aprender que cada cultura ve el mundo desde su propia lógica, gestada a partir de expresiones, conocimientos,

¹⁶⁵ Cfr. Freire. *Pedagogía del oprimido*. Op. cit. p. 97, 124, 133

¹⁶⁶ Cfr. Santander Guerrero, Fernando Arnulfo. *Teoría y práctica del currículum a partir de tres enfoques epistemológicos*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México: 2016.p. 6.

¹⁶⁷ Dietz. Op. cit.p.117.

experiencias, e historias propias, mismas que conforman “la conciencia social de un ser humano [...] que es siempre una *conciencia posible*: aquella que la experiencia de la realidad de él y de su sociedad han construido”.¹⁶⁸ Nos posicionamos en la propuesta de interculturalidad crítica, pues consideramos que el discurso construye realidad, siendo un potencial transformador de ésta.¹⁶⁹

Escuchar y expresar: herramientas para el diálogo

Creemos que una parte muy importante para transformar los contextos en los que vivimos se presenta en nuestras relaciones cotidianas, entre personas y con el mundo, dado que las interacciones educan y construyen realidad, ¿cómo esperamos transformar el mundo en el que vivimos si nuestras interacciones siguen siendo jerárquicas, clasificatorias y/o impositivas?

Por ello, tenemos que desaprender las formas con las que nos enseñaron a relacionarnos, de igual manera, tenemos que aprender y poner en práctica algunas herramientas que nos permitan conocer a quienes nos rodean. Entre ellas encontramos al diálogo, conformado por escuchar y expresar lo que pensamos y sentimos, aprender, compartir, cuestionar, reflexionar y accionar.

Desde nuestro punto de vista, estas herramientas pueden ser concebidas como *ejes transversales* de la interculturalidad, es decir, como acciones que se trabajan a la par en la cotidianidad y al mismo tiempo la construyen. Desde otro punto de vista, pueden ser “contenidos *universalizables* que permitan converger [...] y mejorar la convivencia común”.¹⁷⁰ Como parte de esta perspectiva, se requiere generar “una sensibilidad intercultural, lo cual supone, entre otras cosas, que cada uno de nosotros cultive y promueva valores de curiosidad profunda, respeto y valoración por las visiones de mundo,

¹⁶⁸ Bartolomé, Miguel Alberto, *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, Instituto Nacional Indigenista - Siglo XXI. México: 1997. p. 45.

¹⁶⁹ Dietz. *Op. cit.* p. 37.

¹⁷⁰ Fonet-Betancourt, Raúl. *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de Interculturalidad*. Consorcio Intercultural Instituto de la Cooperación Internacional/Asociación Alemana para la Educación de Adultos (IIZ/DVV), Ayuda en Acción, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). México: 2004. p. 62-63.

valores, intereses y saberes de los demás”.¹⁷¹ Todo ello permitirá conocer a las personas que nos rodean y generar nuevos lazos que posibiliten el cuidado mutuo, modificando las formas en las que nos relacionamos.

Adelantando un poco el contenido del capítulo tres, mencionaremos que la expresión es una necesidad humana y que se puede realizar a través de la palabra hablada y escuchada, además de la palabra escrita. En ambas modalidades se requiere la intervención de dos o más personas, lo cual podemos asumir como construcción del diálogo. Por ello, es necesario hacer notar que “las lenguas se componen de palabras que se hablan y que se escuchan. Si no se habla no escuchamos nada. Y si, en cambio, se habla y no escuchamos, las palabras se dirigen al aire. Por eso, las lenguas se componen de dos realidades, el hablar y el escuchar. Ambas se complementan y se requieren mutuamente”.¹⁷² Lo mismo sucede con la escritura, si escribimos algo cuyo objetivo sea compartir su contenido y nadie lo lee, se convierten en palabras muertas. Hablar y escuchar son acciones clave tanto en sociedades donde predomina la oralidad como en sociedades donde predomina la escritura.

A partir de ejercitar nuestras capacidades de escuchar o leer, podemos conocer al otro y conocer perspectivas diferentes de ser y estar en el mundo, de igual manera, podríamos poner en práctica nuestra capacidad de expresión. Esta interacción, en la que se requiere de dos o más personas, puede transformar quienes somos por las acciones y los procesos que involucra.

Para nombrar las herramientas que contribuyen a la construcción del diálogo, debemos enfatizar que se compone de expresar y escuchar, ambas acciones son fundamentales para que éste exista, sin que una acción u otra sea más importante, pues ambas son complementarias, a su vez, encontramos la palabra como un elemento fundamental, pues es “algo más que un medio para que éste se produzca”.¹⁷³

¹⁷¹ Mato, Daniel. “Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas”. *Revista ALCEU*. Vol. 6. No. 11. Julio-diciembre: 2005. p. 124. Disponible en: http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu_n11_Mato.pdf. Consultado el día 20 de enero de 2018.

¹⁷² Lenkersdorf, Carlos. *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdés. México: 2008. p. 12.

¹⁷³ Freire. *Pedagogía del oprimido. Op. cit.* p. 105.

La palabra es poderosa, puede transgredir a los sujetos involucrados y a las estructuras en las que se encuentran, ya que “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”.¹⁷⁴ La palabra verdadera es aquella que se pronuncia con honestidad, respeto, amor, esperanza, confianza, humildad y compromiso, en donde se sabe que se requiere del otro para ser escuchado y viceversa, generando un espacio en donde se sabe que la otra persona significa acompañamiento e igualdad, no imposición o minimización.¹⁷⁵

Todos los elementos de la palabra generan un “lugar de encuentro, [donde] no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres [y mujeres] que, en comunicación, buscan saber más”.¹⁷⁶ Recordemos que ese saber puede estar contenido en nuestras historias, por ello, éstas se complementan. Nuestros aprendizajes en la vida, nuestras experiencias y conocimientos, así como nuestras relaciones con las demás personas y el mundo conforman quienes somos. Al compartirlas podemos aprender de otras personas, generar nuevas experiencias y conocimientos, formar y fortalecer lazos que posibiliten la generación de comunidades nosótricas¹⁷⁷ o de sociedades diferentes a las que nos encontramos, teniendo como horizonte lo enunciado desde la interculturalidad y la descolonización.

Para construir las es necesario el diálogo, entendiéndolo como “encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo*, no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú”,¹⁷⁸ este “encuentro de los hombres que *pronuncian* el mundo [...] Es un acto creador”,¹⁷⁹ pues reúne a las personas “para la tarea común de saber y actuar”,¹⁸⁰ en donde necesariamente intervienen la expresión y la escucha, pues posibilitan el conocimiento de las personas con las que interactuamos, saber qué piensan y sienten respecto a determinada problemática, pensar en conjunto qué se puede hacer y generar

¹⁷⁴ *Idem.*

¹⁷⁵ *Ibid.* p. 105-111.

¹⁷⁶ *Ibid.* p. 110.

¹⁷⁷ Retomo este concepto de Lenkersdorf, Carlos. *Filosofar en clave tojolabal*. Porrúa. México: 2001.

¹⁷⁸ Freire. *Pedagogía del oprimido*. *Op. cit.* p. 101.

¹⁷⁹ *Ibid.* p. 107-108.

¹⁸⁰ *Ibid.* p. 109.

acuerdos que lleven a la acción y posteriormente a la reflexión. Por todo lo que puede generar, “el diálogo es una exigencia existencial”,¹⁸¹ dado que

la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*.¹⁸²

De esta manera, accionamos la praxis, indispensable en la construcción de otras sociedades. Para dialogar y pronunciar el mundo es necesario expresarnos, pues permite nombrar lo que vivimos y lo que pensamos, al compartirlo, abre la posibilidad de problematizarlo para continuar nombrando el mundo. Lo cual, requiere que cada persona participante del diálogo reconozca su pensamiento y saberes, pero, sobre todo, de su voz, su palabra y el poder que ésta tiene, pues “decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres [y mujeres]”.¹⁸³

Lo anterior implica varios aprendizajes para las personas que se encuentran, o nos encontramos, y que construimos diálogos con palabras verdaderas, a quienes podemos nombrar como “sujetos dialógicos”, mujeres y hombres que se encuentran en el camino de darse cuenta que -contrario a lo que les han dicho dentro de la cultura del silencio- tienen la capacidad de pensar por cuenta propia y con quienes les rodean; de igual manera, que tienen conocimientos, reflexiones y experiencias que al compartirlas hacen que “a nivel colectivo la pluralidad de opiniones que se escuchan transforman el pensar de cada uno de todos”,¹⁸⁴ así, cada quien aprende de los otros. En ese sentido, dialogar y pronunciar el mundo, puede hacernos mirar que tenemos la capacidad de organizarnos para crear otras formas o condiciones de vida.

A ello apuntamos como equipo de trabajo de la clase de Educación e Interculturalidad 1 y 2, en donde cada sesión realizamos preguntas que posibiliten el diálogo, la problematización del mundo en el que vivimos, además

¹⁸¹ *Ibid.* p. 107.

¹⁸² *Ibid.* p. 106.

¹⁸³ *Ibid.* p. 106-107.

¹⁸⁴ Lenkersdorf. *Aprender a escuchar. Op. cit.* p. 95.

de pensar posibles acciones para intervenir, tanto de manera individual como colectiva, dentro y fuera de la Universidad.

Para que el diálogo sea posible, además de pronunciar palabras verdaderas, se requiere escuchar a quien nos habla, lo que implica “percibir a fondo otra cultura [...] para entenderla e interpretarla y, de alguna manera, participar en ella si y sólo si estamos dispuestos a escuchar desde el punto de partida de aquéllos que escuchamos”,¹⁸⁵ de igual manera, escuchar implica comunicarnos, sentir y entender las emociones de quien nos habla, generando empatía.¹⁸⁶ Lo que puede conducir a relaciones de horizontalidad, ya que “se integra nuestro yo en el *nosotros*. Formamos [así] una comunidad dialógica”.¹⁸⁷

Retomamos la perspectiva tojolabal¹⁸⁸ del escuchar, pues nos permite nombrar la escucha desde un lugar poco conocido y practicado en nuestro contexto, además, amplía nuestra concepción del escuchar ya que nos acerca a quienes nos rodean y con quienes interactuamos en la cotidianidad, permite conocerles y conocernos, vinculando nuestro pensar con nuestro sentir, por ello “el escuchar empieza en grupos pequeños, la familia, entre estudiantes, en lugares de trabajo, en mercados, pero se logra a base de estas prácticas que se pueden extender a conjuntos más amplios”,¹⁸⁹ para ello necesitaríamos practicar la escucha cotidianamente y en todos los espacios posibles.

Por estas razones el escuchar es una herramienta básica que establece relaciones de amistad a los niveles personales, familiares, políticos, profesionales, sociales, nacionales e internacionales. Es mucho decir, pero [en] la realidad que vivimos nos urge enfatizarlo. Porque, [...], nos libera de prejuicios que, a menudo, nos desorientan y nos alejan de los otros en los contextos individuales, sociales e internacionales [...] El escuchar [...] es la herramienta por excelencia de acercarnos y hacernos vivir en paz y en comunidad.¹⁹⁰

Desde esta perspectiva, escuchar posibilita que percibamos al otro como igual, lo cual, se puede nombrar como “emparejamiento”, al asumirse así, se

¹⁸⁵ *Ibid.* p. 25.

¹⁸⁶ *Ibid.* p. 26, 99 y 122.

¹⁸⁷ *Ibid.* p. 18. El subrayado es del autor.

¹⁸⁸ Retomada desde los libros escritos por Lenkersdorf, Carlos. *Filosofar en clave tojolabal*. Porrúa. México: 2001. Y *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdés. México: 2008.

¹⁸⁹ Lenkersdorf. *Aprender a escuchar. Op. cit.* p. 86.

¹⁹⁰ *Ibid.* p. 100.

“construye el respeto mutuo”,¹⁹¹ dando lugar a la formación de relaciones horizontales “y de este modo se fundamenta una estructura horizontal en los niveles de lo social, cultural, económico, político y cósmico”.¹⁹² Es decir, nuestras relaciones personales construyen cada ámbito del mundo que vivimos, por ello, resulta necesario relacionarnos de maneras diferentes si queremos transformar las sociedades en las que nos encontramos.

En ese sentido, para crear relaciones horizontales e interculturales en nuestra cotidianidad, es imprescindible tener disposición para escuchar a quienes nos rodean y también es necesario que nos escuchen. Para ello, debemos asumir que tanto quien expresa como quien escucha tienen un papel activo en el diálogo. Es por esto que “se presuponen a lo menos dos personas que se comunican al referirse al hablar y escuchar. Ninguna de las dos es más importante que la otra. Sin hablar no se escucha nada, y sin escuchar se habla al vacío”.¹⁹³ De esta manera, tanto las personas que hablan y escuchan como las acciones que realizan son complementarias.

Para compartir lo que pensamos a partir del diálogo, es necesario tomar en cuenta que “la confianza, aunque base del diálogo, no es un *a priori* de este, sino una resultante del encuentro”¹⁹⁴ que lo hizo posible, por ello mismo, debe estar basado “en el amor, la humildad, la fe en los hombres, [así], el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia”.¹⁹⁵ Confiar en las personas que nos rodean y con quienes construimos el diálogo “va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo”,¹⁹⁶ lo que posibilitará que el diálogo se convierta en acción y reflexión para su transformación.

Por ello, aprender a confiar en el otro, en las personas con las que interactuamos, contribuye a formar lazos que posibilitan el cuidado propio y de quienes nos rodean, además puede crear sentido de comunidad entre quienes

¹⁹¹ *Ibid.*

¹⁹² *Ibid.* p. 61.

¹⁹³ *Ibid.* p. 59.

¹⁹⁴ Freire. *Pedagogía del Oprimido. Op. cit.* p. 221.

¹⁹⁵ *Ibid.* p. 110.

¹⁹⁶ *Ibid.* p. 111.

interactuamos y en el *lugar* en el que nos encontremos. De este modo, la desconfianza y el individualismo como violencias coloniales se debilitan.

Asimismo, la confianza se puede fomentar en colectivo al darnos cuenta de la importancia y complementariedad de nuestros saberes e historias, por eso la relevancia de compartirlas, implica también reconocer que los conocimientos siempre están en construcción y por ello “no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos”.¹⁹⁷ Para darnos cuenta de ello es necesario el diálogo, pues requiere de escucharnos, comprendernos, conocernos, aprender y respetar las distintas formas de estar en y con el mundo. Construyendo, nuevamente, un diálogo transformador en el que “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”.¹⁹⁸

Otra herramienta que puede posibilitar la construcción del diálogo, en el sentido que hemos desarrollado, es el cuestionamiento constante, esta es una herramienta que permite conocernos, saber qué lugar ocupamos en el mundo a partir del conocimiento de nuestra historia personal y familiar, en conjunto con la historia de los lugares en que ésta se sitúa. También nos permitirá reflexionar para saber qué queremos hacer desde nuestra posición y nuestros intereses, así como saber el por qué, para qué, con quiénes, además de otras preguntas que surgen en el proceso.

Cuestionar también posibilita conocer más sobre el mundo, lo que sucede en él y sus orígenes. También permite aprender y reconocer en dónde surgieron los conocimientos que nos enseñan, ¿por qué y para qué nos los enseñan?,¹⁹⁹ ¿qué podríamos aprender de otras regiones del mundo?, ¿qué podríamos aprender de las personas con las que interactuamos cotidianamente?

Cuestionar nos permite mirar si existen relaciones verticales en el lugar en el que nos encontramos, indagar sobre su historia para conocer sus

¹⁹⁷ *Ibid.* p. 110.

¹⁹⁸ *Ibid.* p. 92.

¹⁹⁹ Cfr. Arroyo Ortega, Adriana. “Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas”. En María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina (coords). *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. CINDE, Universidad de Manizales, CLACSO y Abya Yala. Ecuador: 2016. p. 60.

orígenes, procesos y tratar de intervenir para transformarlas, teniendo como objetivo la utopía que imaginamos de manera colectiva.

Parte importante de cuestionar algo es reflexionar, tanto de manera individual como grupal, ya que nos permite evaluar nuestra(s) práctica(s), generar preguntas y conocimientos. De igual manera, la reflexión nos permite hacer conscientes nuestros aprendizajes, experiencias e historias, de las cuales podemos seguir aprendiendo, compartiendo y dialogando. A partir de ver que nuestras historias se complementan, podríamos sentirnos parte de una comunidad, la cual, también es una necesidad humana.²⁰⁰

Accionar y reflexionar, elementos de la praxis, son claves si lo que queremos es transformar el mundo en el que vivimos, siendo ese nuestro horizonte, que en este trabajo nombramos como intercultural y decolonial. Hacemos énfasis en que requiere compromiso y responsabilidad de quienes asumamos esta tarea, en la que cualquier persona puede formar parte. Una acción en la que

el hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido [...] Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse. No gratuitamente, sino mediante la lucha por su liberación.²⁰¹

Por lo tanto, se requiere de la comunicación con otras personas, de incitar a la pronunciación del mundo y su cuestionamiento, en la que por medio del diálogo, la reflexión y la acción invitemos a seguir pronunciando el mundo con palabras y escucha verdaderas que conlleven a la praxis y a la continua participación de muchas personas en todos los espacios posibles y en diversas regiones del mundo para la construcción de otras sociedades –desde nuestra cotidianidad- en las que la interculturalidad crítica sea uno de los modos de vida.

²⁰⁰ Díaz-Polanco, Héctor. *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI. México: 2006. p. 148-155.

²⁰¹ Freire. *Pedagogía del oprimido*. Op. cit. p. 110.

Vínculos entre interculturalidad, educación y narración oral

Escuchar y hablar posibilita construir diálogos de saberes²⁰² como parte de la “colaboración intercultural’ en la producción de saberes y conocimientos”²⁰³ que pueden nutrir a todos los participantes y culturas implicadas, aprender uno de otro, vinculando así espacios educativos informales, no formales y formales, permitiendo enlazar diferentes aprendizajes en distintos ámbitos de nuestra vida.

Para que pueda existir un diálogo de saberes, es necesario que las personas, desde sus propias culturas, se encuentren en un mismo espacio que les permita interactuar para conocerse y proporcionar marcos de referencia²⁰⁴ intentando comprender al otro. Para ello, es necesario tener disposición, aprender a escuchar y preguntar, intentar posicionarnos desde su lógica para conocer con mayor profundidad la perspectiva del otro y, así, poner en práctica nuestra capacidad de sentir empatía, aprender y transformar nuestra forma de ver y vivir en el mundo, lo cual necesariamente modificará nuestras relaciones sociales y la forma de estar en y con el mundo.

El diálogo de saberes y la colaboración intercultural son interacciones de doble vía donde se requiere que existan la valoración y la colaboración, construidas a partir del mutuo interés y “que partan de reconocer que hay diversidad de contextos y por tanto de prácticas intelectuales y de saberes”.²⁰⁵ De esta manera, la valoración y colaboración son necesarias en la construcción de otra(s) sociedad(es), pues

sin la colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nosotros mismos, como individuos y como agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social. Sin esa colaboración intercultural la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales, [pedagógicos] y otros, de nuestras sociedades, será siempre sesgada y parcial.²⁰⁶

²⁰² Dietz. *Op. cit.* p. 117-118.

²⁰³ *Ibid.* p. 199.

²⁰⁴ *Ibid.* p. 121.

²⁰⁵ Mato. “Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas”. *Op. cit.* p. 130.

²⁰⁶ *Ibid.* p. 127.

Nuestra vida está marcada por esos aspectos que nos educan, configuran lo que pensamos y lo que somos. Dialogar y construir, visibilizando colectivamente dichos aspectos, permitirá reconstruir nuestra historia, así como nuestro presente y futuro.²⁰⁷ También posibilitará un mayor conocimiento de nosotros mismos, de nuestra historia familiar, de los contextos en los que nos hemos desenvuelto, por ello, es necesario aprender de otras personas y otras culturas de diferentes espacios y tiempos. Compartir nuestras experiencias, conocimientos e historias contribuyen a la comprensión de quiénes somos, en lo individual y en lo colectivo, forma parte del conocimiento que tenemos y del que podemos construir colectivamente.²⁰⁸

Por ello, invitamos al diálogo, por su capacidad creadora y transformadora, alentamos en hacer mirar que cada quien tiene una voz, que tiene saberes y experiencias que le hacen ser quien es, por tanto, tenemos saberes y perspectivas del mundo diferentes que nos complementan y que pueden nutrir nuestro pensamiento.

En ese sentido, en la clase de educación e interculturalidad generamos constantemente una respuesta colectiva a la pregunta ¿cómo veo el mundo? Asimismo, insistimos en que pregunten y conozcan la historia de sus abuelas y abuelos, la historia de su madre y padre y lo que cada uno de ellos tuvo que hacer para que pudieran ocupar un lugar como estudiantes en la universidad; sus historias personales contribuyen a ejemplificar el contenido de las lecturas, además de convertirse en parte de sus opiniones, experiencias y aprendizajes vinculados con la clase, además, conocer de dónde venimos nos posiciona en el mundo, ya que contribuye a conocer nuestras raíces y a reconocer caminos por recorrer en nuestra vida.

Sabemos que esto no es tarea sencilla, pues el mundo colonial mediante su educación nos ha hecho creer que nuestros pensamientos, conocimientos, experiencias e historias no son importantes,²⁰⁹ de esta forma, han silenciado nuestra voz, pues si no son importantes ¿para qué expresarlos o contarlas? En respuesta, reconocer nuestros saberes e historias es un acto humanizador, ya que permite reconocernos como personas con capacidad para *pronunciar* el

²⁰⁷ *Ibid.* p. 124.

²⁰⁸ *Ibid.*

²⁰⁹ Esto lo podemos nombrar como parte de la colonialidad del saber. Véase: Grosfoguel (2006); Mignolo (2006); Quijano (2000).

mundo a través de la expresión oral y corporal, o utilizando herramientas como la escritura, y, a su vez, ejercitando nuestras capacidades de escuchar y leer.

Esta no es una propuesta nueva, recupera prácticas antiguas de expresión e interacción, una de ellas la abordaremos en el siguiente capítulo en donde mencionaremos que la narración oral es una de las prácticas más antiguas en las que diversas sociedades han conservado, transmitido y enseñado sus conocimientos, experiencias e historias, compartiendo así su forma de ver el mundo y de relacionarse con él, también enseñando concepciones sobre cómo ser.

La narración oral es una práctica de interacción, en la cual, es necesario que se encuentren por lo menos dos personas, alguien que narre y alguien que escuche, pudiendo intercambiar los roles en algún momento de la historia o al finalizarla, dependiendo de la cultura en la que se encuentren las personas. Además, es una práctica en donde las sociedades comparten sus historias, conocimientos y logran cohesión social.

La narración oral responde a dos necesidades humanas: por un lado, la de reunirnos y sentirnos parte de una comunidad, por otro lado, a la necesidad de expresarnos y contar las historias que nos constituyen. En ambas necesidades se encuentra como eje la escucha, ésta permitirá la interacción con quienes nos rodean y posiblemente nos haga sentir unidad mientras dure la narración, pues “al escuchar sembramos el *nosotros* entre escuchadores e interlocutores”.²¹⁰ Así, generamos relaciones nosótricas, horizontales, de reconocimiento, confianza y colaboración que permiten reconstruir nuestra historia, construir saberes o recuperar algunos contenidos de la tradición oral.

La narración oral como acción o método educativo tanto en el ámbito de lo formal como en lo no formal permite relacionar lo que pensamos y sentimos en la acción educativa, pues al narrar se puede escuchar nuestra interpretación de la realidad y nuestra postura en el mundo a partir de la historia contada, vinculada con lo que pensamos y con lo que somos, ya que para contar un relato, este debe significar algo para recordarlo, vivirlo, narrarlo y hacer que las y los escuchas lo vivan junto con quien narra. Esto permite lograr una situación dialógica en donde a partir de la historia contada, con las emociones y miradas

²¹⁰ Lenkersdorf. *Op. cit.* p. 151.

de quienes escuchan, los relatos se transforman, generando diferentes significados para el público, permitiendo continuar con la pronunciación que hacemos del mundo. Los relatos contados, al tener relación directa con las emociones, permiten recordar, aprender y enseñar a quienes nos rodean, incluyendo a futuras generaciones.

De igual manera, escuchar historias nos permite escuchar y comprender a otras culturas y otros puntos de vista. Nos permite escuchar otras nociones sobre el ser en distintos momentos de la historia, conociendo diferentes formas educativas, tanto de nuestra historia familiar, local o de otras regiones del mundo. Nos educa porque en cada relato se transmiten formas de ser. Relacionando la reflexión con la narración oral, realizada de manera contextualizada, es decir, explicitando el tiempo y el espacio específicos en el que se desarrolló la historia, por ejemplo, posibilita preguntarnos o mirar dónde estaba y qué hacía nuestra familia en ese momento o qué sucedía en otras regiones del mundo, así podríamos mirar que nuestras historias son complementarias y que la historia en otras partes del mundo no es ajena a la nuestra.²¹¹ De esta forma, podríamos seguir conociéndonos, tanto individual como colectivamente.

Asimismo, al escuchar y contar historias ejercitamos nuestra imaginación y, con ella, la posibilidad de crear otras realidades, interviniendo en todos los espacios en los que nos encontramos: en la familia y la casa, en el barrio y con los vecinos, en la escuela con compañeros estudiantes, profesores y trabajadores, en el trabajo, en el transporte, la vía pública y las personas con las que nos encontramos, en y con el mundo, tanto natural como humano, por mencionar algunos.

Recordemos que para construir relaciones interculturales es necesario saber quiénes somos, quiénes son las y los que nos rodean, conocer nuestra(s) historia(s) al igual que conocer la historia del mundo para entender cómo y por qué está conformado como está actualmente. Esto permitirá saber qué lugar ocupamos en el mundo, reconocer las violencias coloniales que nos atraviesan, visibilizarlas y enfrentarlas para crear otras sociedades en donde éstas no tengan lugar. Pronunciar el mundo, escuchar, dialogar, cuestionar,

²¹¹ Mato. "Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas". *Op. cit.* p. 127.

reflexionar, generar lazos y confiar son acciones que posibilitarán su construcción.

Una de las formas en la que nos educamos, enseñamos y aprendemos se da en la interacción y comunicación con las personas que nos rodean, éstas se logran por medio de la comunicación verbal y corporal. Por ello, en el siguiente capítulo abordaremos la oralidad y la escritura como expresiones que dan forma a las sociedades en las que nos encontramos; de igual manera, abordaremos una práctica común en ambas sociedades: la narración oral como una forma de expresión que permite entretener y compartir enseñanzas, conocimientos e historias, práctica que se ha realizado desde la antigüedad hasta nuestros días.

Capítulo 3. Oralidad, tradición oral y narración oral

“Siempre mantener los oídos bien abiertos
para descubrir nuevos mundos,
nuevas historias, personas nuevas
y así expandir tu corazón
para nunca dejar de soñar”
Telita de Once

“Las palabras también construyen.
Gracias por dejarnos compartir y construir”
Telita de Cuentos grandes
para Calcetines Pequeños

En el capítulo anterior analizamos dos perspectivas de la interculturalidad, una de ellas es la visión crítica, la cual propone algunas herramientas que tienen potencial transformador de la realidad en la que vivimos, entre éstas encontramos el diálogo, compuesto por la palabra hablada y escuchada. Por ello, en este capítulo nos adentraremos en el mundo de la oralidad y, en menor medida, en el mundo de la escritura para estudiar cómo conformaron dos tipos de sociedades. En ambos casos encontramos una práctica cultural común: la narración oral, a la cual nos acercaremos a partir de algunos ejemplos en diversas épocas y culturas, abordaremos con mayor profundidad el caso de la cuentería universitaria en Colombia, pues es el antecedente directo del caso estudiado en esta tesis. Para finalizar el capítulo, nombraremos algunas posibilidades educativas de la narración oral.

Oralidad y escritura. Formación de seres y sociedades

Todas y todos hemos narrado o contado algo a alguien, desde una anécdota, la trama de un libro o algo interesante de la televisión, hasta explicar algo en público al exponer frente a un grupo. Estas situaciones muestran nuestras capacidades de comunicar un mensaje, algo muy antiguo que es base de nuestra historia y conformación humana. Estamos hablando de la oralidad, una forma de “conservación y transmisión de los conocimientos y experiencias de interés común [que] sólo podía hacerse por vía oral”.²¹²

²¹² Rey Briones, Antonio del. *El cuento tradicional*. Akal. Madrid: 2007. p. 10.

La oralidad es una de las primeras formas con las que nos comunicamos, “las culturas han transmitido su legado de generación en generación a través de la palabra, ha sido a través de la oralidad como gran parte del conocimiento ha llegado hasta nosotros”.²¹³ La oralidad requiere de la palabra hablada y de la escucha como una dualidad, una no podría existir sin la otra, por ello, es necesario que siempre que se quiera comunicar algo estén presentes una o más personas que compartan lenguaje. Así, podemos afirmar que la oralidad llama a la interacción, genera lazos y crea sentido de colectividad entre quien(es) cuenta(n) y quien(es) escucha(n). Esta modalidad, herramienta o tecnología del lenguaje necesita del acercamiento y la interacción entre las personas.

La oralidad es un sistema de comunicación compuesto por “un rico repertorio de medios y códigos expresivos que apuntan a todos los sentidos de percepción”,²¹⁴ por ello, Martin Lienhard, la denomina como *oralidad multimedial*, pues se realiza por medio de palabras, modulaciones vocales,²¹⁵ gestos, ritmo; también puede estar apoyada en música, coreografía o en algún sistema gráfico de notación.²¹⁶

Cabe aclarar que “la ‘oralidad’ no puede ser reducida a la vertiente ‘vocal’ del discurso verbal. En tanto [conforma un] *sistema global de comunicación*”.²¹⁷ La oralidad se encuentra en una “realidad concreta y corpórea, de la cual forman parte [...] el tiempo, el espacio y el auditorio”,²¹⁸ por todos estos elementos, “el sentido de un texto ‘oral’ depende, en buena medida, del conjunto de las características de la *situación comunicativa*”.²¹⁹

Al escuchar un relato se hace con todos los sentidos en conjunto, pues la connotación de las oraciones cambia de acuerdo con nuestros gestos, volumen de la voz o el movimiento del cuerpo, por ello se dice que “la oralidad

²¹³ Barrientos, Katterine. “De la oralidad venimos, a la oralidad volvemos”. *Revista Contante y Soñante*. No. 24. Agosto-Noviembre: 2014.p. 28.

²¹⁴ Lienhard, Martin. “Oralidad”. En *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. Centro de Estudios Literarios “Antonio Cornejo Polar”- CELAP. Año 20. No. 40. 1994. Disponible en: <http://documents.tips/documents/oralidad-por-m-lienhard-1pdf.html>. p. 371.

²¹⁵ Ong, Walter. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Trad. Angélica Scherp. Fondo de Cultura Económica. México: 2013. p. 52.

²¹⁶ Lienhard, Martin. *La voz y su huella*. Casa Juan Pablos. México: 2003. p. 22 y 32.

²¹⁷ Lienhard. *Oralidad*. *Op. cit.* p. 372.

²¹⁸ *Ibid.*

²¹⁹ *Ibid.*

plena sólo se puede *vivir*”;²²⁰ esto permite que los relatos sean más significativos y por tanto puedan ser recordados con más facilidad.

Con el desarrollo de diversas prácticas de conservación y transmisión de conocimientos, diferentes sociedades han inventado varios sistemas de notación con diversos materiales y de acuerdo con sus necesidades, entre ellos, el kipu, que es elaborado con hilos de colores “anudados verticalmente en una cinta horizontal”;²²¹ los petroglifos, que son figuras talladas en piedra; los códices, símbolos pintados en papel amate; los pallares, que son símbolos tallados en frijoles que servían para la transmisión de mensajes u órdenes;²²² o los “signos inscritos en los cuadrados [...] de las túnicas incaicas, [que] presentaban una información de tipo cosmológico-religiosa”²²³ o la misma escritura alfabética que usamos en nuestra vida cotidiana.

Para recuperar lo escrito en cada sistema de notación, se necesita que haya personas que los interpreten o descodifiquen ya que corresponden a culturas particulares,²²⁴ inclusive para la escritura alfabética. Es pertinente mencionar que “la escritura, cualquiera que ella fuese, es una herramienta al servicio de la comunidad que la crea o adapta, y no tiene como tal ningún poder real”,²²⁵ el poder radica en cómo y con qué fines es utilizada, por ejemplo, particularmente en la historia de lo que los europeos llamaron “América”, la escritura fue una herramienta de colonización, lo cual, abordaremos más adelante.

Por su configuración y sus prácticas, cada sociedad funciona de manera distinta dependiendo de los medios con los que cuenta para conservar y transmitir su historia, conocimientos y cultura. Así tenemos que, tanto la oralidad como la escritura, son sistemas donde cada uno representa “un ‘estilo cultural’: colectivo el de la oralidad, individual el de la escritura”.²²⁶

Según Walter Ong, existen dos tipos de sociedades, dependiendo de su conocimiento y necesidad de la escritura, así tenemos la “oralidad primaria” y la “oralidad secundaria”. La clasificación no sólo se hace por el conocimiento de la

²²⁰ *Ibid.*

²²¹ Lienhard. *La voz y su huella. Op. cit.* p. 54.

²²² *Ibid.* p. 60

²²³ *Ibid.*

²²⁴ *Ibid.* p. 73.

²²⁵ *Ibid.* p. 52.

²²⁶ *Ibid.* p. 169.

escritura, sino porque ésta y las formas de relacionarse a partir de ella, configuran de manera distinta nuestro cerebro, nuestras relaciones sociales, nuestras identidades y la validez que otorgamos a determinados conocimientos.

A continuación haremos un contraste de características en torno a la oralidad y la escritura. La “oralidad primaria” se refiere:

a la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión. Es “primaria” por el contraste con la “oralidad secundaria” de la actual cultura de alta tecnología, en la cual se mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión.²²⁷

Debemos precisar que actualmente son pocas las culturas que no conocen o utilizan la escritura, pero sí algunas que continúan ocupando la oralidad como forma de comunicación. Dentro de las culturas orales primarias, la conservación y transmisión del conocimiento se realiza por medio de la tradición oral retransmitiéndose de generación en generación. Para ello, se requieren ciertas características, entre ellas, encontramos que el conocimiento siempre es situado, pues tiene que ver directamente con los referentes que proporciona el entorno; asimismo, para conservarlo en la memoria, se requieren de fórmulas mnemotécnicas, es decir, fórmulas que permitan recordar lo que se ha escuchado. En palabras de Ong:

En una cultura oral primaria, para resolver eficazmente el problema de retener y recobrar el pensamiento cuidadosamente articulado, el proceso habrá de seguir las pautas mnemotécnicas, formuladas para la pronta repetición oral. El pensamiento debe originarse según pautas equilibradas e intensamente rítmicas, con repeticiones o antítesis, alteraciones y asonancias, expresiones calificativas y de tipo formulario, marcos temáticos comunes (la asamblea, el banquete, el duelo, el “ayudante” del héroe, y así sucesivamente), proverbios que todo mundo escuche constantemente, de manera que vengan a la mente con facilidad, y que ellos mismos sean modelados para la retención y la pronta repetición, o con otra forma mnemotécnica.²²⁸

Con ello podemos mirar que el conocimiento tiene que ver directamente con los referentes de la comunidad, con su entorno, su forma de organización,

²²⁷ Ong. *Op. cit.* p. 20.

²²⁸ *Ibid.* p. 41.

sus fiestas, sus refranes, su historia y la experiencia de sus miembros.²²⁹ Sus saberes están relacionados con la cultura, la historia, el contexto de la comunidad y lo que viven cotidianamente, de esta forma, pueden recordarlo y transmitirlo con facilidad.

La forma de expresar el pensamiento dentro de una cultura oral primaria se realiza de manera acumulativa, es decir, usando las conjunciones “y”, “o”. Así, cada idea dentro del discurso tiene la misma importancia. En cambio, en una cultura oral secundaria, las ideas tienen jerarquías expresadas en los adverbios utilizados, por ejemplo: *donde, cuando, como, por lo tanto*.²³⁰ En ese sentido, cambia la articulación de nuestras ideas pues “las estructuras orales a menudo acuden a la pragmática (la conveniencia del hablante...) [...] Las estructuras caligráficas están más pendientes de la sintaxis (la organización del discurso mismo)”.²³¹

Relacionado con el punto anterior, dentro de una cultura oral primaria, el pensamiento y su expresión tiende a ser redundante para conservar la idea principal que se esté tratando, conservada siempre en la mente, ya que si se pierde la idea será difícil regresar a ella debido a que “fuera de la mente no hay nada a qué volver pues el enunciado oral desaparece en cuanto es articulado”.²³² Mientras que el pensamiento y el habla lineal corresponde a las culturas que usan constantemente la escritura alfabética, ésta “impone cierto tipo de tensión a la psique al impedir que la expresión caiga en sus pautas más naturales (...) [aunque] le da la oportunidad [a la mente] de interrumpir y reorganizar sus procesos”,²³³ debido a que la idea central puede ser plasmada fuera de la mente, mientras ésta se encuentra formulando más ideas.

Sin embargo, algo que podemos aprender de la redundancia es que “la repetición de lo apenas dicho, mantiene eficazmente tanto al hablante como al oyente en la misma sintonía”,²³⁴ esto puede ser muy útil en un salón de clases, asegurando que las ideas o el contenido se comprenda para después analizarlo o compartirlo con alguien que no esté dentro del salón. Es pertinente

²²⁹ *Ibid.* p. 42.

²³⁰ Estos son algunos de los aprendizajes obtenidos en la clase Oratoria, retórica y argumentación con la profesora Dra. Camila Joselevich en la licenciatura Desarrollo y Gestión Interculturales.

²³¹ Ong. *Op. cit.* p. 44.

²³² *Ibid.* p. 46.

²³³ *Ibid.*

²³⁴ *Ibid.* p. 46.

aclarar que la redundancia no significa expresar la misma idea con las mismas palabras dos o más veces apuntando a la memorización, por el contrario, permite buscar distintas formas de expresar la misma idea a través de diferentes palabras, expresiones, ejemplos o analogías.

Otra característica de las sociedades predominantemente orales es que el conocimiento que poseen, elaborado y conservado a lo largo de generaciones, deben narrarlo constantemente, si no desaparece. Esto marca relaciones sociales a partir del conocimiento, pues éste “es precioso y difícil de obtener, y la sociedad respeta mucho a aquellos ancianos y ancianas sabios que se especializan en conservarlo, que conocen y pueden contar las historias de los días de antaño”.²³⁵ Para conservar el conocimiento es necesario contarlo y para ello es necesaria la presencia de dos o más personas dispuestas a contar y a escuchar, formando relaciones colectivas o nosótricas, donde se reconoce la importancia de cada una de las partes en tanto miembro de la comunidad.

En contraste, en las culturas orales secundarias, la escritura y los documentos generados a partir de ella se consideran más valiosos que la palabra hablada, esto lo podemos mirar “desde la edad media, con el prestigio creciente de la escritura y el desarrollo de un verdadero ‘fetichismo de la escritura’, [donde] el testimonio oral deja de tener valor, a menos de aparecer consignado en el papel y certificado por un notario”.²³⁶ Así, todo conocimiento, relato o historia debe estar por escrito para ser valorado. Esto configura otra forma de relacionarnos con las personas que nos rodean ya que el conocimiento lo obtenemos de alguna fuente escrita, no de otra persona, lo obtenemos de manera individual y no colectiva, por tanto, el saber “tiene” dueño, configurándose la propiedad individual o los derechos de autor. En consecuencia, el conocimiento resulta más abstracto y descontextualizado, vamos formando nuestro conocimiento de manera personal, al igual que nuestra identidad, pues en nuestras relaciones sociales hay menos interacción con otras personas, dando lugar al individualismo y al desarraigo.

Ligado con lo anterior, el conocimiento de una cultura oral secundaria viaja con relativa rapidez a diferentes contextos en el mundo a través de

²³⁵ *Ibid.* p. 47.

²³⁶ Lienhard. *La voz y su huella. Op. cit.* p. 49.

medios de comunicación que requieren de la escritura y la impresión para su funcionamiento, por ejemplo, libros, radio, televisión o internet. De esta manera, el conocimiento se desprende del lugar de origen en donde fue elaborado, por ello es aprendido de manera abstracta. Contrario a lo que sucede en las culturas orales primarias donde sus conocimientos tienen “referencia más o menos estrecha con el mundo vital humano”,²³⁷ es decir, se trata de conocimiento situado y concreto, que tiene que ver directamente con el medio, las actividades y la cultura de la región.

En resumen, las características enunciadas anteriormente configuran la forma en la que vemos el mundo, la cual está directamente relacionada con el lenguaje y sus diversas formas de expresión e interacción. En una cultura oral, la transmisión del conocimiento es situado y redundante, para ello se requiere de dos o más personas, una que hable y otras escuchen, pudiendo intercambiar estos roles, así se valora el conocimiento oral. Esto se traslada a las relaciones sociales en donde cada persona es importante para la comunidad, de igual manera los conocimientos y las historias que la conforman, pues cada generación se encargó de construirlas, preservarlas y comunicarlas, por tanto, el conocimiento es colectivo, dando lugar a sociedades nosótricas.

Mientras que en una cultura oral secundaria, nuestra mente se estructura de manera diferente, pues trasladamos lo lineal del discurso escrito al habla, por tanto, nuestras palabras son poco redundantes; el conocimiento es de uno, de quien lo registra con su nombre, por tanto existe la propiedad privada y ésta se naturaliza, esto se refuerza con instituciones como la escuela en la que se establecen jerarquías como “quien sabe” y “quien no sabe”, “quien tiene el conocimiento” y “quien no lo tiene”, “quien tiene una voz” y “quien no la tiene”.²³⁸ Lo anterior permea en nuestras relaciones sociales que se configuran jerárquicas e individuales. Por consiguiente,

la oralidad primaria propicia estructuras de personalidad que en ciertos aspectos son más comunitarias y exteriorizadas, y menos introspectivas de las comunes entre los escolarizados. La comunicación oral une a la gente en grupos. Escribir y leer son

²³⁷ Ong. *Op. cit.* p. 48.

²³⁸ Freire. *Pedagogía del oprimido. Op. cit.* 2017. p. 80.

actividades solitarias que hacen a la psique concentrarse sobre sí misma.²³⁹

Por si eso fuera poco, la oralidad y la escritura forman las instituciones con las que se rigen las sociedades, por ejemplo, sin escritura no existiría la escuela moderna, como la de hoy en día, tampoco existirían las leyes o el derecho romano, mismo que utilizamos en la actualidad. De igual manera, la escritura permitió el desarrollo de medios de comunicación que utilizamos en la cotidianidad. Además de generar la construcción del mundo en el que nos encontramos.

Es necesario hacer notar que cuando nos referimos a la oralidad y a la escritura parece casi “natural” darle superioridad a ésta última, pues parecería que las sociedades que hacen un uso constante de ésta son “más avanzadas” y por tanto las culturas orales se miran como “atrasadas” o “tradicionales”. Esta idea tiene sus raíces en la cultura occidental donde la escritura tomó un papel preponderante en el que la palabra fue “despojada de sus poderes, [...] [se le consideró] la parte femenina del lenguaje, algo así como su intelecto pasivo; la Escritura, en cambio, es el intelecto activo, el ‘principio masculino’ del lenguaje. Sólo ella detenta la verdad”.²⁴⁰ Al considerar la oralidad y la escritura de esta manera, estaríamos juzgando desde una perspectiva colonial y etnocéntrica, limitándonos a conocer y comprender otras formas de vida y cultura, en las que

desde la perspectiva de las sociedades americanas que solemos calificar de ‘orales’, el sistema de comunicación elaborado a lo largo de su historia, rico *repertorio de medios y códigos expresivos que apuntan a todos los sentidos de percepción*, no sufría ninguna ‘deficiencia’ [...] La reproducción constante de la sociedad garantizaba –mejor que cualquier soporte gráfico- la reproducción, gracias a la *memoria colectiva*, del conjunto de sus prácticas semióticas.²⁴¹

Para los objetivos de este trabajo resultó importante realizar el contraste anterior entre oralidad y escritura, pues la narración oral, una parte central en esta tesis, ha sido una práctica necesaria para la conservación y transmisión de las culturas, lo cual es más visible en aquellas predominantemente orales. No obstante, en nuestro mundo, donde la escritura es fundamental, se retoma

²³⁹ Ong. *Op. cit.* p. 73.

²⁴⁰ Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Trad. Elsa Cecilia Frost. Siglo XXI. México: 2001. p. 46-47.

²⁴¹ Lienhard. *Oralidad. Op. cit.* p. 371-372.

como un arte en donde se cuentan tanto las historias de los pueblos en forma de cuentos o leyendas, como las historias contenidas en textos literarios. Por ello, revisaremos a grandes rasgos la tradición oral ligada a la narración oral y a los personajes que se encargaban de narrar en sus comunidades.

Tradición oral y Narración oral

La tradición oral y la narración oral están relacionadas, pues es por medio de ésta que se transmiten las historias, los saberes y la cultura de determinada sociedad. Así, se puede definir a la tradición oral como “cierto arte de composición que en las culturas indígenas tiene funciones precisas, particularmente la de conservar conocimientos ancestrales a través de cantos, rezos, conjuros, discursos o relatos”.²⁴² Asimismo, la “tradición oral” tiene que ver con “prácticas verbales orales de arraigo más o menos local, casi siempre difíciles de disociar de su contexto artístico (música, danza) y social (rito), tiene su tronco central en las narraciones, los cantos y otros ‘discursos’”.²⁴³ La tradición oral pertenece a un contexto específico y responde a maneras particulares de pensar, ser y estar en el mundo.

Por su parte, “la *narración en vivo* de historias (mitos, leyendas, epopeyas, experiencias diversas, ficciones) es una actividad expresiva común a las más diversas culturas del globo”.²⁴⁴ Debido a que es una expresión inherente al ser humano,

independientemente del lugar y del tiempo histórico, de la cultura, continente o pueblo al que pertenezca. Contar historias ha cubierto necesidades básicas sociales e individuales, entre ellas podemos encontrar: curiosidad acerca del pasado, la búsqueda por el entendimiento de los comienzos, la necesidad de entretenimiento o el deseo de mantener vivo el pasado. De esta forma, los primeros narradores se conformaron como voceros, historiadores, dispersores de cultura, y como sustentadores de religión y moralidad [...] lo que les convertía en miembros respetados de su comunidad.²⁴⁵

²⁴² Montemayor, Carlos. *Arte y trama en el cuento indígena*. Fondo de cultura económica. México: 1998. p. 7.

²⁴³ Lienhard. *La voz y su huella*. *Op. cit.* p. 310.

²⁴⁴ Mato, Daniel. *El arte de narrar y la noción de literatura oral. Protopanorama Intercultural y Problemas Epistemológicos*. Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Caracas: 1995. p. 14.

²⁴⁵ Cfr. Baker, Augusta y Ellin Greene. *Storytelling. Art and technique*. R. R. Bowker Company. New York: 1987. p. 1. Traducción propia.

Podemos afirmar que las y los narradores orales han sido parte fundamental en diversas sociedades a lo largo de la historia de la humanidad. La narración oral o “el arte de narrar” puede ser definido como “acciones expresivas de carácter narrativo ejecutadas por especialistas y/o individuos excepcionales (en esta actividad) [...] normalmente así reconocidos por su comunidad”,²⁴⁶ debido a las capacidades que pueden tener para contar el relato haciendo uso de la palabra, su voz, sus gestos y movimientos corporales que reafirmen y complementen el sentido del relato. Debemos aclarar que aunque en cada cultura haya personas especializadas en “el arte de contar”, la tradición oral también la cuentan las abuelas y los abuelos, las madres y padres de familia, personas a cargo del cuidado de niños²⁴⁷ o personas que hayan escuchado historias del pueblo sin que necesariamente hayan sido reconocidas como “narradoras” por la comunidad.

Asimismo, en la narración oral intervienen elementos extratextuales añadidos o complementarios a la estructura del relato, entre los más comunes están “la expresión gestual y vocal [...] [así como] el establecimiento de una relación informal e interactiva con el público y la tendencia a representar personajes”,²⁴⁸ dichos elementos modifican el relato haciéndolo diferente en cada narración.

¿Quiénes se encargaban de contar las historias en el mundo?

Para ejemplificar lo dicho anteriormente, sobre la universalidad de la narración oral, y poder contextualizar ésta práctica, mencionaré algunos ejemplos de la narración oral en diversas culturas del mundo. Así, encontramos que “durante el periodo nómada, los dos hombres más poderosos de la tribu eran el jefe y el narrador de cuentos. Al primero se le reverenciaba por su capacidad para vencer al enemigo, y al segundo por su capacidad para entretener a los hombres cuando, al caer la noche, se agrupaban junto al fuego en torno suyo”.²⁴⁹ A medida que los grupos humanos se iban asentando en algún

²⁴⁶ Mato. *Op. cit.* p. 13-14.

²⁴⁷ Baker. *Et. al. Op. cit.* p. 3.

²⁴⁸ Mato. *Op. cit.* p. 56.

²⁴⁹ Dunlap Cather, Katherine. “El cuento en la educación”. Trad. María Teresa Freyre y Eliseo Diego. En Lozada Guevara, Jesús. (comp.). *El vuelo de la flecha. Teoría y técnica del Arte de narrar*. Babioca. La Habana: 2012. p. 23.

territorio, las funciones de los narradores también fueron cambiando, pues “además de entretener a sus compañeros; [...] [el narrador] tuvo a su cargo la tarea de instruir a la juventud, y se convirtió también en el custodio de la tradición de la tribu”.²⁵⁰

Entre las más antiguas referencias escritas que existen, está “la colección de papiros egipcios que se conoce con el nombre de Cuentos de los Magos. La mayoría de los eruditos está de acuerdo en que data del año 4.000 a.C. Relata cómo los hijos de *Cheops*, el gran constructor de pirámides, entretenían a su padre narrándole extrañas historias”.²⁵¹

Continuando con otros ejemplos en los pueblos en África:

los cuentos y leyendas de los *ibos* (en Nigeria) [...] no son para ser leídos, sino para oírlos y ver a sus narradores. En el papel la expresión y la mímica se pierden y éstos son precisamente los elementos que hacen viva la narración [...] Los *ibos* emplean para narrar sus cuentos la personificación de pájaros y otros animales [...] imitando sus voces y movimientos típicos.²⁵²

En otra cultura africana, “los *yoruba*[,]el narrador de historias recibe el nombre de *aló*, o también: *akpaló* y su labores ir repitiendo sus *aló* de tribu en tribu [...] ellos sólo deben transmitir una historia y deben hacerlo lo más fielmente posible; son equivalentes culturales, en todo caso, de cronistas e historiadores”.²⁵³

Dichas “figuras de narradores” son más conocidas como *griots*, personas dedicadas exclusivamente a contar historias, quienes para adquirir herramientas que les permitieran acompañar las narraciones, requerían de

algún adiestramiento como de cantadores, músicos, bailadores, mímicos, acróbatas, bufones [...] En todas partes de África son frecuentes esos profesionales, antecesores de los llamados juglares en la Europa medieval [...] Otros [*griots*] tienen la misión de recoger en su memoria las genealogías de las familias nobles, las gestas de los grandes personajes, los anales de los Estados o de las tribus, las costumbres políticas, jurídicas o sociales, las creencias religiosas y de transmitir las a sus descendientes [...] [algunos *griots*] no están

²⁵⁰ Dunlap. *Op. cit.* p. 24.

²⁵¹ Mato. *Op. cit.* p. 24.

²⁵² Ortiz, Fernando. *Los Bailes y el Teatro de los Negros en el Folklore de Cuba*. Publicaciones del Ministerio de Educación. La Habana: 1951. p. 423. Cita recuperada por Mato. *Op. cit.* p. 31

²⁵³ Mato. *Op. cit.* p. 31-32.

forzosamente vinculados a una familia [...] [así] gozan de una amplísima libertad de palabra.²⁵⁴

En la cita, además de hablar sobre la formación y función social de los griots, se hizo referencia a los *juglares*, cuyas primeras menciones en España datan del siglo XII, ellas y ellos “se ganaban la vida actuando ante un público para recrearle con la música, o con la literatura, o con charlatanería, o con juegos de manos, de acrobatismo, de mímica”,²⁵⁵ creando y contando un espectáculo público que se podía pagar con ropa, comida o dinero. Como parte de su formación profesional podían asistir a las escuelas para juglares, creadas con influencias musulmanas.²⁵⁶

Estos narradores ocuparon una posición privilegiada durante la Edad Media, no obstante, “el prestigio del juglar [...] decayó, lamentablemente, a partir de la segunda mitad del siglo XIV”,²⁵⁷ debido a que “entre el siglo XIII y el XVII fueron ampliamente repudiados, incluso llegaron a incluirse en listados junto a prostitutas, chocarreros, chismosos, y hombres de mala vida”,²⁵⁸ es probable que su prestigio haya decaído por el estilo de vida que llevaban, sin un lugar establecido para vivir y sin un “oficio” que entregara algún producto material, recordemos que en esas épocas el capitalismo se estaba configurando de manera mundial, así que el oficio del juglar ya no tenía sentido en dicho sistema.

En otras regiones del mundo como “China y Japón los narradores se toman muchos años de su juventud con un maestro para adquirir por imitación y repetición un sistema integrado de procedimientos y convenciones artísticas. Ellos consideran que este paso es previo a su aparición en público”.²⁵⁹ En el caso concreto de Japón, hay dos tipos de narraciones: el *rakugo*, dedicado a narraciones humorísticas, y el *kodan*, dedicado a narraciones de contenido histórico, abordadas con apoyo de libros, en las que pueden insertar algunas

²⁵⁴ *Ibid.* p. 32-33

²⁵⁵ Menéndez Pidal, Ramón. *Poesía juglaresca y juglares*. Espasa-Calpe. Buenos Aires. p. 267. Cita recuperada por Pastoriza de Etchebarne, Dora. *El arte de narrar. Un oficio olvidado*. Guadalupe. Buenos Aires: 1975. p. 25.

²⁵⁶ Pastoriza. *Op. cit.* p. 25 y 27.

²⁵⁷ *Ibid.* p. 26.

²⁵⁸ Dunlap. *Op. cit.* p. 23.

²⁵⁹ Mato. *Op. cit.* p. 25.

nociones de la vida moderna si lo creen pertinente. Para ambos géneros, el narrador utiliza objetos como un abanico y un pañuelo o una vara de bambú.²⁶⁰

Con las anteriores citas quisiera destacar varios aspectos: la formación que se requiere para contar historias, debido a que los elementos extratextuales o multimediales como tonalidades de la voz, lenguaje corporal o el uso de objetos que se emplean en las narraciones tienen que ser aprendidos, practicados y perfeccionados. Así como, las diversas funciones sociales que han desempeñado históricamente los narradores orales, formando una parte importante de la sociedad a la que pertenecen, tanto a manera de entretenimiento o distracción de las actividades cotidianas como de recopiladores y transmisores de la cultura y la historia de la comunidad de la que forman parte o en las que han estado. Un aspecto común en dichas funciones sociales, es el de educar, presente intrínseca e implícitamente en los relatos.

Cabe recordar que los ejemplos citados anteriormente son sólo algunas menciones de la figura del narrador en el mundo, pues existen muchas otras que no podremos abordar aquí.

¿Quiénes se encargaban de contar las historias en América?

Los pueblos del mundo han creado diversas formas para transmitir su cultura, ya sea a través de la oralidad y/o de la escritura. La primera, en las culturas antiguas era soporte de la tradición oral, una de las formas en las que podía manifestarse era a través de la narración oral como una forma de contar y recordar diferentes experiencias, historias y conocimientos. Dichas historias también podían encontrarse en distintos soportes del pensamiento en donde

la apariencia y la función social de las escrituras precolombinas varía según las tradiciones culturales de la comunidad, su tamaño, su diferenciación interna, su tipo de vida. De las pinturas corpóreas, los petroglifos y el lenguaje de los tambores (indios caribeños y amazónicos) hasta los códices mayas, pasando por los pallares, los *kipu* o la “decoración” simbólica de vasijas y tejidos (área andina), las soluciones adoptadas cubren un vasto abanico de opciones semióticas.²⁶¹

²⁶⁰ *Ibid.* p. 26-27.

²⁶¹ Lienhard. *La voz y su huella. Op. cit.* p. 54.

Como leemos, existieron múltiples formas de conservar el pensamiento y la historia en la América antigua, por ello estudiaremos una parte sobre la figura de quienes sabían y contaban los conocimientos e historias de la comunidad contenidas en la tradición oral y cuyos soportes se podían encontrar en alguna de las formas mencionadas. Asimismo, estas figuras funcionaban como ejemplos de sabiduría en algunas regiones de este continente antes de la colonización.

Recordemos que la escritura responde a contextos, culturas y necesidades específicas, en Mesoamérica podemos encontrarla tanto en códices, elaborados en papel amate y a partir de lo que se ha nombrado como pictoglifos; como en inscripciones en piedra o petroglifos. Encontramos que “entre mixtecas, nahuas y otros mesoamericanos se mantenía viva la tradición oral, sistemáticamente memorizada en las escuelas [...] la oralidad constituía especialmente entre estos pueblos elemento clave que se vinculaba estrechamente con el contenido de sus códices, inscripciones y pinturas”.²⁶²

Veremos dos ejemplos particulares donde la tradición oral y la escritura en América están vinculadas, el primero de ellos con los antiguos nahuas, donde su sistema de escritura era

un sistema complejo compuesto de una combinación de ideogramas, pictogramas, (algunos) glifos silábicos, códigos de colores, y de una utilización simbólica del espacio pictórico y de la orientación de las imágenes, la transmisión cultural correspondiente a este registro requería que las narraciones asociadas con los libros de imágenes, cuyos jeroglíficos servían como recursos mnemotécnicos, se enseñaran en las escuelas de los centros urbanos o se transmitieran de generación en generación o entre diversos sectores sociales a través de grupos de especialistas rituales y artistas creativos.²⁶³

Así como había personas encargadas de enseñar su sistema de escritura, también existían varias figuras para nombrar a personas sabias dependiendo de la función que realizaran dentro de la comunidad. Por ejemplo, el *tlatimini*, “el que sabe algo”, es decir, el sabio náhuatl, es descrito como ‘el

²⁶² León-Portilla, Miguel. *El destino de la palabra. De la oralidad y los códices mesoamericanos a la escritura alfabética*. El Colegio Nacional-Fondo de Cultura Económica. México: 1997. p. 13.

²⁶³ Klor de Alva, Jorge. “El discurso nahua y la apropiación de lo europeo”. En León-Portilla, Miguel. *Et. al.* (eds.). *De Palabra y Obra en el Nuevo Mundo. vol. 1. Imágenes interétnicas*. Siglo XXI. Madrid: 1992. p. 365

que posee el *amoxtli* y las tintas negra y roja”,²⁶⁴ refiriéndose a los libros de papel amate donde “se dibujaban las pinturas y los glifos”,²⁶⁵ así vemos que la sabiduría y el contenido de los libros estaban relacionados.

Entre las funciones de estos sabios se encontraba la de complementar la formación de los jóvenes a través de cantos y narraciones, siguiendo lo que el libro contenía, es decir, “siguiendo el camino del libro” o *amoxotoca*,²⁶⁶ podríamos interpretarlo como que el *tlatimini* “leía” lo que decía el códice para enseñar su contenido a los jóvenes, complementando con los cantos transmitidos de manera oral. Otra palabra en náhuatl para referirse a la acción de contar es: *tlapoa*,²⁶⁷ herramienta también usada en la educación.

Otras personas que se encargaban de transmitir la sabiduría y la historia del pueblo eran los *tlaquetzqueh*

quienes se ocupaban en repetir antiguas tradiciones o diversas formas de relato o narración [...] constituía su ocupación: transmitir leyendas, historias y toda suerte de consejas [...] Los *tlaquetzqueh*, narradores del México antiguo, atraían la atención de la gente, poniendo en alto, tornando visibles por medio de sus narraciones, toda clase de historias, tanto acerca del actuar de los dioses como sobre las proezas de los antepasados, los guerreros, los sabios.²⁶⁸

Por medio de las narraciones que realizaban los *tlaquetzqueh* se contaba la historia del pueblo, su origen, su mundo. Para ello, se apoyaban en distintos tipos de relatos, por ejemplo, estaban los “*teotlahtolli*, ‘palabras divinas’, en las que se recuerdan las acciones de los dioses,²⁶⁹ los orígenes del mundo y de los seres humanos”.²⁷⁰ Los *teotlahtolli* eran una base fundamental de los antiguos nahuas, pues ahí “se halla[ba] el sustrato de ideas sobre las que los antiguos mexicanos habían cimentado y desarrollado su visión del mundo, creencias religiosas y principios que normaban su organización social, religiosa y política”.²⁷¹

²⁶⁴ Cita recuperada del Códice florentino hecha por León-Portilla. *Op. cit.* p.27.

²⁶⁵ León-Portilla. *Op. cit.* p. 27.

²⁶⁶ *Ibid.* p. 28.

²⁶⁷ *Ibid.* p. 31.

²⁶⁸ *Ibid.* p. 334-335.

²⁶⁹ En otra relectura de la historia lo que se ha llamado “dioses” se nombra como representaciones o símbolos de lo divino y lo sagrado. Véase: Eudave: 2013.

²⁷⁰ León-Portilla. *Op. cit.* p. 335.

²⁷¹ *Ibid.* p. 338.

Otro tipo de narración era el “*tlahtollotl*, ‘suma y esencia de la palabra’, entendida como conjunto de discursos dedicados a recordar el pasado [...] se trata de tradiciones orales sistemáticamente memorizadas”.²⁷² Con ello vemos que hay dos tipos de relatos, los que le daban fundamento al mundo y los que permitían recordar el pasado para darlo a conocer a las nuevas generaciones, mismas que cuando crecían tenían la tarea de narrarlo, contando de generación en generación aseguraban que su historia fuera recordada. Valiosa lección para el presente.

Siguiendo con los géneros que se contaban en el México antiguo, tenemos los *huehuetlahtolli*, considerados como palabras que eran compartidas de las personas mayores a las menores para educar o dar consejos²⁷³ en cada ámbito de la vida por medio de la sabiduría antigua, se ocupaban con motivos religiosos, rituales, de trabajos especializados, familiares y populares,²⁷⁴ por ello, su uso era cotidiano.

Un género que podía contener otros tipos de relatos era y es el *zazanilli*,²⁷⁵ los podemos encontrar

con propósitos didácticos en algunos *huehuehtlahtolli*. Otros aparecen incluso en el contexto de los *teohtlatolli*, a modo de complemento o ilustración de lo que en ellos se expone. Más frecuente es encontrar este género de composiciones en textos que pertenecen a la *ihmoloca*, es decir, a la historia. Muy probable es que tales *zazanilli* fueran preservados por el camino de la tradición oral.²⁷⁶

De igual forma, “aunque relacionados con sucesos históricos o legendarios, los *zazanilli* se presentan como consejas o narraciones más adornadas, que evocan vivos colores, y a veces de modo fantasioso, determinados sucesos”.²⁷⁷ Así, a través de las figuras de sabiduría (*tlatmatini* y *tlaquetzqui*) podemos ver que tanto lo que estaba escrito como lo que se contaba por medio de la tradición oral se complementaba, ambas figuras eran

²⁷² *Ibid.* p. 339.

²⁷³ Eudave Eusebio, Itzá. *A imagen y semejanza. La colonización del ser y el saber indígenas en la “Historia general de la Nueva España”*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México. México. México: 2017 p. 122

²⁷⁴ Cfr. León-Portilla. *Op. cit.* p. 349-350.

²⁷⁵ Mencionamos que era y es utilizada dicha palabra, pues, según León-Portilla, se sigue usando en variantes actuales del náhuatl para referirse a cuentos o relatos. León-Portilla. *Op. cit.* p.342.

²⁷⁶ *Ibid.*

²⁷⁷ *Ibid.* p. 343.

parte fundamental en la formación del pueblo mexicana. Gracias a la narración por generaciones, la tradición oral ha llegado hasta nuestros días.

Aunque algunas de estas narraciones también han sido traducidas y publicadas en español, facilitando nuestro acceso a ellas, nos perdemos de los elementos extratextuales o multimediales que no pueden ser escritos y que complementan los relatos, además perdemos la posibilidad de vivir la narración y de generar lazos con las personas encargadas de contar dichas historias. Actualmente, podemos mirar que nuestra educación es similar, pues continuamos aprendiendo por medio de cuentos y otras historias distintas lecciones.

En otra parte de América en donde la tradición oral, la narración oral y la escritura también estaban vinculadas, encontramos al pueblo quechua, en la región andina, quienes también contaban con un sistema de notación llamado *kipu* o *quipu*, elaborado

a partir de una serie más o menos larga de hilos de color que se anudan verticalmente en una cinta horizontal [...] En cada uno de los hilos verticales paralelos se pueden ‘inscribir’, por un sistema de nudos, uno o varios signos numéricos [...] La lectura del *kipu* supone la percepción simultánea de un signo numérico, de su posición en los ejes horizontal y vertical, y de un color, operación facilitada por la ayuda mutua que prestan el tacto (nudos) y la vista (color, posición). Cada signo responde por lo menos a tres preguntas: ¿cuántas unidades (decenas, etc.), de qué categoría, en qué momento de la sucesión temporal? Nótese la aparente ausencia del predicado: el ‘lector’, sin duda, lo deducía del contexto.²⁷⁸

En este sistema de notación podemos encontrar dos tipos de informaciones: la primera, datos útiles para el gobierno y su administración, tales como guerras, tributos, ceremonias, su interpretación era unívoca;²⁷⁹ la segunda, relacionada con discursos históricos en donde la interpretación de lo contenido en el *kipu* podía ser diferente dependiendo del *kipukamayoq*, quienes eran los responsables de “recitar el discurso de la historia o las genealogías”,²⁸⁰ es decir, la información en el *kipu* era la misma, pues sólo era una herramienta mnemotécnica, la diversidad en su interpretación recae en “su

²⁷⁸ Lienhard. *La voz y su huella*. Op. cit. p. 54-55.

²⁷⁹ *Ibid.* p. 56.

²⁸⁰ *Ibid.*

exposición narrativa, su perspectiva, su ornamentación”²⁸¹ realizada por el *kipukamayoq*, quien podríamos considerar como narrador oral en la región andina, ocupando un lugar central en la conservación y transmisión de la memoria histórica y oral de la región.

A partir de los ejemplos anteriores, la cultura náhuatl con los códices y los *tlauquetzqueh*, y la cultura quechua con los kipu y los kipuyamayoq, podemos notar que si bien existía (o existe) una tradición oral muy arraigada, cada cultura ideó formas diferentes para conservar su visión del mundo, sus pensamientos, sus conocimientos y sus historias, así crearon herramientas mnemotécnicas que podemos considerar como distintas formas de escritura.

Colonización del ser, el saber y sus narrativas

En ese marco, miraremos el contexto de la colonización de lo que los europeos nombraron “América”, particularmente la colonización del ser y sus historias, analizándolo como colonialidad del saber. En esta investigación comprendemos la colonización como

el proceso (imperialista) de ocupación y determinación externa de territorios, pueblos, economías y culturas por parte de un poder conquistador que usa medidas militares, políticas, económicas, culturales, religiosas y étnicas [...] conlleva siempre un aspecto de asimetría y hegemonía, tanto en lo físico y económico, como en lo cultural y civilizatorio.²⁸²

Por consiguiente y en conjunto con el proceso de colonización, se configura la colonialidad que “representa una gran variedad de fenómenos que abarcan [...] la determinación y dominación de [...] una cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y un modo de vivir por otros del mismo tipo”.²⁸³ Es decir, los invasores, a través de diversas estrategias impusieron otro modo de vida a las personas que habitaban originalmente el territorio, además de explotarlas según sus intereses, las organizaron utilizando diferentes clasificaciones y jerarquías a partir de cada ámbito de la vida. De esta manera, con la

²⁸¹ *Ibid.* p. 57.

²⁸² Estermann, Josef. “Colonialidad, descolonización e interculturalidad”. *Apuntes de la Filosofía Intercultural*. En Mora, David (dir.). *Interculturalidad crítica y descolonización*. Instituto Internacional de Integración Andrés Bello. Bolivia: 2009. p. 3.

²⁸³ Estermann. *Op. cit.* p. 4.

colonización se configuraron nuevas identidades y, con ello, los europeos transformaron las culturas de los pueblos que nombraron “indios”.

La primera clasificación se hizo a partir de la “idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos [los conquistados] en una situación natural de inferioridad respecto de los otros [los conquistadores]”.²⁸⁴ Al clasificar a la población de acuerdo con su lugar de origen y color de piel se produjeron “identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos [...] En consecuencia, los dominantes se llamaron a sí mismos blancos”.²⁸⁵ Esto es lo que podemos analizar como colonialidad del ser.

La organización social en dicha clasificación se hizo de manera piramidal, los españoles se otorgaron la cúspide, debajo de ellos estaban los mestizos, posteriormente los indios y en la base los negros. Junto con esta clasificación racial, también se clasificaban las culturas, las lenguas y sus diferentes manifestaciones, los conocimientos, las historias, los roles sociales, cualquier ámbito de la vida quedaba dentro de la estructura jerárquica, ésta asignaba un lugar y ocupación en el mundo colonial.

De esta forma, en la identidad asignada a los indios, “su nueva identidad racial, colonial y negativa, implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad”.²⁸⁶ Lo que implicaba que su historia no fuera concebida como tal. Es aquí donde encontramos las clasificaciones y jerarquizaciones entre español e indio, religión e idolatría, escritura y oralidad, incluyendo a los conocimientos contenidos en ellas. Así, desde la estructura jerárquica colonial, los españoles se otorgaron el poder de organizar a su antojo lo que llamaron el “Nuevo Mundo”.

Una de las herramientas que usaron para organizar y colonizar el territorio, su población y sus saberes, fue la escritura alfabética. Dentro del mundo occidental, al que pertenecían los europeos que llegaron al continente que nombraron América, la escritura se posicionaba como una forma para conservar historias, filosofías y leyes. El libro era el lugar por excelencia donde

²⁸⁴ Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO. Buenos Aires: 2000. p. 203.

²⁸⁵ *Ibid.* p. 202-203.

²⁸⁶ *Ibid.* p. 222.

se guardaban los conocimientos, que eran publicados y almacenados en bibliotecas, la carta era el medio de comunicación; mientras que los documentos redactados legalizaban los movimientos o acuerdos realizados por los gobiernos e imperios.

Por otro lado, la escritura en “América” era un soporte que mantenía los conocimientos e historias de las comunidades, conservados en códices, piedras, pallares, telas o kipus,²⁸⁷ que funcionaba como un apoyo para la memoria colectiva, transmitida por generaciones por medio de la oralidad que era –y en algunas regiones de Latinoamérica continúa siendo- una forma de comunicación, conservación, transmisión, educación y reproducción de la sociedad.

Cuando los europeos invadieron este continente se servían del poder que le conferían a la escritura alfabética en dos sentidos: “la escritura corresponde a la vez a una práctica político-religiosa (la toma de posesión con vistas a su evangelización) y otra jurídica o notarial (dar fe de las responsabilidades individuales implicadas)”.²⁸⁸ Es decir, por medio de los documentos redactados en el momento del “descubrimiento” *legalizaron* la ocupación europea y nombraron el *pape*²⁸⁹ protagónico de quienes lo realizaron.

A partir de ese momento, luego de varias exploraciones a lo largo del continente, los europeos comenzaron a “conocer”, juzgar y describir desde su perspectiva del mundo todo lo que encontraron, así, en su imaginario, el territorio era “el edén”, a sus habitantes los nombraron “bárbaros” o “salvajes”, pues su físico, vestimenta, lenguajes, organización y cultura no correspondían con su modo de vida “civilizada”. Además, las religiones y los sistemas de notación o escritura que tenían los antiguos pobladores fueron clasificados como “idolátricos”²⁹⁰ y “demoniacos”, mientras que la religión católica y la escritura alfabética las consideraban “divinas”.²⁹¹ Estas clasificaciones “permitieron” a los europeos “justificar” la invasión y colonización por medio de

²⁸⁷ Lienhard. *La voz y su huella. Op. cit.* p. 54.

²⁸⁸ *Ibid.* p. 46

²⁸⁹ Lienhard escribe que ésta es una “metáfora característica de una sociedad grafocéntrica”. *Ibid.*

²⁹⁰ Eudave Eusebio, Itzá. “Encubrimiento y Colonialidad del pensamiento indígena en narrativas del siglo XVI”. En José Guadalupe Gandarilla (coord.). *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para discutir la Modernidad.* Akal. México: 2016. p. 215.

²⁹¹ Dussel, Enrique. 1942. *El encubrimiento del otro.* Anthropos. Bogotá: 1992.p. 55.

la guerra, la religión y del poder que conferían a la escritura alfabética,²⁹² pues su “poder [militar] garantiza[ba], en este caso, la aplicación de lo que estipula[ba] la escritura”.²⁹³

Como ejemplo de lo anterior, tenemos una práctica en la que militares y frailes españoles, antes de comenzar con el proceso de conquista de algún territorio y de su población, tenían que leer el *requerimiento* en donde “informaban” a los habitantes originarios del lugar en el que se encontraban que tenían que reconocer como su superior al Papa y a los reyes católicos, porque ellos ya eran dueños del territorio. Al reconocerlos como superiores era necesario que practicaran la religión cristiana, de lo contrario, comenzaría la guerra en contra de su pueblo. A lo cual, muchos gobernantes contestaban de manera negativa, pues eran pueblos libres.²⁹⁴ Ante tal respuesta, los españoles justificaron la guerra y la colonización.

De esta manera, “el *requerimiento* expresa sin ambages la función político religiosa que se otorgó, en los momentos inaugurales de la conquista de América, al discurso escrito”,²⁹⁵ en conjunto con el poder militar que debían imponer para lograr “una obediencia total, inmediata y absoluta, tanto en lo político cuanto en lo religioso”.²⁹⁶

No es que la escritura alfabética por sí misma tenga el poder de imponerse ante otros sistemas de notación del pensamiento y a la forma de ver el mundo de otros, puesto que “la escritura, cualquiera que ella fuese, es una herramienta al servicio de la comunidad que la crea o adapta, y no tiene como tal ningún poder real”.²⁹⁷ Son las prácticas y los intereses de las personas las que determinan las funciones de la escritura en correspondencia con una perspectiva particular del mundo.

Con los mecanismos antes mencionados, los españoles comenzaron el proceso de colonización, en donde “la condición colonial consiste precisamente

²⁹² Algunos textos para leer otras interpretaciones sobre la historia colonial vinculada con la escritura como herramienta de colonización: Lienhard, (2003); Klor (1992); Alcántara (2007); Eudave (2013,2016); Solodkow (2010).

²⁹³ Lienhard. *La voz y su huella. Op. cit.* p. 51.

²⁹⁴ Cfr. Lienhard. *La voz y su huella. Op. cit.* p. 48 y Cornejo Polar, Antonio, *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Centro de Estudios Literarios “Antonio Cornejo Polar” CELACP-Latinoamericana. Lima, Perú-Berkeley. USA: 2003. p. 25-27.

²⁹⁵ Lienhard. *La voz y su huella. Op. cit.* p. 48.

²⁹⁶ Cornejo. *Op. cit.* p. 39.

²⁹⁷ Lienhard. *La voz y su huella. Op. cit.* p. 52.

en *negarle al colonizado su identidad como sujeto*, en trozar todos los vínculos que le conferían a esa identidad y en imponerle otros que lo disturbaban y desarticulan, con especial crudeza en el momento de la conquista”.²⁹⁸ Entre los rasgos culturales e identitarios que los españoles negaron encontramos la religión, las lenguas y sus sistemas de notación o de escritura y, junto con éstas, sus conocimientos e historias contenidas en la tradición oral.

De esta manera, constituyen lo que nombramos como colonialidad del saber que corresponde a las clasificaciones y jerarquías entre conocimientos, filosofías, lenguas y culturas, incluyendo su lugar de procedencia, su modo de producción, conservación y transmisión, encontrando que en la cúspide están las tradiciones y producciones occidentales, en la base están las culturas no occidentales.²⁹⁹ Todas las categorías mencionadas han configurado el mundo en el que ahora nos encontramos, es en el periodo colonial en donde ubicamos las bases de este patrón de poder colonial que se ha impuesto en casi todo el mundo.

Con la concepción del mundo que tenían los europeos y que impusieron en América a partir de sus ideas de raza, leyes, historia y conocimiento, plasmado en papel por medio del alfabeto, reestructuraron “la esfera de la comunicación americana [que] desemboca, pues, en la exclusión de la mayoría respecto a un sistema (la escritura alfabética) que se impone como único medio de comunicación oficial”,³⁰⁰ quedando al margen de ésta la oralidad junto con los conocimientos que los indígenas en ocasiones guardaron,³⁰¹ o no quisieron decir a los frailes,³⁰² o que no fueron considerados valiosos por los europeos para transcribirlos al castellano. Muchos saberes fueron conservados y transmitidos de manera oral por personas que no estaban dentro de la cúspide de la pirámide.³⁰³ Así, encontramos otras clasificaciones sobre el saber: el que está escrito y el que depende de la tradición oral para su conservación y transmisión.

²⁹⁸ Cornejo. *Op. cit.* p. 13. El subrayado es nuestro.

²⁹⁹ Grosfoguel, Ramón. *La Descolonización de la Economía Política y los Estudios Postcoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad global*. Tabula Rasa. No. 4. Bogotá. Enero-Junio: 2006. Disponible en: <http://dev.revistatabularasa.org/numero-4/grosfoguel.pdf>. p. 25-26

³⁰⁰ Lienhard. *La voz y su huella. Op. cit.* p. 52

³⁰¹ León-Portilla. *Op. cit.* p. 21-23.

³⁰² Alcántara. *Op. cit.* p. 149.

³⁰³ Cfr. Lienhard. *La voz y su huella. Op. cit.* p. 168.

En el periodo colonial tanto frailes como indígenas castellanizados “tradujeron” o “trasvasaron” al castellano el contenido de los códices escritos, con lo que se ha llamado pictoglifos, complementando con inscripciones en piedras (petroglifo) y con testimonios de los sectores indígenas más cercanos a los evangelizadores. Cabe mencionar que entre los intereses de los primeros estaba conocer la cultura y la religión de los pueblos para poder evangelizar, conservar o eliminar algunos elementos originarios;³⁰⁴ mientras que el interés de los segundos era conservar su cultura y, con ello, sus historias, utilizando la lengua y la escritura que les habían impuesto.³⁰⁵ En palabras de León Portilla:

Del destino de la palabra –la expresada por los forjadores de cantos, los sabios, los escribanos y pintores de los códices- se preocuparon muchos consumada la invasión de Anáhuac. Unos quisieron erradicarla, hacer que no quedara vestigio de ella. Los cantares debían silenciarse y los viejos libros con pinturas y caracteres reducirse a cenizas. Por ser inspiración del Demonio, tal debía ser su destino. [...] Otros, de estirpe indígena, siguieron entonando sus cantos pero a escondidas o intercalando en ellos invocaciones cristianas [...] También hubo algunos que ocultaron sus libros para seguir normando sus vidas según lo que allí se enseñaba. Por ser un tesoro inestimable, perdurar debía ser su destino.³⁰⁶

Mucho de lo que conocemos sobre las antiguas comunidades indígenas nos ha llegado a través de lo que en la época colonial fue escrito por los frailes quienes “narran lo que supuestamente fueron las antiguas culturas americanas, los discursos emitidos por los propios actores en dicha tarea [la colonización], retomaron y describieron únicamente los elementos que servían a sus fines”.³⁰⁷ Por otra parte, indígenas y mestizos aprendieron a utilizar el alfabeto para transcribir lo escrito de manera pictográfica en los códices y, así, complementar y conservar lo contenido en su tradición oral. También hubo algunos pueblos que pudieron adaptar sus lenguas al alfabeto y emplearlo para escribir las historias que querían conservar, así como escribir desde su perspectiva lo que estaba sucediendo en el proceso de colonización, aunque estas

³⁰⁴ Cfr. León-Portilla. *Op. cit.* p. 5, 13-14. Véase también: Eudave: 2017.

³⁰⁵ Cfr. León-Portilla. *Op. cit.* p. 6-9; Klor de Alva. *Op. cit.* p. 341-344.

³⁰⁶ *Ibid.* p. 1

³⁰⁷ Eudave. “Encubrimiento y Colonialidad del pensamiento indígena en narrativas del siglo XVI”. *Op. cit.* p. 220.

manifestaciones fueron censuradas por los colonizadores.³⁰⁸ Por ello, en la lectura que hacemos de la historia de la colonia en México, debemos tener cuidado ya que en los textos podemos encontrar la visión del mundo que se estaba configurando, es decir, la mezcla entre la visión del mundo originaria y la española,³⁰⁹ así como la adaptación de las historias y la sabiduría que hicieron algunos frailes para evangelizar o la adaptación de las historias que escribieron algunos nahuas para conservar parte de su mundo.

En un caso concreto, en la región nahua, encontramos algunos “*huehuehtlahtolli* [que] han llegado también hasta nosotros, si bien con algunas interpolaciones para adaptarlos a los propósitos de evangelización de quienes no dudaron en emplearlos en la educación de los indígenas como textos de elevado contenido moral”.³¹⁰ Otras lecturas de la historia explican que lo que conocemos como *huehuehtlahtolli* son escritos que fueron redactados por frailes y “retomados por distintos evangelizadores en su labor misionera y colonizadora con la escritura de una ‘nueva historia’ para un ‘Nuevo Mundo’”,³¹¹ en el que se retomó el pensamiento cristiano atribuido al pensamiento mexicano con los que se describía el ser indígena.³¹²

Por otra parte, en la región andina, los *kipukamayoc* y, sus herramientas, los *kipus*, colaboraron en la recopilación de la tradición oral de sus pueblos, acción ejercida por los españoles para acercarse a ellos y lograr que el proceso de evangelización fuera más efectivo.³¹³ De igual forma, en las memorias colectivas y en los días de fiesta también se sobrepuso la tradición colonial para evangelizar. Así, la tradición cristiana en textos y representaciones se vincula “a las estrategias de la catequización y a una de sus formas preferidas, los autos sacramentales”.³¹⁴ Para colonizar, se utilizaron las fiestas, la tradición oral y sus narraciones orales, formas en las que los pueblos antiguos transmitían su cultura, mezclando memorias indígenas con las católicas.

³⁰⁸ Mignolo, Walter. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa. España: 2007. p. 35.

³⁰⁹ En un caso concreto, Solodkow. *Op. cit.*, menciona: “tenemos presente que los ‘informantes’ de Sahagún son, precisamente, sujetos híbridos y transculturados por la pedagogía franciscana que leen y escriben tanto en latín como en castellano”. p. 219.

³¹⁰ León-Portilla. *Op. cit.* p. 346.

³¹¹ Eudave. *A imagen y semejanza. Op. cit.* P. 122

³¹² *Ibid.* Véase también: Díaz Cántora (1995) y Mónica Ruiz Bañuls (2009)

³¹³ Lienhard. *La voz y su huella. Op. cit.* p. 57.

³¹⁴ Cornejo. *Op. cit.* p. 49.

Con ello podemos observar que la colonización de las narrativas se dio en dos frentes: 1) la visión occidental y cristiana de la vida, su pensamiento y memorias se introyectaron en la tradición oral de los pueblos mesoamericanos. Esta colonización del saber se transmitió por medio de la oralidad y las respectivas prácticas de los pueblos. 2) La colonización del mundo indígena también se dio mediante la recopilación de la tradición oral, la interpretación que dieron los frailes y que quedó escrita en los libros sobre la historia³¹⁵ que actualmente son consultados para conocer más sobre el mundo antiguo y que continúan produciendo textos sobre la interpretación de esos primeros escritos.³¹⁶

Todo lo anterior tiene como base la colonialidad, lógica que se impuso con base en un modelo del mundo en el que las clasificaciones jerárquicas entre razas, clases y conocimientos -orales y escritos alfabéticamente-, así como la “dominación, alienación y asimetría de estructuras políticas, injusticia social, exclusión cultural y marginación geopolítica”³¹⁷ persisten sin que necesariamente el territorio en el que nos encontremos sea considerado como “colonia” de alguna potencia mundial.³¹⁸

En este contexto, consecuencia de la colonización, en la actualidad al mundo de la oralidad, como base de la educación y la cultura, lo podemos encontrar más fácilmente en los pueblos indígenas, manteniendo los lazos que hay entre las personas de la comunidad. Por otra parte, el mundo de la escritura lo encontramos con facilidad en regiones urbanas y, sobre todo, en las académicas, en donde la vida y la formación de las personas se presenta en gran parte de manera individual dentro del sistema de educación formal.

De igual manera, tenemos que mencionar que hasta antes de la conformación de los sistemas educativos, podemos entender a la narración oral como una forma de educación informal, pues no había clasificaciones ni jerarquías entre saberes y, aunque había distinciones entre espacios dedicados exclusivamente a la formación, se reconocía que los espacios de la vida

³¹⁵ Por ejemplo: *Historia general de las cosas de la Nueva España* de Bernardino de Sahagún; *Historia de los Indios de Nueva España* de Toribio de Benavente Motolinía; *Historia de las Indias de la Nueva España* de Diego Durán.

³¹⁶ Véase Foucault. *Las palabras y las cosas*. Op. cit. p. 49.

³¹⁷ Estermann. Op. cit. p. 5.

³¹⁸ *Ibid.* p. 4.

cotidiana también eran educativos, por tanto, todos los saberes eran importantes. En el mundo moderno colonial en el que vivimos, la narración oral forma parte de la educación informal y no formal, dependiendo del tiempo y espacio en el que ocurra.

La narración oral en la actualidad

Antes de entrar por completo al último apartado de este capítulo, hemos de aclarar que la tradición oral y narración oral no han dejado de existir, sólo se volvieron menos evidentes, esto lo tratamos de explicar como parte de la colonialidad. En la actualidad aun encontramos cuenteros tradicionales, es decir, personas que narran la tradición oral de su pueblo, que crean sus propias historias a partir de sus experiencias y cultura, así como narradores que cuentan literatura tanto en regiones urbanas como rurales, lo cual responde a nuestra capacidad y necesidad humana de ocupar distintas formas de expresión para comunicar historias, experiencias y saberes. Así, entre los pueblos indígenas

son muy importantes los mitos, o historias sagradas, narraciones que relatan el origen del mundo y de los seres que lo habitan [...] Estas narraciones [...] generalmente son relatadas con gran solemnidad en ocasión de las fiestas y ceremonias religiosas. Aunque hablan del pasado más remoto, del origen del mundo, también tratan del presente, pues a través de ellas los indígenas explican y ordenan su mundo, definen las características que tienen ellos mismos y los otros pueblos con los que conviven, las de los animales y plantas y también las de los dioses.³¹⁹

Actualmente, en los pueblos indígenas, la tradición oral y la narración oral continúan estando vinculadas ya que forman parte de sus cosmovisiones, en las cuales

cada comunidad relata historias de cómo fue fundado su pueblo, ya fuera por la decisión de un grupo de migrantes que venían de otro territorio, como pasa entre los nahuas de Guerrero, o por elección de

³¹⁹ Navarrete Linares, Federico. *Los Pueblos Indígenas de México. Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas (CDI). México: 2008. Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/monografia_nacional_pueblos_indigenas_mexico.pdf. Consultado el día 30 de junio de 2017. p. 80

su santo patrono que se apareció o decidió quedarse a vivir en ese lugar, e incluso que creó él mismo el territorio, como relatan otros muchos pueblos. Estas historias establecen una vinculación directa entre el territorio y la historia e identidad de la comunidad.³²⁰

Con lo anterior, vemos que la tradición oral y la narración oral continúan formando parte fundamental de la cultura e identidad de los pueblos indígenas, sigue reuniendo a sus habitantes, fomentando sentido de pertenencia y contribuyendo a la reproducción de su cultura, de manera que las narraciones aún son un soporte para contar su historia, pues siguen estando vinculadas al lugar donde viven o del que provienen y en las que intervienen todos los elementos del mundo que les rodea, así cuentan y transmiten quiénes son.

Por otro lado, en lugares donde la tradición oral no está tan presente o es menos evidente, encontramos que

en las ciudades además de existir narradores de tipo 'tradicional' han surgido en muchos casos (Estados Unidos, México, Cuba, Venezuela, Brasil, Bolivia, Argentina, [Colombia] y Uruguay, al menos) narradores cuyos códigos expresivos se ajustan más a la vida 'moderna' y cuyo repertorio se basa más en búsquedas bibliográficas que en el aprendizaje por tradición oral.³²¹

Esto se debe a que en nuestro modo de vida urbano, la tradición oral ya no tiene tanta importancia, pues ésta se ha trasladado a la palabra escrita y con ella se han debilitado nuestros lazos con las personas que nos rodean, aunado a las largas distancias y los diferentes horarios que por edades tenemos y que complican espacios de encuentro. En ese contexto, la narración oral no está necesariamente ligada a la tradición oral de una comunidad ni se interpreta para su mantenimiento.

Para estudiar la narración oral en la actualidad nos centraremos en un fenómeno en específico surgido en las universidades colombianas a finales de la década de los 80, nos referimos a los espacios de cuentería universitaria, sobre todo a los de Bogotá, que aunque no es la única ciudad con espacios de cuentería, ha sido la más visible. Nos ocuparemos de ese caso particular pues es, además, el antecedente del espacio de narración oral "Cuentos para el encuentro", cuyo caso se abordará en el capítulo cuatro de esta tesis.

³²⁰ *Ibid.* p. 51.

³²¹ Mato. *Op. cit.* p. 36.

Cuentería Universitaria en Bogotá, Colombia

En Colombia, como en otros lugares del mundo, la narración oral nunca dejó de existir, sólo perdió visibilidad, además se pensaba como un arte escénico relacionado con el teatro, lo que la hacía menos evidente. En ese país se habían hecho varios intentos desde diferentes propuestas y proyectos para visibilizar este arte y este oficio, entre ellos, encontramos el trabajo de George Perla y Jean Marie Binoche, quienes fueron invitados por la escuela de teatro de Bogotá en 1984³²² y dictaron dos talleres sobre la técnica del cuentero y la transformación del objeto con bases en una técnica de narración oral aprendida en África.³²³

Posteriormente, “por el Iberoamericano de Teatro (1988) llegó Francisco Garzón Céspedes con su propuesta de narración oral escénica”;³²⁴ él es el más mencionado o reconocido cuando se busca la difusión de la narración oral y el surgimiento de la cuentería universitaria en Colombia. Para Garzón Céspedes, “el arte de narrar oral escénicamente es resultado de la búsqueda de un equilibrio de la personalidad del cuento, la del narrador, la colectiva del público, la del lugar, y la personalidad de la circunstancia en que se cuenta [...] no es el arte de la palabra, sino el arte de la palabra, la voz y el gesto vivos”.³²⁵

Asimismo, considera al narrador oral “un profesional capaz de contar oral escénicamente en nuestras sociedades de oralidad secundaria con cualquier público y en cualquier sitio posibles, a partir de convertirse en una imagen hablada o hablante que establece un proceso artístico comunicacional con un público considerado como interlocutor”.³²⁶ Debido a sus raíces:

la narración oral escénica contribuye a que se revalorice la oralidad toda. Tanto la oralidad cotidiana o conversacional con esa figura

³²² Rueda, Carolina. “Escena y palabras. Colombia y el retorno a los caminos”. *Asociación de Profesionales de la Narración Oral en España (AEDA)*. Boletín 35. Septiembre: 2015. Disponible en: <http://narracionoral.es/index.php/es/documentos/articulos-y-entrevistas/articulos-seleccionados/970-escena-y-palabras-colombia-y-el-retorno-a-los-caminos>. Consultado el día 2 de julio de 2017.

³²³ Torres, Iván. *La narración oral en Colombia. Rastros del pasado y retos actuales*. Disponible en: <http://www.bandavisual.org/docs/hector/la%20narraci%F3n%20oral.pdf>. Consultado el día 7 de noviembre de 2018.

³²⁴ Rueda. *Op. cit.*

³²⁵ Garzón Céspedes, Francisco: “Oralidad, narración oral y narración oral escénica”. En *Latin America Theatre Review*. vol. 29. no. 1: 1995. Disponible en: https://cedoc.infod.edu.ar/upload/Oralidad_narracion_oral_y_narracion_oral_escenica.pdf. p. 77.

Consultado el día 2 de abril de 2018.

³²⁶ *Ibid.*

primera y prototípica del conversador, del narrador oral familiar o cuentero familiar; como la oralidad narrativa artística antecesora, con esa figura prototípica en lo artístico del cuentero de la tribu o cuentero comunitario de las sociedades de oralidad primaria (también contador de historias, terstimoniante (*sic*) o suerte de historiador oral).³²⁷

Para defender que la narración oral escénica es antecesora del teatro, así como para difundir su propuesta, formar narradores, hacer investigación e invitar a la reflexión y experimentación, Garzón Céspedes, fundó la Cátedra Iberoamericana Itinerante de Narración Oral Escénica con la que recorrió varios países en diversas ocasiones; así llegó a Bogotá, Colombia, en 1988, en donde se dedicó a dar funciones y talleres en distintos espacios, uno de ellos fue la Universidad Nacional de Colombia. Al finalizar una de sus presentaciones, le dijo al público que tenía un “sueño que tiene que ver con el resurgimiento escénico del arte milenario de contar cuentos, que va por Latinoamérica impulsando la cuentería. Que *se necesitan nuevos cuenteros*”.³²⁸ Con esas palabras y tras impartir varios talleres, algunos de sus alumnos tomaron la iniciativa de llevar la Narración Oral Escénica a las plazas públicas de las universidades, comenzando en la Universidad Javeriana de Bogotá.

Después, varios narradores que se presentaban en ese espacio decidieron ir a otras universidades a buscar espacios para contar ahí también. De manera que en un año y medio ya existían tres espacios de narración en Bogotá, los tres organizados en diferentes días, pues los organizadores eran los mismos. Los miércoles se contaba en la Universidad Javeriana, los jueves en la Universidad de los Andes y los viernes en la Universidad Nacional. Así sucedió hasta que poco a poco los espacios fueron gestionados por los estudiantes de las propias universidades.³²⁹ Algunos espacios tenían algo que les caracterizaba, por ejemplo, en “La Perola”, espacio de cuentería en la Universidad Nacional, se abría el escenario para toda persona que tuviera un cuento para contar; práctica que continúa en la actualidad.

³²⁷ Garzón. *Op. cit.* p. 69.

³²⁸ Corredor, Oskar. “Diez Años en La Perola”. Artículo para el Cuadernillo publicado por la Universidad Nacional de Colombia en la celebración de una década de narración oral en su espacio permanente. UN. 2001. Disponible en: <http://www.oocities.org/espanol/perolaun/LaPerolaHistoria.htm>. Consultado el día 3 de julio de 2017. p. 1.

³²⁹ Rueda, Carolina. Entrevistadores: Javier Lozano y Daniel Rodríguez. Realizada el 18 de febrero de 2015 en Bogotá. Lozano, Javier. Audiosletucompartidas – Invitación para colaborar. Mensaje para Zanya Echeverría. 1 de julio de 2017. [correo electrónico].

Entre los que iniciaron el movimiento de cuentería universitaria podemos mencionar a Carolina Rueda, Jaime Riascos, Cúcuta Román, de la Universidad Javeriana y a Carlos Fernández, William Díaz, Oskar Corredor, entre muchas otras personas, tanto de la Universidad Nacional³³⁰ como de otras universidades.

Con tantos espacios de cuentería y personas involucradas en este movimiento, se fueron creando diversas formas de narrar y, junto con ellas, diferentes formas de nombrar este arte, uno de los conceptos más difundidos es el de *cuentería*, como un concepto que cobija diferentes formas de narrar y que pueden ser más amplias que lo que establece la narración oral escénica. En las propuestas de cuentería se incorporan características multi o interdisciplinarias, de esta manera, se pueden incorporar en la narración el uso de objetos, luces, vestuario, escenografía, así como la vinculación de otras artes escénicas; no requiere de un lugar específico (como teatros o foros) para realizar presentaciones. Es decir, no hay estructuras rígidas para la propuesta de cuentos y espectáculos de narración, se apela a la libertad, imaginación y creatividad de cada narrador.³³¹

Lo que se requiere es “desarrolla[r] una obra con determinada poética y estética”,³³² elegida por el narrador, preparando uno o varios cuentos adaptándolos para determinado público y que puede tener requerimientos técnicos dependiendo del espacio en donde se piense presentar el cuento o el espectáculo. Es importante recalcar que en la cuentería no existe “la cuarta pared”, así, quien cuenta y quienes escuchan comparten el mismo espacio-tiempo, intercambian miradas, emociones y, en ocasiones, diálogos, generando que la comunicación se dé de manera directa.³³³ Para resumir el movimiento de cuentería universitaria, en palabras de Carolina Rueda:

³³⁰ Corredor. “Diez años en La Perola”. *Op. cit.* p. 5-7.

³³¹ Cfr. Villa Zapata, Jorge Ambrosio. *La cuentería: el nuevo viejo arte escénico*. En Red Internacional de Cuentacuentos (RIC). Disponible en: <http://www.cuentacuentos.eu/teorica/articulos/JotaVillazaLaCuenteria.htm>. Consultado el día 8 de enero de 2016.

³³² Rueda. “Escena y palabras. Colombia y el retorno a los caminos”. *Op. cit.*

³³³ Corredor. “Narración oral: ¿Qué veinte años no es nada?”. En *Revista Teatros*. Publicación del sector teatral de Bogotá. No. 9. mayo-junio: 2008. Disponible en: http://www.academia.edu/4243916/Narraci%C3%B3n_Oral_Qu%C3%A9_veinte_a%C3%B1os_no_es_nada. Consultado el día 3 de julio de 2017. p. 1

Fue a finales de los 80 con la situación pública y la tensión de guerra contra el narcotráfico que tenía al país cercado y aterrado, cuando los jóvenes universitarios tomaron la actividad [la narración oral] y empezaron a realizarla en plazas públicas de las universidades (primero en Bogotá con la Javeriana y luego las universidades Nacional, los Andes y el Externado, también la U.I.S. -Universidad Industrial de Santander- y posteriormente, la universidad Tadeo, Sabana, del Valle, Santiago de Cali y de Antioquia, entre otras muchas) y en espacios escénicos y teatrales que desde el principio se irguieron como centros naturales de presentación. Esto instaló la actividad de los cuenteros en el ámbito joven y adulto y su carácter artístico y de espectáculo como un formato habitual. Si de algo tenemos que presumir en Colombia es del magnífico público del que gozamos, es impresionante el carácter colectivo y masivo que tiene la escucha, es por eso que se realizan funciones de miles de personas.³³⁴

Desde finales de los años 80 y principios de los 90, los espacios de cuentería universitaria han ofrecido funciones semanales, principalmente a los estudiantes universitarios; asimismo, se han mantenido con algunos altibajos, algunos han tenido que cerrar para volver a abrir después de algunos años, otros espacios han conseguido financiamiento para difundir el espacio y proporcionar un pago al narrador.³³⁵

La cuentería universitaria se ha mantenido por casi 30 años, siendo Bogotá el lugar de mayor visibilidad al concentrar la mayor cantidad de espacios de cuentería en las universidades. Este movimiento ha logrado que cientos de personas puedan encontrarse en un mismo espacio por varias horas escuchando y contando cuentos, como sucede en el espacio de La Perola, en donde las sesiones pueden durar entre cuatro y seis horas, de esas horas, sólo dos de ellas están destinadas a narradores invitados, eso significa que las horas restantes son ocupadas por narradores en formación y cualquier persona que quiera compartir un relato.³³⁶

La permanencia de los espacios se ha logrado por el compromiso de quienes gestionan los espacios, por la formación que han obtenido como narradores y gestores a lo largo de los años, por el apoyo del público que han

³³⁴ Rueda. "Escena y palabras. Colombia y el retorno a los caminos". *Op. cit.*

³³⁵ Corredor, Oskar. "Cuentos y cuenteros en la U". *Vientos Universitarios*. Periódico de la Red de Bienestar Universitario. Zona Central. Santa Fe de Bogotá. No. 2. Octubre: 1997. Disponible en: http://www.academia.edu/9648690/Dos_textos_sobre_Narraci%C3%B3n_Oral_y_Universidad. Consultado el día 3 de julio de 2017. p.10.

³³⁶ Plática personal con Javier Lozano, estudiante de la Universidad Nacional de Colombia, narrador y exgestor de La Perola. Ciudad Universitaria. 3 de julio de 2017.

logrado consolidar y por el sostén, en algunas ocasiones, de las autoridades universitarias. Para asegurar la continuidad del movimiento de cuentería universitaria se ha apostado por la formación de nuevas generaciones de cuenteros o narradores orales, ésta se ha realizado mediante talleres de narración que ofrecen los mismos espacios, impartidos en ocasiones por narradores profesionales invitados. De igual forma, desde las universidades también se han organizado varias propuestas de formación de nuevos narradores:

en algunos casos oficial, como es el caso del diplomado en *cuentería*, que nació en el sector de cuenteros del programa *Bogotá de cuento* y contó con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional hasta el año pasado [2014]. Esa circunstancia arroja una ingente cantidad de narradores nuevos cada poco rato, que reinventan el oficio, mantienen los espacios y hacen patente la necesidad de una organización de los cuenteros en asociaciones y comités.³³⁷

Este diplomado es antecedente de la primer “Escuela de Cuentería y Oralidad de Medellín [que] es la única entidad en Latinoamérica en la búsqueda de un currículum de carácter académico para la Cuentería, dándole una categoría de arte con fundamentación académica. Está abierta para público general, es decir, cualquier persona puede acceder al proceso de formación”.³³⁸ Este es un esfuerzo más de la Corporación Cultural VIVAPALABRA, formada desde 1997, para, desde su propia realidad y perspectiva, conceptualizar, entender, reflexionar, teorizar y profesionalizar la cuentería, así como contribuir a la formación de narradores de todas las edades.³³⁹

Con todo ello podemos mirar que la narración oral en Colombia se ha consolidado como un arte y una profesión importante para el mundo, en tanto forma de expresión humana, como el teatro, la música o la pintura. En ese

³³⁷ Urién, Héctor. “Colombia: el lugar donde anidan las palabras aladas”. *Asociación de Profesionales de la Narración Oral en España (AEDA)*. Boletín no. 35. Septiembre: 2015. Disponible en: <http://narracionoral.es/index.php/es/documentos/boletines-y-noticias/boletines/969-boletin-n-35-sept15>. Consultado el día 2 de julio de 2017.

³³⁸ Sepúlveda Cossio, Karla Verónica. “Escuela de cuentería y oralidad de Medellín”. *Asociación de Profesionales de la Narración Oral en España (AEDA)*. Octubre: 2013. Disponible en: <http://narracionoral.es/index.php/es/documentos/articulos-y-entrevistas/articulos-seleccionados/381-escuela-de-cuenteria-y-oralidad-de-medellin>. Consultado el día 2 de julio de 2017.

³³⁹ Villa Zapata. *Op. cit.*

sentido, los diversos espacios de cuentería universitaria, los talleres y los festivales de narración han posicionado a

Colombia [...] [como] un *hit* en la narración mundial en español. Movimiento transgeneracional, urbano y campesino a un tiempo, los cuentos fluyen entre los colombianos con la naturalidad de la palabra o del viento. Corren los cuentos, se reinventan y se disfrutan por todo el país: los 22 festivales anuales, desde la capital al Amazonas, y los miles de narradores suscritos a las diversas asociaciones lo demuestran.³⁴⁰

¿Qué ha pasado con este tipo de narración oral en México?

A pesar de que la Cátedra Itinerante de Narración Oral Escénica también pasó por México en varias ocasiones, no provocó el mismo impacto. Francisco Garzón Céspedes formó a varios narradores, algunos han seguido de cerca la teoría de la narración oral escénica, otros se han distanciado de ella. También se han encargado de fundar y gestionar sus propios espacios, algunos festivales internacionales de narración y formar a nuevos narradores, pero casi sin vínculos con las universidades, salvo cuatro propuestas que vinculan a la Universidad Nacional Autónoma de México con narradores, una de ellas es objeto de estudio en esta tesis.

Entre los espacios de formación vinculados a la UNAM podemos encontrar el programa “Universo de letras” diseñado para fomentar la lectura y formar jóvenes narradores universitarios, coordinado por Armando Trejo, quien sigue la teoría y práctica de la narración oral escénica. También hay talleres de formación de narradores orales, abiertos a todo público, dentro de la Unidad de Vinculación Artística del Centro Cultural Universitario Tlatelolco, cuya coordinación está a cargo de Marcela Romero. Otro espacio, coordinado por Benjamín Briseño y Edna Rivera,³⁴¹ es el programa “Regaladores de palabras”, cuyo propósito es acercar la narración oral al público familiar en espacios culturales de la Universidad. Las funciones de narración quedan a cargo de narradores profesionales y se llevan a cabo todos los fines de semana, según

³⁴⁰ Urién. *Op. cit.*

³⁴¹ Torres, Norma. “El matrimonio de la narración oral en México y las instituciones gubernamentales”. *Asociación de Profesionales de la Narración Oral en España (AEDA)*. Disponible en: <http://narracionoral.es/index.php/es/documentos/articulos-y-entrevistas/articulos-seleccionados/1235-el-matrimonio-de-la-narracion-oral-en-mexico-y-las-instituciones-gubernamentales>. Consultado el día 4 de julio de 2017.

el calendario escolar, en la explanada del Centro Cultural Universitario en Ciudad Universitaria, en el Museo del Chopo, en el Centro Cultural Universitario Tlatelolco, en la Casa del Lago y en el Palacio de Minería.

En México, la mayoría de los espacios de narración están enfocados a todo público, en donde destaca el público infantil, acompañado por adultos, no es tan común observar entre el público a jóvenes de entre 12-25 años aproximadamente, debido a que se asocia a la narración oral, o más comúnmente, a la acción del cuentacuentos con niños, esto es así porque

La narración oral en la mayoría de los programas institucionales tienen un enfoque infantil, ya que muchas veces se pone la narración al servicio de la promoción lectora o la difusión de fondos editoriales. Por un lado esto nos permite a los narradores tener un mayor campo laboral; por otro lado esto ha provocado que las propuestas de narración para adultos encuentren poco apoyo en las instituciones o que sean escasos los foros independientes que albergan espectáculos para otro tipo de público que no sea el infantil.³⁴²

Así, encontramos grandes diferencias entre la narración oral en México y en Colombia, ya que están dirigidas a públicos diferentes y en donde el vínculo con las universidades también es distinto, en el primer país se ocupan los espacios universitarios abiertos el fin de semana para funciones de narración oral dirigidas a todo público, principalmente infantil, y entre semana para el fomento a la lectura y la formación de jóvenes narradores con la tradición de la narración oral escénica; mientras que en Colombia, una gran cantidad de espacios en las universidades está dedicado a la cuentería, siendo el público y los narradores, en su mayoría estudiantes universitarios, asimismo, la formación de narradores está totalmente vinculada a los espacios de narración.

³⁴² *Ibid.*

La narración oral, posibilidades educativas

El recorrido hecho por la oralidad, la escritura, la tradición oral y la narración oral me ha llevado a pensar que la oralidad y la tradición oral son parte esencial de nuestras raíces y de nuestros orígenes como sociedades, ésta actividad mantenía a las personas unidas e interactuando constantemente, formando relaciones e identidades nosótricas, contribuyendo a sentirse parte de una comunidad y de un territorio.

La inquietud por conocer la tradición oral que aun conservan las comunidades indígenas es una parte importante en el acercamiento a nuestra historia, ya que permite aproximarnos a una parte no escrita de ella, además posibilita vivir la historia de una manera en la que, probablemente, nunca nos la han contado. Escuchar la tradición oral de nuestra familia y de los lugares que habitamos es una parte muy importante para contestar a las preguntas ¿quién soy?, ¿cuál es mi cultura? Y, con ellas, poder responder ¿cómo veo el mundo?

Revisar la configuración de las sociedades a partir de la oralidad y de la escritura fue importante porque me permitió entender que nuestro contexto y las relaciones sociales que construimos nos forman para pensar, para expresarnos y relacionarnos con las demás personas y el medio que nos rodea, sea con relaciones colectivas, donde destacan la palabra hablada y la escucha, o en relaciones individualistas y jerárquicas en donde la palabra escrita es más valorada, para así entender a qué le otorgamos mayor valor, a las personas, a los libros u otros objetos y, con ellos, al conocimiento que guardan o comparten.

Reflexionar sobre la oralidad y la escritura, me permitió entender los espacios que construimos y las interacciones que formamos a partir de ellas, ya que éstas forman la manera en la que vemos el mundo y por consiguiente intervienen en nuestra manera de pensar, actuar y de relacionarnos con quienes nos rodean.

Cabe aclarar que las divisiones entre los contextos basados en la oralidad y los basados en la escritura, no son tajantes, pues desde el lugar en el que nos encontramos, la ciudad y la universidad, espacios donde la escritura tiene un papel muy importante, la oralidad también está presente, pues la encontramos en nuestra educación tanto informal como en la formal y la no

formal. Por ejemplo, en las escuelas de educación básica y en las universidades, a pesar de tener por escrito los planes de estudio, los temarios, las planeaciones de clase y contar con una amplia bibliografía de los temas a abordar, gran parte de las sesiones se hacen de manera oral, desde las técnicas expositiva, lluvia de ideas, pensando en voz alta o generando diálogos entre las y los participantes de la clase. En cada uno de esos momentos están presentes los elementos multimediales o extratextuales de la oralidad, mismos que proporcionan información sobre la comprensión o no de un tema, para averiguar si existen dudas o participaciones o para ver el estado de ánimo de las y los compañeros de clase. De modo que, la oralidad y la escritura se complementan, aún en espacios académicos.

Ahora bien, relacionando la tradición oral y la narración oral, vimos que pertenecen y surgen en el mundo oral, ésta práctica sigue siendo relevante en el mundo de la escritura porque responde a la necesidad de expresarnos permitiendo contar las historias que nos conforman, por ejemplo, las de nuestros antepasados, nuestros abuelos y las propias; narrarlas, es nuestra forma de expresar quiénes somos y con ello qué es lo que pensamos del contexto y del mundo en el que nos encontramos. Asimismo, contar nuestras historias responde a otra necesidad humana, la de reunirnos, sabernos parte de una comunidad, a su vez, responde a nuestra necesidad de ser escuchados y escuchar a quienes nos rodean.

La parte final del capítulo nos permitió dar cuenta que la narración oral sigue dependiendo de la tradición oral, sobre todo en comunidades indígenas; aunque, en otros contextos, por ejemplo, las grandes ciudades, la narración oral está más vinculada a la literatura escrita, sea que provenga de autores específicos o de la tradición oral ya plasmada en un libro o en otro lugar que nos permita acceder a esta literatura.

La importancia de la narración oral cambia dependiendo de la cultura y del contexto, pues en los contextos urbanos no es sustento de la cultura, pero sí un medio de difusión de ésta, una forma de entretenimiento, una forma de crear lazos y de sensibilizar a la población ante diferentes historias, contextos y realidades.

Lo anterior nos permite pensar a la narración oral como una forma de expresión y una herramienta de educación formal, no formal e informal, ya que

se usa constantemente para promover la lectura, sobre todo para niñas y niños en educación básica, puede ser empleada de manera didáctica para facilitar la enseñanza de determinados contenidos, para fomentar la imaginación, la creatividad, la comprensión lectora, para mostrar otras realidades y otras formas de vida e incidir en su concientización. Asimismo, genera oportunidades para acercarnos a otras poblaciones y culturas, posibilita una forma de reconocernos en lo individual y en lo colectivo a partir de saber quiénes somos, cuáles son nuestras historias familiares, locales y globales.

La narración oral es una herramienta para compartir las historias que nos conforman, siendo un buen ejercicio para aprender a escuchar y comprender a quienes nos rodean, posibilitando la formación o fortalecimiento de lazos entre personas y con el medio, enfrentando la violencia colonial en la que hemos sido educados. Estos son sólo algunos ejemplos, pues pueden existir muchas otras posibilidades educativas dependiendo de los objetivos, intereses y acciones que nos propongamos. Recordemos que no sólo la acción de narrar educa, sino todos los demás elementos que la envuelven, por ejemplo, el contenido de la historia, el desarrollo de la imaginación, la interacción y creación de vínculos entre participantes, el uso que se hace del lugar, entre otros.

En ese sentido, en el siguiente capítulo abordaremos la experiencia de educación no formal intercultural que un grupo de estudiantes realizamos, dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, en un espacio para la narración oral que hemos nombrado “Cuentos para el encuentro”.

Capítulo 4. “Cuentos para el encuentro”, un espacio de educación no formal intercultural.

“Atreverse a lo nuevo”
Telita anónima

“Gracias por su entrega. Sólo así
se puede pensar en transformación”
Telita anónima

En los capítulos anteriores estudiamos a la educación no formal, la interculturalidad y la narración oral, este es el capítulo donde las reuniremos para abordar un caso específico: “Cuentos para el encuentro”, espacio cultural de educación no formal generado en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México, un lugar donde cabe la tradición oral y la literatura; donde cualquier voz que quiera contar una historia, tenga experiencia o no, sea reconocida como narradora o no, es bienvenida; a partir de las voces y los oídos que interactúan se propician relaciones que posibilitan la construcción de la interculturalidad. Para explicar lo dicho anteriormente, será necesario contar la historia del Colectivo Agua de Horchata,³⁴³ el cual dio forma al espacio y lo ha gestionado por más de tres años. Después, abordaremos el proyecto y las experiencias del público, narradores, gestores y administrativos que participaron en alguna de las siete temporadas. Posteriormente daremos cierre a lo sucedido en dicho espacio vinculándolo con lo abordado en los capítulos anteriores.

Toda historia tiene un comienzo: el Colectivo Agua de Horchata

Era el año 2012, comenzaba el quinto semestre de la Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, fue la materia de Educación no formal en la que un grupo de desconocidos nos juntamos para trabajar en equipo durante el curso para hacer intervenciones educativas en espacios no escolares. En equipo, elegimos como proyecto de intervención el fomento a la lectura a partir de contar cuentos en espacios públicos; comenzamos haciendo diagnósticos que involucraban el nivel de marginación por delegación, el gusto

³⁴³ Colectivo formado por pedagogas y narradoras orales, todos sus miembros tienen la misma formación.

por actividades culturales, entre ellas, la lectura. Investigamos qué permisos se necesitaban para realizar alguna actividad en la vía pública, en qué consistía contar cuentos y cómo fomentar la lectura a través de ellos, elaboramos objetivos, planeamos varias sesiones y elaboramos una propuesta de evaluación del proyecto. Conforme pasaban las semanas, Fernanda, Manuela, Nathalie, Kevin y Zanya, el grupo de desconocidos, nos íbamos conformando como un grupo de amigos que todos los fines de semana nos reuníamos para trabajar, comer y conocernos. Terminamos el semestre y concluimos la materia de manera satisfactoria.

Nos reencontramos al siguiente semestre Fernanda, Nathalie, Kevin y Zanya, Manuela era estudiante de intercambio y tenía que continuar estudiando en otras universidades, el equipo le dio la bienvenida a Eréndira, una chica que se incorporó a la clase ese semestre. Era el momento de poner en práctica lo planeado, sabíamos que intervendríamos en la delegación Tláhuac, en la explanada del mercado Miguel Hidalgo. Para ello, pensamos en ejes a trabajar con las personas que nos escucharan: trabajo en equipo, comunidad y medio ambiente. Comenzamos a buscar algunos cuentos y pensamos actividades que permitieran al público trabajar su comprensión del relato y vínculo del cuento con su entorno.

Decidimos que las intervenciones de cuentacuentos serían los domingos, pues era día de tianguis en la explanada del mercado, así, muchas personas podían ser público potencial. Preparamos una introducción para los cuentos en la que el protagonista era un libro grande de cartón hecho por nosotras, lo pintamos de verde y le inventamos una editorial: “Agua de Horchata”, en la portada dejamos un espacio para que en cada sesión el título del cuento fuera diferente.

En la introducción, Eréndira y Nathalie comenzaban dando la bienvenida al público y trataban de abrir el libro, pero éste no abría, ¡el libro estaba enfermo! Pronto, llegaban Fernanda y Zanya, las doctoras que intentarían curar al libro, trataban con un curita pero no funcionaba, con una venda y tampoco funcionaba, en eso, comenzaba a latir el corazón del libro -esto era posible por los efectos de sonido que hacía Kevin en el teclado- éste, casi agonizando, decía: “estoy enfermo porque nadie me lee”, en ese momento alguien del

público pasaba con nosotras a leer el título del cuento y ahí comenzaba la función.

Días antes de la intervención nos dividimos tareas para comprar materiales, hacer difusión de las actividades que haríamos y para pedir permisos a la delegación. También ensayábamos la introducción a las sesiones y nos preparábamos para hacer las intervenciones viendo videos de narradores y músicos, teníamos días y horarios específicos para trabajar. Ya teniendo los cuentos que contaríamos y las actividades que haríamos, podíamos comenzar con las intervenciones de cuentacuentos al aire libre.

Eran las 12:30 horas del domingo 5 de mayo de 2013, estábamos en la explanada de la biblioteca frente al mercado preparando el espacio y los materiales para comenzar la función. Minutos antes de las 13:00 horas nos dimos cuenta que nadie se detendría a ver la presentación, así que nos disfrazamos y caminamos por el tianguis y el mercado anunciando que los cuentos iban a comenzar. Así, llegó una abuela con su nieta y su nieto. Nuestro primer público. Hicimos nuestra introducción, nos quitamos los disfraces e interpretamos “los ciegos y el animal”, una adaptación que hicimos del cuento “los seis ciegos y el elefante”,³⁴⁴ en todo el cuento no se dijo qué forma tenía el animal para que el público lo adivinara, después pedimos al público que dibujaran lo que habían imaginado del cuento y lo que les gustaba del lugar donde vivían. Agradecemos a la abuela, a su nieta y nieto por participar ese día con nosotros. Terminamos la función exhaustos, regresamos a casa de Kevin para comer y platicar lo que había sucedido ese día.

El domingo 12 de mayo decidimos que la función sería enfrente del mercado, pues ahí había más personas, hicimos de nuevo el recorrido anunciando que la función de cuentos comenzaría pronto, ahora el público estaba conformado por entre cinco y siete personas. Entre dos contamos el cuento “el águila y el bosque”, una adaptación del cuento “el dolor del cóndor y la pachamama”,³⁴⁵ después pedimos al público que dibujara los lugares que

³⁴⁴ Se puede consultar una versión de este cuento de tradición oral de la India en la página: https://www.casaasia.es/actividad_infantil/detalle/17582-los-seis-ciegos-y-el-elefante Consultado el día 23 de mayo de 2018.

³⁴⁵ Villalobos, Claudia. *El dolor del cóndor y la pachamama*. Disponible en: <http://www.servicioskoinonia.org/cuentoscortos/articulo.php?num=014> Consultado el día 23 de mayo de 2018.

más le gustaba de su comunidad y cómo los cuidaba. Agradecemos al público por participar. Ese día también terminamos súper cansados y con muchas emociones encontradas, sobre todo yo, pues nunca había interpretado algo frente al público, fue un reto que ese día enfrenté y no resultó como esperaba, por fortuna mis compañeras y compañero de equipo me apoyaron.

Para el domingo 19 de mayo ya teníamos más público, incluso algunos conocidos de la sesión anterior, la mayoría eran niñas y niños que pasaban su día en el mercado, pues su familia trabajaba ahí. Era el turno del cuento “los casi bandidos que casi se roban el sol” de Triunfo Arciniegas,³⁴⁶ como actividad realizamos un rally en donde los niños tenían que trabajar en equipo para buscar un tesoro. Ese día estuvo lleno de emociones y también fue cansado. En esa semana nos dimos cuenta que según la fecha de entrega del trabajo podíamos hacer otra intervención... ¡y la hicimos!

El domingo 26 llevamos a nuestras familias, las niñas y los niños del mercado ya estaban esperándonos para comenzar con los cuentos, invitamos a Marlene Romo, nuestra profesora de la clase de Educación no formal, no sabíamos si iría y sí llegó. El ancho de la cancha de basquetbol de la plaza estaba lleno, ocupado por habitantes de la colonia, amigos y familiares, estaban listos para ver y escuchar el cuento de la tarde,³⁴⁷ era ocasión de “La peor señora del mundo”,³⁴⁸ ese día nos caracterizamos para contar e interpretar el cuento en equipo. Después, pedimos al público que dibujaran lo que les gustó de la historia y con los dibujos hicimos un tendedero que ocupaba una jardinera de la explanada. Agradecemos a todas y todos por su presencia y participación. Ese día fue increíble, nos impresionó la respuesta de las personas para acercarse y trabajar con nosotros, estábamos muy emocionados por el impacto que habíamos generado. Fuimos a casa de Kevin para escribir el trabajo final y entre la plática surgió un:

- Oigan, esto me gustó mucho
- A mí también
- ¿y si continuamos contando cuentos?
- ¡Sí, podríamos hacer una gira por nuestras colonias!

³⁴⁶ Arciniegas, Triunfo (texto) y Rafael Barajas “El Fisgón” (ilust.). *Los casi bandidos que casi se roban el sol y otros cuentos*. Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

³⁴⁷ Para ver fotos, ir a los anexos.

³⁴⁸ Hinojosa, Francisco (texto) y Rafael Barajas “El Fisgón” (ilust.). *La peor señora del mundo*. Fondo de Cultura Económica, México, 2010.

- ¡Va!
- Podríamos conformarnos como colectivo
- Oigan, pero eso es mucha responsabilidad, ¿estamos dispuestos?
- Sí
- Yo también
- (las demás asintieron con la cabeza)
- ¿Pero cómo nos llamaríamos?
- Pues el libro dice “Agua de Horchata”
- Así hay que llamarnos, aparte aquí ya nos están conociendo por ese nombre
- ¡Va!

Continuamos con el trabajo de evaluación de la intervención, añadimos nuestra reflexión del corazón (una reflexión no académica) del trabajo realizado. Entregamos nuestro trabajo final. El grupo de amigos, ahora era una familia.

El siguiente lugar en el que contamos cuentos fue en la colonia Sinatel, en la delegación Iztapalapa, ahí realizamos tres sesiones con actividades similares a las anteriores, el público era diferente cada fin de semana. Por el trabajo que realizamos nos invitaron a contar cuentos en una primaria como parte de un programa de género del Instituto Federal Electoral, con ello, comenzamos a mirar que podíamos contar cuentos en otros espacios compartiendo mensajes y actividades a otras personas.

El siguiente lugar de nuestra gira de cuentacuentos fue la explanada de las Tres Culturas en Tlatelolco. Realizamos tres sesiones en donde contamos cuentos diferentes y algunos que ya habíamos contado en Tláhuac e Iztapalapa, cantamos canciones y probamos otras maneras de contar cuentos, siempre a público diferente, excepto a Joshua y su familia, quienes se dedican a vender elotes afuera de la iglesia. Él siempre nos esperaba con mucho entusiasmo; después de la última intervención tuvimos que hablar con él para explicarle que ya no lo veríamos el siguiente domingo. Aprendimos que contar cuentos en la vía pública no es una actividad común, pero siempre hay alguien dispuesto a escuchar y participar, pues la narración oral convoca al encuentro. Ahora miramos que el apoyo es fundamental para que diversos proyectos nazcan, crezcan y se fortalezcan.

Mientras tanto, nos enteramos que uno de los narradores que habíamos visto por internet y que nos gustaba mucho por su forma de contar, vendría a México para dar un taller de “Iniciación al arte de narrar” en Actopan, Hidalgo. Para poder pagarlo hicimos una fiesta de recaudación de fondos en la que

colectamos justo lo que necesitábamos para inscribirnos al taller y pagar los viáticos. Llegó el día del taller y conocimos a Aldo Méndez,³⁴⁹ fue un fin de semana en el que pudimos percibir de otra manera lo que estábamos haciendo y qué posibilidades tenía contar historias. Al finalizar el taller, Aldo nos dijo que quería apadrinarnos, es decir, formarnos como narradores, por supuesto, aceptamos su propuesta.

Así, comenzamos a fortalecer nuestra formación y a tomar más en serio la narración, con Aldo Méndez acompañándonos desde el 2014, cuestionándonos, resolviendo nuestras dudas, generando otras, ha hecho que miremos diferentes formas de contar y que tomemos en cuenta diversas características que ahora consideramos fundamentales en la narración. Por ejemplo: mirar a los ojos al público, escucharlo e involucrarlo en las historias, creando un sentido dialógico en la narración, pues lo que siente y la energía que emana del público se refleja en la o el narrador y viceversa, en ese sentido ambos dialogan y se complementan porque uno no puede existir sin el otro.

Con las aportaciones de Aldo Méndez nos dimos cuenta que contar cuentos es un trabajo y por tanto debe ser remunerado. Decidimos que no podíamos seguir donando funciones en todas nuestras presentaciones, salvo en algunas ocasiones. De esta manera, narrando, conseguimos mantener vivas las actividades del Colectivo. Asimismo, en la práctica, nos dimos cuenta que teníamos que fortalecer nuestra formación y evaluar nuestras presentaciones tanto de manera individual como colectiva. Descubrimos que, al igual que otras profesiones, narrar requiere de mucho compromiso, responsabilidad y trabajo.

Comenzamos a buscar más lugares para contar cuentos, así llegamos a varias escuelas, museos, al radio, a algunos festivales culturales y cursos de verano. Continuábamos leyendo cuentos, preparándolos y aprendiendo algunas canciones que nos fortalecieran en el escenario. Escribimos un cuento largo basado en nuestras experiencias en las relaciones amorosas e hicimos un espectáculo con él, éste nos permitió viajar a Cuba, conocer otra realidad y cuestionar la nuestra. Casi al mismo tiempo inauguramos el espacio de “Cuentos para el encuentro” en el edificio principal de la Facultad de Filosofía y Letras, de la que ya éramos egresados.

³⁴⁹ Filósofo, poeta y narrador oral cubano.

A partir de nuestras experiencias aprendimos que para cualquier proyecto educativo se necesita financiamiento, hasta ese momento, todo había sido cubierto por nuestras familias, por quienes asistieron a las dos fiestas que hicimos para comprar materiales y poder asistir al taller con Aldo Méndez, de las temporadas que tuvimos en un museo de la Ciudad de México y de nuestros trabajos individuales que nos han permitido trasladarnos a lo que se convirtió en nuestra principal actividad como Colectivo: el espacio de narración oral “Cuentos para el encuentro”.

En la historia del Colectivo hemos tenido despedidas de dos de sus miembros, Nathalie y Eréndira, quienes decidieron que en su camino de vida ya no estaba seguir contando cuentos, sin embargo, la amistad y el apoyo continúa. Ellas contribuyeron a darle forma, sustento, prácticas y formas de trabajo tanto al Colectivo como al espacio de “Cuentos para el encuentro”.

Hemos aprendido que la historia del Colectivo ha sido posible por cada una de las personas que nos ha escuchado, mirado y apoyado, que nuestra historia se hace con las demás personas. Hemos visto que de cada persona podemos aprender algo y que ellas, a su vez, pueden aprender de nosotros.

“Cuentos para el encuentro” desde la teoría: proyecto educativo

Seguimos en contacto con Aldo y en una de sus visitas al D.F. nos contó sobre los espacios de cuentería universitaria en Colombia, seguido de las palabras “el contexto de su país lo necesita”, así, decidimos hacer nuestro propio espacio de narración oral en la Facultad de Filosofía y Letras. Lo nombramos “Cuentos para el encuentro”, pues como habíamos experimentado, sabíamos que la narración oral reúne a las personas en un mismo espacio para mirar, escuchar e interactuar entre ellas y posibilitando el conocimiento de quienes nos rodean, generando, así, distintos encuentros.

Después de algunas temporadas quisimos darle más formalidad al espacio y poniendo en práctica nuestra formación como pedagogas escribimos el proyecto educativo, el cual, recupero para esta investigación vinculando fundamentos de los tres capítulos anteriores, pues forman parte de mi construcción teórica personal, de mi posicionamiento en el mundo y de las

potencialidades que veo que puede generar el espacio de educación no formal intercultural “Cuentos para el encuentro”.

Dentro de la descripción del proyecto, que escribimos en Colectivo, señalamos que es un espacio de educación no formal dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, fundado y gestionado por el Colectivo Agua de Horchata, formado por narradoras orales y pedagogas egresadas de la Facultad de Filosofía y Letras. Es un espacio para la narración oral pensado para que estudiantes universitarios y público en general se acerquen a ella, pretende formar público escucha y narradores jóvenes que puedan organizar el espacio para que sea un lugar permanente de narración que trascienda generaciones escolares. Además, impulsa diversificar el uso que como universitarios hacemos de los espacios, proponiendo la actividad narrativa para disfrute de la cultura dentro la Universidad.

El objetivo general de “Cuentos para el encuentro” es promover el arte de la narración oral entre la comunidad universitaria a partir de la consolidación de espacios culturales bajo los principios de equidad, reconocimiento, paz, libertad de expresión, horizontalidad y escucha. Teniendo como objetivos específicos:

- Formación de público escucha.
- Formación de jóvenes universitarios en el arte de la narración oral
- Fortalecer el arte de la narración oral en México a partir de la formación de jóvenes universitarios.
- Generar encuentros interculturales entre las y los asistentes.
- Contribuir a la cohesión social entre la comunidad universitaria.
- Coadyuvar a la formación integral de la comunidad universitaria.

De acuerdo con lo anterior, para la justificación del proyecto y recuperando el contexto de la narración oral en la Ciudad de México, analizado en el capítulo 3, observamos que la narración oral está enfocada al público infantil, por tanto muchos de los espacios de narración están dirigidos a esa población, dejando poco lugar a la narración para jóvenes y adultos. Asimismo, la gestión de esos espacios está a cargo de narradores con experiencia de 15

a 30 años en el medio, por tanto “Cuentos para el encuentro” es un espacio único, pues es gestionado por narradores con 5 años de experiencia.

La narración oral al estar enfocada en gran medida a población infantil provoca que muchos jóvenes no se aproximen a ella por la concepción de que los cuentos son para niños. “Cuentos para el encuentro”, al estar dentro de la Universidad, espacio al que asisten muchos jóvenes en la ciudad, acerca la narración oral a esta población. Cabe aclarar que “Cuentos para el encuentro” es un espacio abierto al público en general, pero está enfocado a las y los jóvenes por estar dentro de la universidad.

Al ser un lugar abierto a todas las voces, genera un espacio en donde cualquier persona que quiera contar una historia al público, lo pueda hacer ahí, aportando a la formación integral de la comunidad. De esta forma, trata de hacer mirar a su público que todas y todos tenemos historias que contar, que merecen ser contadas y escuchadas. En ese sentido, brinda un espacio para que quien quiera formarse como narrador pueda hacerlo a partir de la práctica frente a público.

Al ser un espacio cultural y educativo resulta de vital importancia, ya que atiende necesidades de distracción de la vida académica, siendo así un espacio de educación en el tiempo libre que contribuye a la capacidad de decisión sobre el tiempo propio.

Asimismo, “Cuentos para el encuentro” aporta a la Universidad un espacio para la interacción y generación de lazos entre público, narradores y gestores. De esta manera, puede contribuir en la formación del sentido de comunidad entre sus participantes, así como sentido de pertenencia con el lugar en el que se desarrollan las actividades.

Dentro del marco normativo del proyecto encontramos que “Cuentos para el encuentro” al ser organizado por el Colectivo Agua de Horchata se rige por los acuerdos generados por sus miembros y por las instituciones en las que se implementa el proyecto. El espacio de narración oral estuvo funcionando cuatro temporadas dentro de las instalaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, lo que corresponde a cuatro semestres o a dos años de labores. Siguiendo el Reglamento de la Facultad, el espacio “Cuentos para el encuentro” podría contribuir en “impartir una educación de tipo humanístico en

un ambiente que permita la expresión de todas las corrientes del pensamiento y el respeto pleno a la dignidad de la persona humana”.³⁵⁰

Por otra parte, “Cuentos para el encuentro” se encuentra funcionando en la Facultad de Ingeniería desde el semestre 2016-2 al presente (semestre 2018-2), eso significa que ha estado colaborando en la difusión de la cultura por 5 semestres, equivalente a dos años y medio. Esto ha sido posible por la participación de la comunidad en dicha Facultad, la disposición de los administrativos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades y por el Plan de Desarrollo Institucional, el cual establece las diversas funciones que tiene la Facultad de Ingeniería, entre ellas: “el impulso a las actividades de difusión y extensión de la cultura al aprovechar y acrecentar las potencialidades de los grupos y de las personas de la Facultad”.³⁵¹ Para llevar a cabo los proyectos del plan, debe “procurar la mayor participación de la comunidad representada por profesores, alumnos, investigadores, egresados, personal administrativo, de confianza y funcionarios”.³⁵² “Cuentos para el encuentro” es un proyecto y un espacio que está organizado por personas externas a la Facultad de Ingeniería, y en conjunto con la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSyH) ha permitido que la comunidad en dicha Facultad, participe en conjunto para la difusión de la cultura y la formación integral de las y los estudiantes.

En cuanto a la metodología que seguimos para poder realizar “Cuentos para el encuentro” dentro de las Facultades de la Universidad, observamos necesario el vínculo con autoridades y administrativos de las mismas. Con ellas, en un primer momento, presentamos la propuesta, al obtener la aprobación de las mismas, acordamos un calendario y un lugar para llevar a cabo las sesiones.

Una vez asegurado el espacio y el calendario procedemos a hacer la agenda, para ello, invitamos a narradoras y narradores personalmente y

³⁵⁰ Artículo 1. Fracción I. Reglamento de la Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: <http://www.abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/149.pdf>. Consultado el día 28 de enero de 2018

³⁵¹ Lineamientos para la instrumentación, seguimiento y evaluación de los Proyectos del Plan de desarrollo institucional. Disponible en: http://www.ingenieria.unam.mx/pdf/Documentos_Normativos_actualizado2015_web.pdf. Consultado el día 28 de enero de 2018. p.164

³⁵² *Ibid.*, p. 166

publicamos una convocatoria en redes sociales con todas las fechas, horario, lugar, características del espacio y lo que como Colectivo podemos ofrecer, esto es, las aportaciones voluntarias del público, fotos y videos que dejamos a disposición de los narradores.

Para el día de “primera vez” hacemos una convocatoria especial para que todas las personas que nunca hayan contado un cuento en público puedan hacerlo ese día en “Cuentos para el encuentro”, de esta manera se hace una programación específica para esa sesión.

Conforme tenemos la programación de la agenda, vamos realizando los carteles con la fecha, el lugar, el nombre de quien(es) se presenta(n) y el nombre del espectáculo, si este existe. Los carteles son difundidos por las Facultades tanto en sus instalaciones como en sus redes sociales, de igual manera, se divulgan por la página del Colectivo en una red social. También colaboran en la difusión las y los asistentes al espacio que desean ser acompañados por amigos y compañeros.

Cuando se acerca el día de presentación confirmamos la asistencia de la(s) persona(s) programada(s), acordamos vernos media hora antes en el lugar o en algún sitio cercano para llegar juntos al espacio. Así, acompañamos desde la llegada a las personas que colaboran en el funcionamiento de “Cuentos para el encuentro”.

Los días que tenemos sesión llegamos una hora antes al espacio para acondicionarlo, colocar lonas que anuncian la función, aseguramos que llegue quien vaya a narrar, preparamos la cámara fotográfica, damos la primera, segunda y tercera llamada para acercar a las personas al lugar y difundir la presentación del día. Al llegar la tercera llamada damos la bienvenida al público, presentamos a la o el narrador y su espectáculo, luego cedemos el micrófono. Mientras ocurre la presentación tomamos fotos tanto del público como de quien narra. Al finalizar el espectáculo o la sesión de cuentos, agradecemos tanto a la o el narrador como al público por su asistencia y por ser parte del proyecto, pues sin narradores y sin escuchas el espacio no es posible.

También informamos que “Cuentos para el encuentro” funciona con las aportaciones voluntarias y conscientes del público que se entregan en su totalidad a quien narró ese día. Después anunciamos a la o el invitado de la

siguiente semana e invitamos al público a contar alguna de sus historias. Posteriormente, contamos el dinero recolectado en el “vitrolero de los cuentos” -un vitrolero donde el público deposita sus aportaciones- y se lo entregamos a la o el narrador, con quien conversamos un rato sobre su función y sobre el espacio.

Dadas las características y horarios diferentes de los espacios en ambas Facultades, el acondicionamiento del espacio se realiza de manera diferente. En la Facultad de Filosofía y Letras, verificábamos que el lugar que ocuparíamos estuviera abierto y limpio, luego colocábamos las sillas de manera que se formara un escenario. Después hacíamos difusión generalmente en el ágora, pues durante año y medio estuvimos en la sala de exposiciones que está en uno de los salones que rodean dicha área; al tener un horario entre las 18:00 y las 20:00 horas colocábamos una cafetera, tazas y azúcar donde el público se podía servir a libre demanda. Ya quedando en el espacio sólo miembros del Colectivo, recogíamos todo lo que utilizábamos y cerrábamos el área.

En la Facultad de Ingeniería, el lugar en donde realizamos “Cuentos para el encuentro” es un jardín conocido como el “Jardín del Ferrocarril” o el “Jardín de las vías”, al ser un espacio abierto lo que tenemos que hacer es recoger nuestra lona, cuerdas, el vitrolero y el tripie de la oficina de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Por las características del espacio necesitamos equipo de audio, el cual, lo solicitan los administrativos a inicio del semestre y los encargados del mismo lo instalan y recogen todos los viernes. El horario es de 14:00 a 15:00 horas, las invitaciones para la asistencia las hacemos mediante el micrófono, así quienes se interesan por la actividad o la temática toman asiento en el jardín. Al terminar la sesión sólo queda recoger las cosas que ocupamos y volver a guardarlas en la oficina de la DCSyH.

Dentro de la temporada tenemos dos sesiones especiales: el día de “Primera vez” y “Contando con todas las voces”. El primero de ellos responde a uno de los objetivos del espacio para la formación de jóvenes universitarios en el arte de la narración oral, impulsando dicha formación desde la práctica y con la guía que como Colectivo podemos ofrecer. Para las sesiones de “Primera vez” elaboramos una lista de participación antes de comenzar, también damos algunos consejos para tranquilizar los nervios de los participantes; al iniciar

formalmente la sesión anunciamos al público que ese día se presentarán personas que nunca han contado una historia frente a un público, así les preparamos para aceptar las narraciones y acompañar a las y los participantes, después presentamos a la primera persona que ocupará el escenario, pasando consecutivamente a quienes están apuntados en la lista, si alguien desea anotarse, puede hacerlo. Al terminar las participaciones, damos por concluido el día de “Primera vez”, agradecemos a cada persona que participó y recordamos que si alguien más se quedó con ganas de tener su primera vez contando lo puede hacer en otras sesiones de “Cuentos para el encuentro”.

El día de “Contando con todas las voces” ocurre el último día de la temporada, en éste invitamos a las y los narradores así como a quienes participaron en “Primera vez” a que juntos cerremos la temporada. De igual manera, hacemos una lista de participación, al concluir éstas, como Colectivo agradecemos tanto al público como a las y los narradores por haber logrado en conjunto una temporada más de “Cuentos para el encuentro” e invitamos a todas y todos a la siguiente temporada. Este día no ocurre en casos extraordinarios donde invitamos a algún narrador profesional, reconocido por su trabajo sobresaliente, a dar el cierre de temporada, son “extraordinarios” pues surge cuando narradores que casi no están en México llegan a visitarlo y se encuentran disponibles en el día y la hora de sesión en “Cuentos para el encuentro”.

Al terminar la temporada agradecemos personalmente a los administrativos y otros trabajadores que con su colaboración hicieron posible “Cuentos para el encuentro”.

Continuando con el proyecto, la fundamentación tiene como referencia el contenido de los tres capítulos anteriores, aquí aterrizaremos lo abordado en “Cuentos para el encuentro”. Es un espacio de educación no formal en el tiempo libre dedicado a la narración oral, ésta se realiza recuperando historias de tradición oral y literatura de diversos lugares del mundo, es un lugar en el que caben todas las voces que quieran contar historias y en donde se reconoce que es gracias al público que el espacio es posible. En este sentido, se propone la interculturalidad como forma de acción dentro de las Facultades en las que se establece, pues busca la interacción, el diálogo, el conocimiento de otras realidades, busca hacer imaginar, que el público participe y se involucre

con el espacio, creando condiciones que posibiliten la horizontalidad entre sus diversos participantes.

En el capítulo uno, nos acercamos a la educación no formal, la cual, es una categoría de análisis para nombrar acciones educativas que no forman parte del sistema educativo estatal.³⁵³ Están organizadas en proyectos sistematizados, con objetivos definidos y metodologías específicas, con la intención de satisfacer diversas necesidades formativas de individuos o comunidades,³⁵⁴ a partir de múltiples modalidades, espacios o temporalidades y que puede estar abierta a la libre elección de sus participantes.³⁵⁵

Por cuestiones analíticas se ha subdividido en varias ramas,³⁵⁶ las que retomaremos en este apartado son la educación en el tiempo libre y la animación sociocultural, ésta última, busca intervenir en los miembros de una sociedad a partir de propuestas culturales y educativas que permitan a las personas identificar algunas problemáticas en su contexto y busquen solucionarlas.³⁵⁷ Parte del reconocimiento de que aunque existen diversas culturas, al interior de ellas también existe la diversidad,³⁵⁸ sustentada en saberes y experiencias de cada persona, por lo que cada una tiene la posibilidad de aportar a la cultura de la que es parte y, a su vez, contribuir con otras,³⁵⁹ lo que requiere valoración y colaboración de personas y sociedades.³⁶⁰

La educación en el tiempo libre o en el tiempo de ocio recae en la decisión de las personas sobre lo que quieren realizar en el tiempo fuera de sus actividades habituales, las cuales pueden ser efectuadas por las propias

³⁵³ Trilla, Jaume. *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel. España: 2003. p. 11, 29.

³⁵⁴ Cfr. Pastor Homs, María Inmaculada. "Orígenes y evolución del concepto de educación no formal". *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX. No. 220. Septiembre-diciembre: 2001. p. 527. Y Trilla. *Op. cit.* p. 27, 30, 32 y 33.

³⁵⁵ Véase capítulo 1. p. 28-32 en el que se retoma a Trilla. *Op. cit.* p. 33.

³⁵⁶ *Ibid.* p. 46 y 47

³⁵⁷ Véase capítulo 1. p. 32-36, en donde se hace referencia a los textos: Trilla. *Op. cit.* p. 88 y Ander-Egg, Ezequiel. *¿Qué es la Animación Socio-Cultural?*. Espartaco. Córdoba: 2006. p. 22-23.

³⁵⁸ Mato, Daniel. "Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas". *Revista ALCEU*. Vol. 6. No. 11. Julio-diciembre: 2005. Disponible en: http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu_n11_Mato.pdf. 120. Y Cfr. Trilla. *Op. cit.* p. 91. Véase capítulo 1, p. 34

³⁵⁹ Olivé, León. "Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica". En León Olivé. *Et. al.* "Pluralismo epistemológico". Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Muela del Diablo y CIDES-UMSA. Bolivia: 2009. Véase capítulo 1, p. 34, capítulo 2, p. 52 y capítulo 3, p. 62

³⁶⁰ Basado en Mato. "Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas". *Op. cit.* p. 130. Véase, capítulo 2, p. 62-63

personas o mediante la asistencia a diferentes eventos, proyectos o espacios que pueden contribuir a satisfacer necesidades de distracción, entretenimiento o socialización a partir de propuestas educativas y culturales, en las que pueden estar involucradas diferentes instituciones, organizaciones o colectivos.³⁶¹

Desde nuestra perspectiva, lo más relevante de la educación en el tiempo libre y en el tiempo de ocio es hacer visible que cada quien puede decidir sobre su tiempo, es decir, elegir qué queremos hacer y darnos tiempo para ello. Además de darnos cuenta que podemos organizar nuestras actividades de tal manera que dispongamos del tiempo para hacer lo que nos plazca en el momento, desde “no hacer nada” -que es un “hacer algo”, pues en dicha actividad decidimos utilizar nuestro tiempo libre-³⁶² hasta decidir por un momento sentarse en un lugar y formar parte de una actividad imprevista.

La educación en el tiempo libre representa la posibilidad de “potenciar lo que de educativo tenga el ocio en sí mismo. Y el ocio, más que como un conjunto de actividades, se define como una manera de hacer y como una manera de estar en el tiempo”,³⁶³ es decir, recae en la capacidad de elegir lo que las personas quieran hacer con su tiempo, “se trata de una actitud caracterizada por la libertad”.³⁶⁴ En el caso particular del espacio “Cuentos para el encuentro”, la asistencia del público recae en la decisión de cada persona de ocupar su tiempo libre en participar en las actividades culturales que propone el espacio y, tal vez, si las personas lo desean, aprender del contenido: de los cuentos narrados, de la interacción entre público y narradores-público, o del atrevimiento y gusto por participar contando. Organizar nuestro tiempo y decidir por cuenta propia qué hacer con éste resulta sumamente valioso para el disfrute de nuestra vida personal y social.

La educación en el tiempo libre y la animación sociocultural se encuentran presentes tanto en los objetivos específicos como en la metodología, particularmente al: generar encuentros interculturales entre las y los asistentes, formación de público escucha y narradores universitarios,

³⁶¹ Trilla. *Op. cit.* p. 80-81.

³⁶² Castillo Ferreras, José. *El ocio como modelo para el trabajo. Una utopía realizable*. El Gallo Pitagórico. México: 2016. p. 35-36.

³⁶³ Trilla. *Op. cit.* p. 81.

³⁶⁴ *Ibid.*

contribuir a la formación integral al fomentar la participación y aportar a la cohesión social entre la comunidad universitaria. De igual manera, en la asistencia autónoma de cada una de las personas que conforman el público, son éstas las que deciden libremente la cantidad de tiempo que permanecen ahí y si regresan en otra ocasión, también deciden el grado de interacción que establecen con otros participantes del espacio.

Asimismo, ambos tipos de educación los encontramos en el “día de primera vez”, donde quien nunca haya contado una historia en público puede hacerlo en “Cuentos para el encuentro”; así como en los días en que el micrófono y el escenario se abren en un día de sesión ordinaria para alguien que se sintió preparado o animado para contar ese día, en el entendido de que todas las personas tienen historias que merecen ser contadas y escuchadas, pues cada persona tiene una voz propia con la que puede pronunciar el mundo,³⁶⁵ en donde se requiere de alguien que escuche, ya que la comunicación y el diálogo requieren de ambas acciones.

Es en dicho terreno donde se visibiliza la parte intercultural del proyecto, si bien, la mayoría de los discursos sobre interculturalidad se centran en la interacción entre dos o más culturas diferentes, generalmente entre la mestiza y una o más culturas indígenas; la interculturalidad crítica como la enuncia Catherine Walsh, amplía su campo de participación y construcción a todas las personas y espacios posibles; puesto que nuestras relaciones sociales construyen la realidad en la que vivimos, busca accionar desde nuestras relaciones interpersonales hasta la transformación de las estructuras e instituciones en las que nos encontramos,³⁶⁶ dicha interacción puede ser entre miembros de una o más culturas.³⁶⁷

Como condiciones básicas para el encuentro y diálogo intercultural se debe reconocer que cada cultura es diferente, pero no por ello más o menos valiosa que otra, en tanto que cada una construyó sus conocimientos a partir

³⁶⁵ Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México: 2017. p. 107, 233. Dentro de este trabajo puede verse el Capítulo 3, p. 56-57

³⁶⁶ Walsh, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Abya Yala. Ecuador: 2009.p. 48.

³⁶⁷ Véase capítulo 2, p. 46-47 y 50-54

de su visión de mundo y su lógica de verdad,³⁶⁸ de sus relaciones sociales, su contexto y su historia.³⁶⁹ Por tanto, en las diversas interacciones que tengamos con otras personas, sean en nuestra misma cultura o con otras, existe la posibilidad de construir diálogos de saberes³⁷⁰ en donde cada quien pueda aportar experiencias, conocimientos³⁷¹ e historias a otras personas y al mundo.

Recuperamos la interculturalidad crítica debido a que nos permite intervenir desde nuestros espacios cotidianos para visibilizar la lógica de nuestras interacciones sociales y prácticas cotidianas, sobre la forma en que ocupamos diversos espacios y sobre el uso de nuestro tiempo, nos brinda la posibilidad de cuestionar, modificar y crear otras formas de relacionarnos con nosotros mismos, con quienes nos rodean, con los lugares en los que nos encontramos y con el mundo en el que estamos.³⁷²

Para construir otras relaciones, proponemos como ejes transversales de la interculturalidad crítica: el diálogo, cuyos elementos son la expresión y la escucha, la confianza, la acción y la reflexión.³⁷³ El diálogo es posibilitado por el encuentro entre personas en un mismo lugar, que toman el tiempo para escuchar a otra(s) personas, para expresarse y *pronunciar* al mundo,³⁷⁴ para intercambiar puntos de vista, aprendizajes, experiencias e historias, para conocer otras formas de ser, pensar y vivir. Por ello, el diálogo es un acto creador³⁷⁵ y transformador,³⁷⁶ pues genera inquietudes, cuestionamientos y aprendizajes tanto en y de la otra persona como en uno mismo³⁷⁷ y, a su vez, de las culturas que les conforman. De esta manera, modifica a las personas que lo construyeron, posibilitando otras formas de pensar y accionar en el mundo.

³⁶⁸ Santander Guerrero, Fernando Arnulfo. *Teoría y práctica del currículum a partir de tres enfoques epistemológicos*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México: 2016. p. 6.

³⁶⁹ Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene. *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP. México: 2011. p. 37 y 117.

³⁷⁰ *Ibid.* p. 117-118.

³⁷¹ Olivé. *Op. cit.*

³⁷² Walsh. *Op. cit.* p. 234.

³⁷³ Para leer el desarrollo completo de estos elementos véase capítulo 2. p. 54-61

³⁷⁴ Freire. *Op. cit.* p. 101.

³⁷⁵ *Ibid.* p. 107-108.

³⁷⁶ Lenkersdorf, Carlos. *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdés. México: 2008. p. 18.

³⁷⁷ *Ibid.* p. 51.

Ocupamos la palabra “expresar” porque nos parece un término más amplio que “hablar” dadas las múltiples formas en las que las personas podemos comunicar un mensaje, incluyendo el lenguaje multimedial³⁷⁸ (lenguaje corporal, gestos, ritmo, entonación y modulación de voz) y formas artísticas, por ejemplo, la narración oral, el teatro, la poesía, el dibujo o la música. Escuchar y expresar son acciones complementarias y fundamentales para el diálogo,³⁷⁹ comprenderlas así y asumir al otro como igual, posibilita construir relaciones con reconocimiento,³⁸⁰ respeto,³⁸¹ empatía,³⁸² acompañamiento³⁸³ y confianza,³⁸⁴ construidas desde la horizontalidad.³⁸⁵

Con el diálogo, nuestra percepción respecto a otras personas puede cambiar, pues si nuestras acciones son complementarias, también como personas lo somos, pues vivimos en un mismo mundo. Mirarlo de esta manera implica pensarnos y asumirnos como personas dialógicas, esto es: personas con voz propia,³⁸⁶ con la capacidad de expresarse y escuchar a otros. Asumirnos como tal en conjunto con otras personas posibilita la construcción de comunidades dialógicas,³⁸⁷ siendo parte de la construcción de sociedad(es) diferente(s) a las que vivimos. De igual manera, reflexionar y accionar son parte imprescindible, pues nos permite evaluar nuestras acciones, tanto en lo individual como en lo colectivo, aprender constantemente de ellas, posibilitando modificar o crear otras formas de relacionarnos.

De esta manera, por la capacidad creadora del diálogo y sus elementos: la escucha y la expresión, así como por sus componentes, por ejemplo: la manera en la que se relacionan las personas involucradas, así como el contenido del discurso, el lenguaje corporal, el tono de la voz y lo que pensamos, sentimos y reflexionamos a partir del diálogo, afirmamos que la interacción con otras personas es una de las formas en la que nos educamos.

³⁷⁸ Ong. *Op. cit.* p. 52.

³⁷⁹ Lenkersdorf. *Op. cit.* p. 12.

³⁸⁰ *Ibid.* p. 42.

³⁸¹ *Ibid.* p. 42, 100.

³⁸² *Ibid.* p. 26, 99 y 122.

³⁸³ Lenkersdorf. *Op. cit.* p. 99; Freire. *Op. cit.* p. 111.

³⁸⁴ Freire. *Op. cit.* p. 111, 221.

³⁸⁵ Lenkersdorf. *Op. cit.* p. 18, 27, 30, 43, 61.

³⁸⁶ Freire. *Op. cit.* p. 106-107.

³⁸⁷ Lenkersdorf. *Op. cit.* p. 18.

Dicha interacción se puede realizar por medio de la oralidad y la escritura, el uso frecuente de una u otra nos forma como personas, interviene en la manera en la que interactuamos y en la que construimos la sociedad de la que somos parte. A grandes rasgos, en sociedades donde la oralidad es sustento de comunicación, ésta forma sujetos y comunidades nosótricas³⁸⁸ o comunitarias,³⁸⁹ esto se da porque la cultura, las historias y el conocimiento se encuentran en la memoria colectiva.³⁹⁰ Por ello, se transmiten de manera oral y es una forma en la que éstas se conservan, generalmente por las personas mayores,³⁹¹ mientras que el conocimiento se recuerda, se construye constantemente y está relacionado directamente con su entorno.³⁹² Esto significa que para enseñar algo necesariamente se requiere de más de dos personas, alguien que hable y alguien que escuche, siendo ambas acciones complementarias, lo que puede posibilitar la horizontalidad entre las personas que intervienen.

Por otra parte, en las sociedades que se han construido con la herramienta de la escritura alfabética, las interacciones entre personas, aunque existen, no se vuelven indispensables, debido a que para comunicarse no necesariamente se requiere de la presencia de otra persona, se puede hacer a grandes distancias y en diferentes tiempos; también para enseñar o aprender algo no es indispensable la interacción, pues existen herramientas que sustentan contenidos, por ejemplo, un libro o el internet³⁹³ que contribuyen a la satisfacción de dichas necesidades, así el aprendizaje se puede volver un acto individual.³⁹⁴ Esto conforma sociedades poco unidas o hasta individualistas.³⁹⁵ También pareciera que el conocimiento, para ser considerado como tal, debe estar escrito,³⁹⁶ dando la ilusión que ya está concluido, pues queda estático en diferentes medios. Asimismo, el conocimiento puede estar descontextualizado,

³⁸⁸ Lenkersdorf, Carlos. *Filosofar en clave tojolabal*. Porrúa. México: 2001.

³⁸⁹ Ong, Walter. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Trad. Angélica Scherp. Fondo de Cultura Económica. México: 20013. p. 73.

³⁹⁰ Lienhard, Martin. "Oralidad". En *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. Centro de Estudios Literarios "Antonio Cornejo Polar"- CELAP. Año 20. No. 40: 1994. p. 371-372. Disponible en: <http://documents.tips/documents/oralidad-por-m-lienhard-1pdf.html>

³⁹¹ Ong. *Op. cit.* p. 47.

³⁹² *Ibid.* p. 42, 48.

³⁹³ *Ibid.* p. 20.

³⁹⁴ *Ibid.* p. 73.

³⁹⁵ Lienhard, Martin. *La voz y su huella*. Casa Juan Pablos. México: 2003. p. 169.

³⁹⁶ *Ibid.* p. 49.

pues se desprende del lugar y del sujeto que lo construyeron, además de tener la posibilidad de viajar a otras partes y épocas en el mundo.

Por ello, afirmamos que el contexto en el que crecimos condiciona la importancia que otorgamos a las interacciones humanas y lo que éstas nos aportan, forman parte de la manera en la que vemos y accionamos en el mundo, pues nuestras relaciones personales configuran las sociedades en las que vivimos.³⁹⁷

En ambos tipos de sociedades, aunque con diferente presencia, la narración oral es una práctica común, ya que es una actividad expresiva inherente al ser humano, sin importar el tiempo y la cultura de la que provenga,³⁹⁸ en la que se sustentan las historias y los conocimientos, sobre todo en las sociedades que basan su comunicación en la oralidad. La narración oral también representa una forma de entretenimiento y acercamiento con otras culturas y otras regiones del mundo.³⁹⁹ Por lo tanto, es una práctica que puede ser realizada por cualquier persona,⁴⁰⁰ sea o no reconocida como narradora o especialista en esta actividad dentro de su comunidad.⁴⁰¹

Como Colectivo Agua de Horchata decidimos crear un espacio de narración oral dentro de la UNAM, retomando la experiencia de la cuentería universitaria colombiana,⁴⁰² para acercar a la comunidad esta práctica y hacerla visible, para construir las posibilidades que generan la oralidad y la escucha, pues habíamos experimentado su poder de convocatoria y con ello diversas posibilidades que incluyen la interacción, el diálogo y la generación de lazos, la creación de un ambiente de confianza, las posibilidades de imaginar, aprender a escuchar y expresarse frente a un público, así como intervenir en el sentido de comunidad y de pertenencia en dicha población desde y con los espacios que frecuentamos.

³⁹⁷ Para mirar la construcción hecha sobre las características de las sociedades mencionadas puede verse el capítulo 3 de esta tesis, p. 67-74.

³⁹⁸ Mato, Daniel. *El arte de narrar y la noción de literatura oral. Protopanorama Intercultural y Problemas Epistemológicos*. Universidad Central de Venezuela. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Caracas: 1995.p. 14.

³⁹⁹ Para mirar ejemplos particulares desde la antigüedad hasta nuestros días en distintas partes del mundo, incluyendo a México, puede verse el capítulo 3 de esta tesis, p. 76-84 y p. 92-100.

⁴⁰⁰ Cfr. Baker, Augusta y Ellin Greene. *Storytelling. Art and technique*. R. R. Bowker Company. New York: 1987. p. 3. Traducción propia.

⁴⁰¹ Mato. *El arte de narrar y la noción de literatura oral. Op. cit.* p. 13-14.

⁴⁰² Para leer con más detalle la historia del movimiento de cuentería universitaria en Colombia, véase capítulo 3, p. 94-99.

En este sentido, proponemos pensar al espacio de “Cuentos para el encuentro” como una forma de acción cultural dentro de diversas Facultades de la Universidad. Entendemos que “toda acción cultural es siempre una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social, en el sentido de mantenerla tal como está, de verificar en ella pequeños cambios o transformarla”.⁴⁰³ Pensamos dicho espacio como una acción cultural dialógica, construido para posibilitar cambios y transformaciones en las personas que asisten al espacio así como en la institución en la que se realiza.

La narración oral y la interculturalidad se encuentran vinculadas, pues ambas posibilitan el encuentro, aprender a escuchar diferentes relatos y formas de narrarlos, también puede impulsar la expresión. En la interacción y diálogo que se genera hay elementos educativos tanto en el contenido del relato como en las posibilidades de las mismas acciones. Retomaremos dichos elementos a lo largo de este capítulo, para ello, es necesario conocer las experiencias del espacio “Cuentos para el encuentro”.

Por último, de acuerdo con nuestra propuesta, para evaluar las temporadas del proyecto de “Cuentos para el encuentro” tomamos como indicadores la cantidad de personas que asistieron como público en cada sesión, la cantidad de narradores que formaron parte de la temporada y las participaciones en el día de “primera vez” o en las sesiones de micrófono abierto. También contemplamos aspectos cualitativos, tomando en cuenta los comentarios que nos hacen por medio del diálogo las y los narradores, los administrativos y, sobre todo, los comentarios que hace el público por diversos medios, entre ellos, algo que llamamos “telitas”,⁴⁰⁴ en nuestra página en una red social o por medio del diálogo con algún miembro del Colectivo. Todos estos elementos los recuperamos al finalizar la temporada para evaluar qué tan conveniente es realizar otra.

⁴⁰³ Freire. *Op. cit.* p. 236.

⁴⁰⁴ Las telitas son cuadros de tela donde público y narradores expresan su opinión sobre el espacio, así como lo que pensaron, sintieron o recordaron durante la sesión. Los diversos cuadritos de tela son bordados unos con otros para formar una manta que simboliza la unión y colaboración del público, narradores y gestores que han participado en la construcción de “Cuentos para el encuentro”.

“Cuentos para el encuentro” en la práctica: experiencias

Con las bases construidas hasta el momento, haremos un resumen de las siete temporadas que lleva “Cuentos para el encuentro”, desde el año 2014 hasta el 2018, dentro de cada resumen agregamos comentarios de narradores y del público. Después, hay comentarios de los administrativos de las Facultades en las que ha funcionado el espacio. Posteriormente, leeremos comentarios con las percepciones y aprendizajes obtenidos de los miembros del Colectivo Agua de Horchata. Los comentarios retomados muestran experiencias y apreciaciones de quienes han participado de diversas formas en la construcción de “Cuentos para el encuentro”, una experiencia que vincula la educación no formal y la interculturalidad a partir de la narración oral.

El experimento o prueba piloto

En una de las estadías de Aldo Méndez -cuentero cubano, amigo y tutor del Colectivo Agua de Horchata- en la ciudad, nos contó un poco de la historia de la cuentería universitaria colombiana y al escuchar “el contexto de su país lo necesita”, como Colectivo decidimos hacer una prueba piloto de un espacio dedicado a la narración oral en el edificio Anexo Adolfo Sánchez Vázquez de la Facultad de Filosofía y Letras, que inició el martes 18 de noviembre de 2014 a las 18:00 horas.

Para difundir, hicimos carteles anunciando el espacio. El día de apertura hicimos difusión en algunos salones con compañeros de pedagogía, también volvimos a invitar personalmente a todas las personas que se encontraban ese día en el anexo. Cuando llegó la hora para iniciar, cada miembro del colectivo contó un cuento y después fue el turno de Aldo Méndez; cada vez más personas comenzaban a llegar. Fue una sesión en la que no sabíamos muy bien qué había que hacer, así que replicamos lo que hacíamos en las plazas públicas, en donde alguien del Colectivo daba la bienvenida al público y comenzaba a contar, después anunciaba la siguiente participación, así sucesivamente hasta que contáramos todos. Para finalizar, agradecimos la asistencia al público y a Aldo; también les dijimos que tendríamos otra sesión el siguiente martes y que nos apoyaran con la difusión.

El martes siguiente hicimos lo mismo, cada quien contó un cuento y Aldo Méndez continuó, en esta ocasión el salón estaba lleno, se había corrido la voz. Esto nos inspiró muchísimo y nos dieron ganas de continuar con el espacio. En la entrevista que hicimos a Aldo nos cuenta su apreciación sobre el público en esas dos sesiones:

Yo creo que era un público ingenuo, inocente [...] llegó desde esa ingenuidad hermosa que es la juventud: “vengo a escuchar”, “vengo a compartir”, “necesito este espacio de relación a ver qué pasa, a ver qué pasa” y esa curiosidad generaba otra manera de ver los cuentos, otra voluntad, otra predisposición. Luego me gustó como crecimos mucho, en la primer sesión fuimos muy poquitos, 20 o 21, la segunda sesión ya fuimos 50, y eso me pareció súper bonito porque además fue de una semana a otra, como ha crecido como muchos del público se volvieron colaboradores del espacio, montaban las sillas y eso es pertenencia, eso es apropiarse de un espacio, de un evento y eso es bonito porque eso significa madurez y crecer. Entonces las aportaciones que llegaron después que si la cafetera, todo ese juego de implicaciones y de compromisos, la capacidad de los chicos de sacar monedita para hacer aportación que no siempre era fuerte, pero era su aportación, porque a la mejor para un chico quitarse 30 pesos del bolsillo o 10 pesos ya es mucho porque sabemos cómo es la economía. En ese sentido, me parece que era un público por lo menos ingenuo y que desde la ingenuidad, era tan ingenuo como vosotros, yo creo que eso era lo que os juntaba, eso era lo que movía, en los “Cuentos para el encuentro” había un punto de ingenuidad, no había una abierta y deliberada intención de programación cultural, ni nada de eso, era una cosa muy ingenua.⁴⁰⁵

Como dice Aldo, desde la primera y la segunda sesión pudimos notar que las personas iban a encontrarse, a ver y escuchar algo nuevo dentro de la Universidad. Con todo lo que nombra el comentario podemos ver que la participación del público se dio de muchas maneras, apoyando con la difusión, asistiendo, colaborando con el acondicionamiento del espacio, escuchando y aportando para que el espacio continuara, todo ello son señales del sentido de pertenencia que se estaba gestando con el espacio.

Para seguir acompañando el proyecto, el tercer martes estuvieron con nosotros Ángel del Pilar y Víctor Arjona, del grupo Cuentos Grandes para Calcetines Pequeños, así como algunas amigas y amigos de Aldo, quienes colaboraron en la sesión de ese día. Desde la apreciación de Víctor, “el

⁴⁰⁵ Aldo Méndez, narrador oral cubano. Entrevista realizada el 18 de febrero de 2018 en la colonia Condesa.

proyecto de cuentos organizado por el Colectivo Agua de Horchata empezó con gran entusiasmo y fue bien recibido por los estudiantes a pesar de encontrarse en el cierre de un semestre y verse envueltos en entrega de proyectos y exámenes finales”,⁴⁰⁶ este pequeño gesto nos muestra que la actividad resultaba atractiva, por lo que propiciaba en los estudiantes el decidir sobre su tiempo y elegir ser parte del espacio que proponíamos.

Asimismo, el espacio no sólo es relevante para el público o para los organizadores, también lo es para algunos narradores, nos comenta Ángel del Pilar que “para mí, contar en espacios nuevos siempre me provoca una gran emoción, como si fuera la primera vez como narradora. Cuando conocí el espacio de Cuentos para el encuentro me emocionó pues fue la FFyL mi Facultad y quizá porque en ese público me vi como alguna vez fui. Una estudiante que buscaba un momento de reposo o de distracción”.⁴⁰⁷ Así, “Cuentos para el encuentro” es un espacio que permite recordar parte de nuestra historia personal.

En las tres sesiones aprendimos mucho, desde solicitar un espacio dentro de la Facultad, la necesidad de hacer difusión con carteles, en redes sociales y de manera personal, hasta descubrir que podíamos compartir la narración oral con compañeros dentro de la Facultad, pues fueron sesiones en las que la mayoría de las y los asistentes eran compañeros de nuestra generación, del colegio y algunos profesores.

También buscamos otras formas de interactuar con el público, es así que en la tercera sesión a Kevin, miembro del Colectivo, se le ocurrió la idea de cortar cuadritos de tela para que el público plasmara su voz⁴⁰⁸ y se hiciera parte del espacio que estábamos construyendo, algunos de esos cuadros expresan sobre esta experiencia: “Gracias por abrir posibilidades”,⁴⁰⁹ “porque a veces bastan sólo palabras para ver nacer inquietudes, descubrir caminos y

⁴⁰⁶ Víctor Arjona, miembro de Cuentos Grandes para Calcetines Pequeños. Entrevista realizada vía electrónica el día 25 de enero de 2018.

⁴⁰⁷ Ángel del Pilar Colín, miembro de Cuentos Grandes para Calcetines Pequeños. Entrevista realizada vía electrónica el 6 de febrero de 2018.

⁴⁰⁸ Las frases al inicio de los cuatro capítulos de esta tesis son parte de estos cuadritos de tela.

⁴⁰⁹ Comentario de María Fernanda Guzmán, público y compañera de la licenciatura en Pedagogía de la generación 2011.

caminantes”,⁴¹⁰ en donde caben “[...] los cuentos, los sueños y la esperanza [...] Escribamos y contemos nuestros cuentos juntos”,⁴¹¹ para ello, “[...] es necesario mirarnos, decirnos, contarnos, escucharnos”,⁴¹² así, construimos “[...] la oportunidad de imaginar un rato”,⁴¹³ en donde a través del encuentro y la narración oral se crea “[...] una nueva historia desde la palabra”⁴¹⁴ y en la que hay “cuentos para construir puentes. Puentes para acercar amigos. Amigos que comparten cuentos”.⁴¹⁵

Todos los comentarios reflejan apoyo y entusiasmo al proyecto que construimos en conjunto gestores, narradores y público; en los cuales hay aspectos comunes, por ejemplo, el encuentro, la palabra, la escucha, la imaginación, la creación de nuevos caminos y participantes, la formación de lazos y amistades. Son elementos que posibilitan la construcción de la interculturalidad y que contribuyen en nuestra formación individual y colectiva.

Al conocer y haber estado varias veces en Colombia, Aldo Méndez ya tenía experiencias previas en la narración universitaria y sabía lo que ésta puede generar, de ahí que sobre los dos días en los que contamos en el anexo, señalara que para él

fue significativo el hecho de primero de poder a mi edad, porque yo tengo unas edades, poder guiar a unos jóvenes en la creación de un espacio de gestión independiente en un ámbito universitario para darle preponderancia y visibilidad a la narración oral universitaria en México, incluso para sembrar una raicita y que floreciera, en ese sentido fue positivo porque fue ver nacer un proyecto [...] Para mí fue importante porque primero fue la posibilidad de abrir un espacio independiente con una universidad tan importante como la UNAM y, segundo, que fue para mí la posibilidad de inyectar en vosotros la idea de que se podía, de que se podía soñar y materializar ese sueño con permanencia, con constancia, pero sobre todo con integración y con cohesión a nivel de grupo y equipo de trabajo.⁴¹⁶

⁴¹⁰ Comentario en una telita de Ivonne Espinoza, público y compañera de la licenciatura en Pedagogía de la generación 2011.

⁴¹¹ Comentario en una telita de Paulina Cortés, público y compañera de la licenciatura de Desarrollo y Gestión Interculturales.

⁴¹² Comentario anónimo en una telita.

⁴¹³ Comentario en una telita de Silvia Torres, narradora oral y profesora de la Facultad de Ciencias.

⁴¹⁴ Comentario en una telita de Ángel del Pilar, narradora oral del grupo Cuentos Grandes para Calcetines Pequeños.

⁴¹⁵ Comentario en una telita de Víctor Arjona, narrador oral del grupo Cuentos Grandes para Calcetines Pequeños.

⁴¹⁶ Entrevista a Aldo Méndez. *Op. cit.*

Esos tres días fueron la base de lo que construiríamos después junto con otras personas y en otros lugares.

Comienza la ilusión: primera temporada

Ver la respuesta de nuestros compañeros de carrera y de otros narradores en conjunto con sus comentarios, su apoyo y sus telitas nos dio la idea de abrir el espacio en el edificio principal de la Facultad, pues así podríamos llegar a más personas con distintas formaciones y el impacto del espacio sería mayor. Soñábamos que el espacio podía hacer que otros estudiantes, como nosotros cuando comenzamos a contar cuentos, se enamoraran de esa práctica y también se involucraran en la narración oral. Pensábamos que al tener un lugar no académico dentro de la Facultad, muchos estudiantes se acercarían y comenzarían a interactuar entre sí, a formar lazos y nutrirse con la diversidad de disciplinas que ésta alberga. Todavía soñamos con que algún día el espacio siga funcionando a cargo de estudiantes, sin que como Colectivo estemos presentes.

Para fomentar el encuentro y la interacción necesitábamos un lugar cerrado pero visible a los demás, elegimos un área que tenía esas características que hasta ese momento casi siempre estaba cerrada, ésta se encuentra frente al espacio conocido como “Ágora”, su nombre es “Sala de usos múltiples” o “Sala de exposiciones”. Después de insistir varias veces en extensión académica, logramos que nos prestaran el espacio dos horas, un día a la semana. El horario que elegimos para las presentaciones era de 18:30-19:30 horas, con media hora de margen antes para preparar el espacio y, después de la sesión, para dejarlo en las condiciones en las que nos fue entregado.

Iniciamos nuestra primera temporada de “Cuentos para el encuentro” al lado de un narrador chileno que venía de intercambio, Lucas Mix, él estuvo colaborando con nosotros a lo largo del semestre, nos ayudó a comprender más el mundo de la narración así como a consolidar el espacio, a formular algunas ideas sobre cuentos y espectáculos, a buscar formas de difundir el espacio de narración. Nos impulsó a contar eliminando el miedo a estar frente al público y a tener mayor seguridad en el escenario.

El espacio lo gestionamos juntos, como Colectivo, en algunas ocasiones nos presentábamos nosotros y en otras invitábamos a narradores para que la función estuviera a cargo de ellos. La agenda del espacio se hacía invitando semanalmente a narradores que íbamos conociendo en otros espacios de narración, también a partir de nuestras inquietudes y ganas de contar ciertos cuentos para los que programábamos algo especial. Al mirar el funcionamiento del espacio y retomando nuestra historia en la narración, se nos ocurrió la idea de hacer un día de “Primera vez” en donde quienes nunca habían contado un cuento, lo pudieran hacer en este espacio.

De esta forma, impulsamos a que de las 25 a 40 personas que asistían cada semana, seis de ellas entraran en el mundo de la narración contando un cuento en el “martes de primera vez”, una fecha especial en la que abrimos el escenario para impulsar la formación de nuevos narradores, uno de los participantes, Carlos Almonaci, siguió contando anécdotas y cuentos hasta la cuarta temporada, después algunas responsabilidades le impidieron seguir asistiendo al espacio.

Al finalizar la temporada invitábamos a todas las personas que se habían presentado en el espacio para que volvieran a hacerlo con un cuento pequeño, así cerrábamos el semestre “Contando con todas las voces”. En esta temporada tuvimos el apoyo y acompañamiento de “Cuentos Grandes para Calcetines Pequeños”, quienes percibieron que “el entusiasmo siguió presente y el público asistente disfrutó mucho de las sesiones de cuentos que se realizaron. Entre los alumnos de la Facultad de Filosofía se percibía entusiasmo por una actividad que les era nueva”.⁴¹⁷ Gracias a ellos contamos con la presencia de narradores nacionales e internacionales que ellos llevaban al espacio, eso permitió que el público mirara otras formas de narrar historias.

En esa temporada tuvimos la presencia de 18 narradores nacionales e internacionales que conocíamos hasta el momento, todos ellos obtuvieron diferentes reacciones del público, lo cual no se había logrado. Por ejemplo, en una sesión el público quedó tan asombrado con varios cuentos que no aplaudieron enseguida, ya sea que los dejara pensando, imaginando o los estuvieran asimilando, esto pasa cuando quien narra logra que el público se

⁴¹⁷ Comentario de Víctor Arjona.

adentre tanto en la historia que cuando ésta acaba el público se queda mudo, en un estado de transición del cuento hacia el lugar en donde está; también se logra por la capacidad de escucha que tiene el público, posibilitada por sólo escuchar la voz del narrador, lo que le permite trasladarse al lugar de la historia y vivir el relato, esto crea un diálogo entre el público y el narrador. Es así que “las palabras también construyen”.⁴¹⁸ Entrevistamos al narrador que tuvo este impacto en el público, nos cuenta que su experiencia

fue maravillosa porque vi un auditorio escuchante y receptivo, porque vi también un grupo de jóvenes llenando el aula del UNAM (*sic*), gracias a otros jóvenes que los habían convocado, porque vi que todas las voces son posibles en ese campus gracias a las propuestas e iniciativas de aquellos que lo albergan. El público fue atento y respetuoso y sobre todo participativo, en todo momento me sentí escuchado y encajó todo lo que yo contaba, entendieron bien mi humor, mi amor y me sentí arropado, salí muy emocionado del aula [...] Todos los espacios posibles son necesarios, las historias, los encuentros, las relaciones entre las personas que acuden a esos espacios son necesarios.⁴¹⁹

Esta experiencia se crea cuando las personas se encuentran y tienen disposición para participar, también es generado por un espacio que transmite confianza y acompañamiento. Desde la experiencia del público recuperamos el comentario de una entrevista a una compañera que participó durante casi toda la temporada, quien menciona que

el espacio me parece importante. Yo lo veo como una posibilidad de imaginar, soñar, reír a carcajadas, te regresan los ánimos cuando tuviste un mal día. Conocer personas, abrazarlas, disfrutarlas, intercambiar miradas, esperanza. Desarrollar o descubrir posibilidades de imaginar, salir de la rutina para crear físicamente a los personajes y los espacios del cuento. Escuchar voces distintas y nuevas que influyen por supuesto en las miradas y en la posibilidad de acercarte y conocer a las personas. Cada cuento es la posibilidad de soñar y animarnos también a hacer algo distinto en nuestra vida. Sonreír por sentir alegría o suspenso por algo fuera de la vida cotidiana que no implica estrés, fastidio, enojo, tristeza, miedo o decepciones.⁴²⁰

⁴¹⁸ Comentario en una telita de Cuentos Grandes para Calcetines Pequeños.

⁴¹⁹ Francisco Larrea, narrador oral, músico y actor español. Entrevista realizada vía electrónica el día 25 de enero de 2018.

⁴²⁰ Karla Ruanova, estudiante de la licenciatura en pedagogía de la generación 2012. Entrevista realizada vía electrónica el día 16 de septiembre de 2015.

“Cuentos para el encuentro” es un espacio que construye otro tipo de educación que vincula el pensar y el sentir, a partir del contenido de los relatos y de las múltiples posibilidades de la interacción, antes, durante o después de la sesión, ya que casi siempre se generaban diálogos al finalizar las narraciones. La dinámica del espacio provocó varios comentarios en el público, entre ellos, que “la libertad sólo es libertad cuando se actúa libertad. Aquí me siento libre!”,⁴²¹ también que “[...] Las palabras transforman y sin duda cada martes salimos distintos, más libres, más creyentes de las palabras y sin duda más soñadores [...]”.⁴²² La narración oral como contenido del espacio propone un “pretexto para reunirnos [...]”,⁴²³ en donde como organizadores creamos “sonrisas, las que dan y las que generan. Hoy he recordado lo grato que son los cuentos y lo que pueden ocasionar”;⁴²⁴ se muestra que “el amor y la locura son necesarios en cada parte de la vida, una vida sin ellos es la muerte activa, ¡Gracias! por traerlos a las personas”.⁴²⁵ Desde la percepción del público, “Cuentos para el encuentro” es “una vela de palabras en la oscuridad del ruido y el silencio forzado [...]”.⁴²⁶

Entre la ilusión y la dificultad: segunda temporada

Para organizar la segunda temporada tuvimos algunas dificultades para conseguir un espacio dentro de la Facultad ya que había algunos cambios en la administración, después de estar tres semanas insistiendo en varias áreas de la Facultad nos “otorgaron” el salón 331, en el mismo horario de 18:00 a 20:00 horas, así las presentaciones serían de 18:30 a 19:30. El aula nos generó varias dificultades a lo largo del semestre, pues el salón tiene capacidad para 20 personas sentadas, nuestro público era mayor, entre 20 a 45 asistentes, lo cual provocaba que el espacio entre bancas fuera muy reducido, en ocasiones el público no cabía en la sala y tenía que estar de pie durante una hora tanto dentro como fuera del salón. Desde la perspectiva de Víctor Arjona, “el proyecto se estancó quedando reducido a tener funciones en un salón de

⁴²¹ Comentario anónimo en una telita.

⁴²² Comentario anónimo en una telita.

⁴²³ Comentario anónimo en una telita.

⁴²⁴ Comentario anónimo en una telita.

⁴²⁵ Comentario anónimo en una telita.

⁴²⁶ Comentario de Luis C. en una telita.

clases cuyo espacio no era favorable ni para la actividad ni para los asistentes”.⁴²⁷ Cabe mencionar que la “Sala de exposiciones” sólo se usó tres veces durante el semestre.

El horario también fue una de nuestras dificultades, pues la mayoría de las y los asistentes sólo podía permanecer en el espacio media hora, pues su clase comenzaba a las 19:00 horas. En respuesta a ello, tuvimos que adelantar las presentaciones para que comenzaran en punto de las 18:00 horas y así el público no tuviera que salir, pudiera permanecer más tiempo y que la o el narrador no tuviera una audiencia reducida a la mitad de su función.

Dentro de los impactos generados en el público desde la educación no formal, a través de la educación en el tiempo libre, tenemos que estos se encuentran en varios aspectos. Sobre los contenidos, Antonio Jarquín, nos dice

Me gusta que generen la posibilidad [...] de dejarle algo a la persona para que de ahí vaya buscando, más adelante, si es que le interesa, claro, más posibilidades sobre las historias tradicionales, sobre el qué conlleva saber todas las historias tradicionales, que siempre se genera la posibilidad y abren la posibilidad, dejan la espinita para que uno vaya y conozca más. [...] A la vida personal sí me ha dejado algún tipo de formación [...] precisamente me deja esa espinita de ir y conocer más, más cuentos sobre todo porque pues sí me gusta escuchar y leer cuentos.⁴²⁸

Respecto a lo que genera el encuentro, la interacción y la escucha, Mauricio Morales comenta:

Me gustaba del espacio lo que se generaba ahí, tanto emocionalmente como lo ya propiamente los contenidos, los cuentos, los narradores, los otros asistentes, la atmósfera, por así decirlo, que se creaba. [...] La atmósfera era muy relajante porque [...] llegar ahí era reír, conocer a otra gente, platicar con otros compañeros de la misma carrera, de otros semestres, entonces era algo muy relajante y muy, muy padre, por lo menos para mí.⁴²⁹

Es así que “Cuentos para el encuentro” propicia el aprendizaje del contenido de los relatos hasta la posibilidad de formar lazos con los asistentes y realizar actividades no habituales dentro de la Facultad. La educación en el

⁴²⁷ Entrevista a Víctor Arjona.

⁴²⁸ Antonio Jarquín, egresado de la Licenciatura en Pedagogía de la generación 2014. Entrevista realizada en la Facultad de Filosofía y Letras el día 26 de mayo de 2017.

⁴²⁹ Mauricio Morales, estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la generación 2015. Entrevista realizada en la Facultad de Filosofía y Letras el día 18 de mayo de 2017.

tiempo libre y la narración oral también provocaron en el público emociones como felicidad⁴³⁰ y alegría;⁴³¹ así como la posibilidad de imaginar, soñar, viajar, recuperar la esperanza, la inocencia⁴³² y “vivir la vida”,⁴³³ además de “[...] ser eso que hace mi semana y mi caminar, algo más ligero. [...]”.⁴³⁴ Los comentarios anteriores nos permiten afirmar que un espacio para la distracción y la interacción es necesario dentro de la Facultad.

Como parte de la propuesta intercultural que plantea “Cuentos para el encuentro” al incentivar la participación de la comunidad en el día de “primera vez”, podemos decir que esa temporada tuvimos una respuesta muy buena, pues casi duplicamos el número de participaciones, entre quienes contaron estaban varios estudiantes de pedagogía, uno de letras hispánicas y una persona mayor que un día encontró el espacio por casualidad y continuó asistiendo en sesiones posteriores. Es importante mencionar que quienes se presentaron aquella ocasión y asistían regularmente a escuchar cuentos, tenían claro cómo podían contar su cuento, qué reacciones podían generar en el público y cómo manejarlo, asistir frecuentemente les había preparado para ese día. Después de su “primera vez”, la mayoría de participantes querían seguir contando, así que abrimos lugares en la agenda para ellos, esto significaba que querían fortalecer su formación para hablar frente al público y, tal vez, comenzar su formación como narradores desde la práctica.

Los participantes tuvieron varios motivos para contar frente al público por primera vez, cada quien lo menciona desde su perspectiva, por ejemplo, Mauricio Morales comenta que le “gusta ser escuchado [...] me gusta que la gente conozca más de mí [...] que cada persona se lleve algo de mí, una impresión, una palabra, una frase”,⁴³⁵ pues él cree “en la construcción de una persona, en este caso, de mí, de mi identidad, de mis pensamientos con el otro y a través del otro, entonces, considero que un espacio como este aporta

⁴³⁰ Se aprecia en el comentario en una telita de Carlos Tadeo, quien expresa: “Realmente fui bastante feliz escuchando todas las historias que aquí se contaron. Gracias”.

⁴³¹ Comentario en una telita anónima que menciona: “Ustedes son la voz de muchos de nosotros que no nos atrevemos a soltar las palabras propias. Gracias por el espacio, por hacernos soñar, por los viajes a nuevos mundos, por las sonrisas, las alegrías, por la imaginación ¡Gracias por el agua de horchata!”

⁴³² Comentario en una telita de Karla A. R., el cual dice: “Gracias por regresarme la imaginación, la esperanza, la inocencia, los sueños y las risas. Nosotrxs también crecemos con ustedes”.

⁴³³ Comentario anónimo en una telita que expresa: “Gracias por devolverme el llamado a vivir la vida! Sueños!”

⁴³⁴ Comentario en una telita de Jimena B.

⁴³⁵ Entrevista a Mauricio Morales. *Op. cit.*

muchísimo a la construcción con el otro y a partir del otro”,⁴³⁶ mientras éstos sean roles recíprocos podemos hablar de la construcción de relaciones interculturales en el espacio de “Cuentos para el encuentro”.

Desde la experiencia de Antonio Jarquín, otro participante del día de “primera vez”, comenta que

ese día me motivó que me sentía sumamente mal respecto a cosas que estaba viviendo en aquel momento y quería liberarme de algún modo, quería contar algo a alguien y creo que, bueno, conocía una historia, que era “el mito del andrógino” que pues bueno es de amor, cómo las personas se desunen y están, bueno, era esa historia que quería contar o compartir, conforme a cómo me sentía era posible hacerlo a través de esa historia y cuando la conté, pues sí, cuando terminé de contarla me liberó y me sentí muchísimo más tranquilo, casi me pongo a llorar ahí en el escenario porque de pronto ya no podía hablar y descubrí en aquel entonces que podía vencer en primera, el miedo a llorar ante mucha gente y en segunda [...] que podía quitarme ese nudo de la garganta y entonces sí podía hablar, que no me impedía hablar.⁴³⁷

Como elementos formativos de la experiencia anterior, podemos nombrar la necesidad de hablar y ser escuchado, quitarse el miedo a expresar una emoción visible desde el llanto y que este no impide continuar hablando. Cada una de las participaciones en el día de “primera vez” genera varios aprendizajes tanto en las personas que se atreven a contar en un escenario frente al público como en las personas que escuchan ya que se muestra que cualquier persona puede narrar. Todos los participantes son parte de un evento dialógico en el que interviene la confianza y el acompañamiento.

Durante esta temporada, Yasmira Ramírez,⁴³⁸ una de las narradoras que apoyó tanto al Colectivo como a narradores nacionales y extranjeros invitándolos a “Cuentos para el encuentro”, comentó sobre su experiencia que “es un espacio de jóvenes y para jóvenes, ellos son alegres y entusiastas, existe una retroalimentación mutua. Es un espacio que permite escuchar voces

⁴³⁶ *Ibid.*

⁴³⁷ Entrevista a Antonio Jarquín. *Op. cit.*

⁴³⁸ Para ver algunos de los cuentos narrados por Yasmira en otras temporadas de “Cuentos para el encuentro”, véase: “La bruja”. Disponible en: https://youtu.be/Ucy_Us4Lm2w?list=PLUyV2SD-Y_qNOqIh5EFRK0NP4LD1bqS3y. Cuento “Cicatrices” https://youtu.be/eL-fxG-Sbul?list=PLUyV2SD-Y_qNOqIh5EFRK0NP4LD1bqS3y

diversas”.⁴³⁹ Entre los cuenteros que participaron gracias a su iniciativa estaban varios narradores colombianos que, conociendo la experiencia de la cuentería universitaria, reconocieron el esfuerzo que hemos hecho al gestionar este espacio y mostraron su apoyo al proyecto, asimismo nos dieron algunos consejos como buscar mayor difusión por parte de la Facultad y/o de la Universidad, así como buscar formas de financiar el proyecto para poder remunerar a los narradores por presentarse en el espacio y al Colectivo como narradores y gestores, esto como una manera de reconocer el trabajo que hasta ese momento habíamos realizado por la difusión de la cultura dentro de la Universidad.

A partir de los resultados obtenidos en la segunda temporada, con los comentarios y apoyo del público y de narradores, pensamos que podíamos llevar “Cuentos para el encuentro” a otras Facultades en la Universidad para continuar compartiendo nuestro gusto por la narración, formar público escucha y narradores jóvenes. Un miembro del Colectivo llegó a la Facultad de Ingeniería a la División de Ciencias Sociales y Humanidades, les contó del proyecto y los resultados obtenidos. Días después presentamos el proyecto y acordamos realizar “Cuentos para el encuentro” el siguiente semestre. De esta manera, después de poco más de un año de trabajo tendríamos dos espacios de narración oral dentro de la UNAM.

Algunas dificultades y un nuevo comienzo: tercera temporada

Facultad de Filosofía y Letras

Después de dos semanas de gestión en la Facultad de Filosofía y Letras obtuvimos la “Sala de exposiciones”, enviamos invitaciones a narradores que no habían participado en “Cuentos para el encuentro”, además recibimos a narradores que querían conocer el espacio, así creamos la agenda para el semestre 2016-2. El horario para las funciones era de 18:00 a 19:00 horas.

A lo largo de ese semestre tuvimos algunas dificultades, pues a pesar de estar en la sala de exposiciones, un espacio cerrado pero visible con salida al

⁴³⁹ Comentario de Yasmira Ramírez, narradora oral residente en Hidalgo. Entrevista realizada vía electrónica el día 25 de enero de 2018.

ágora, uno de los centros de reunión de las y los estudiantes, seguimos conservando la misma cantidad de escuchas de semestres pasados, por ello, para ampliar el público decidimos subir a la fuente del ágora, frente a la sala en la que nos encontramos, y contar un cuento pequeño para animar a las personas a acercarse al espacio, a veces funcionó, otras no; resulta que el público escucha, pero no mira a quien cuenta ni se acerca al espacio. Hemos aprendido que por más que queramos acercar a más público, al final, es una decisión personal conocer los diferentes proyectos dentro de la Facultad, siendo “Cuentos para el encuentro” uno de ellos.

Durante ese semestre también realizamos el día de “Primera vez” en donde se presentaron estudiantes de un taller de narración organizado por “Cuentos Grandes para Calcetines Pequeños”, su objetivo era colaborar con nosotros en la formación de narradores universitarios, también se presentaron dos chicas que asistían frecuentemente al espacio.

Durante el semestre 2016-2 seguimos contando con el apoyo de Ángel del Pilar y de Víctor Arjona de “Cuentos Grandes para Calcetines Pequeños”. También tuvimos la presencia de distintos narradores con diversos años de experiencia y diferentes formas de contar. Cada uno tuvo distintas respuestas del público entre risas, sorpresa, diversión o reflexión.

Una de las sesiones que más nos impactó fue la que estuvo a cargo de Mercedes Hernández con su espectáculo “Mujeres” donde cuenta la vida de varias mujeres en distintas épocas en el país, donde enuncia desde la libertad de elegir casarse o no, tener hijos o no, hasta la actual violencia feminicida.⁴⁴⁰ Con su presentación nos mostró que los cuentos también son políticos, pues son una forma de *pronunciar* el mundo y dejar de normalizar la violencia que vivimos; la narración oral y la imaginación nos hacen viajar a otras épocas, vivir otras vidas, sentir distintas emociones, generar empatía y no olvidar lo que sucede en el mundo.

En una entrevista tiempo después de su presentación, Mercedes Hernández comentó que su experiencia “fue muy agradable, me sentí en un espacio que tenía su propio público, me sentí con la libertad de contar el tema que a mí me pareció, me sentí en un lugar cálido con ustedes que organizan y

⁴⁴⁰“Perro, corazón y muchacha”, uno de los cuentos que narró se puede escuchar a través de la página de Descarga Cultura UNAM. Disponible en: <https://descargacultura.unam.mx/app1?sharedItem=26301>

que llevan el espacio de una manera muy universitaria, me pareció”.⁴⁴¹ Cuando menciona el carácter universitario del espacio se refiere a

que hay mucho entusiasmo del tipo de entusiasmo que se tiene cuando uno es estudiante donde lo que importa es la actividad en sí misma, no tanto que haya una remuneración o que haya una difusión en los medios nacionales o con cierto prestigio, digamos, sino que la actividad se hace porque es valiosa en sí misma. Y también creo que se parece en cierto modo a los espacios universitarios que vi en Colombia, donde el movimiento cobró mucho auge.⁴⁴²

En otra sesión nos acompañó Aldo Méndez, con él tuvimos una asistencia de aproximadamente 80 personas, la mitad pudieron estar sentadas y la otra mitad se quedó toda la sesión de pie, todas disfrutaban de los cuentos, la sensibilidad y la imaginación de Aldo, mostrándonos otro lado de los cuentos y la narración oral. Al finalizar él agradeció la labor que hacemos al gestionar el espacio y por sembrar semillas para la narración, también agradeció al público por asistir, invitó a contar sus historias y a difundir el espacio. En la entrevista que le realizamos nos comentó que “Cuentos para el encuentro” creció porque el público y los organizadores eran ingenuos y que esta relación “propiciaba una horizontalidad, nadie era superior a nadie, no había grandes maestros ni había una cabeza pensante, éramos iguales, éramos jóvenes con ganas, con inquietudes y con miedos, entonces eso es bonito”.⁴⁴³

La horizontalidad provocada desde la forma en la que todos los participantes se involucran en “Cuentos para el encuentro” promueve “una manera también de convivir entre nosotros porque [...], vas a los cuentos y los escuchas y es lo que me gusta, que te pone a pensar más allá de lo que estás diciendo”,⁴⁴⁴ siendo uno de los motivos que tiene Fernanda Gutiérrez para asistir al espacio, además que “me abre panoramas [...] descubro otras formas de comunicar”;⁴⁴⁵ así, el contenido y la escucha que propone el espacio le han posibilitado procesos reflexivos, de conocimiento y de sensibilización pues “no

⁴⁴¹ Mercedes Hernández, actriz y narradora oral. Entrevista realizada vía electrónica el día 5 de febrero de 2018.

⁴⁴² *Ibid.*

⁴⁴³ Entrevista a Aldo Méndez. *Op. cit.*

⁴⁴⁴ Fernanda Gutiérrez Figueroa, estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la generación 2015. Entrevista realizada en la Biblioteca Central el día 17 de mayo de 2016.

⁴⁴⁵ *Ibid.*

sólo te abre la mente, sino te abre las puertas como del corazón y del alma porque es estar abierto a escuchar otras cosas que por lo general no escuchamos en la Facultad, es otra forma de conocimiento que está ahí”,⁴⁴⁶ pues “[...] es una cosa que a veces se olvida que puedes aprender sin necesidad de... de como dar el conocimiento así con reglas porque realmente los cuentos no tienen reglas, hacen pensar más allá”.⁴⁴⁷

De esta manera, “Cuentos para el encuentro” posibilita aprender de otras formas donde el pensar y el sentir están vinculadas; al no haber contenidos obligatorios, cada participante tiene la elección de aprender o reflexionar a partir del contenido de los discursos y los relatos. Además, permite conocer a más personas y escuchar otras formas de ver el mundo, se experimenta otra forma de interactuar y sensibiliza a partir de las historias relatadas.

Facultad de Ingeniería

Para fundar otra sede del espacio en dicha Facultad, sólo tuvimos una reunión con los encargados de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSyH) en la que acordamos el lugar, horario, fechas, formas de difusión y requerimientos técnicos. Marino Soto y Alberto Hernández, nos comentan que aceptaron el proyecto porque consideraron que

era una muy buena propuesta y sí iba a diversificar en este caso la oferta cultural de la Facultad de Ingeniería, ya que pues no teníamos precisamente personas que hicieran precisamente su actividad, la narración de cuentos. Vimos el proyecto, lo revisamos, nos pareció muy interesante, provechoso y obviamente que iba a tener alto impacto en los alumnos.⁴⁴⁸

Dos semanas después de iniciado el semestre, el 26 de febrero de 2016 a las 13:15 horas inauguramos la segunda sede de “Cuentos para el

⁴⁴⁶*Ibid.*

⁴⁴⁷*Ibid.*

⁴⁴⁸ Marino Soto y Alberto Hernández, encargados de la agenda cultural de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Facultad de Ingeniería. Entrevista realizada en la Facultad de Ingeniería el día 17 de noviembre de 2017.

encuentro” con el acompañamiento de Ángel del Pilar, quien nos había apoyado en otras sesiones durante el año anterior.⁴⁴⁹

En esa primer sesión nos dimos cuenta que los administrativos de dicha Facultad estaban mucho más cercanos a los proyectos culturales, ya que antes de la una de la tarde, hora en la que comenzaríamos, nos estaban esperando en el “Jardín del Ferrocarril”; el micrófono y la bocina que ocuparíamos ya estaban listos. Había un grupo de estudiantes junto con el profesor esperando a que comenzara la función. Así, aprendimos que aunque no tuviéramos que acondicionar el lugar, debíamos llegar antes de la hora de inicio para invitar al público al espacio. Después de ese día, los administrativos sólo nos acompañaban en algunos momentos de las sesiones, también nos apoyaban en la difusión del proyecto y en la logística.

En esa temporada poco a poco fue creciendo el público del espacio, cada sesión contábamos con alrededor de 15 a 40 personas. También contamos con la presencia de narradores que ya habían contado en el espacio en la Facultad de Filosofía y Letras, uno de ellos fue Arturo Campos,⁴⁵⁰ quien después de su presentación en la Facultad de Ingeniería,⁴⁵¹ nos comentó que el trabajo que realizamos al gestionar estos espacios abiertos a cualquier postura de la narración es muy importante, pues abrimos las puertas a todo narrador que quiera presentarse, asimismo formamos público escucha que pueda apreciar y criticar el trabajo de los narradores, esto a modo de enriquecer nuestra propia formación. Mencionó que no todos los espacios de narración en la Ciudad de México hacen esto, pues no están abiertos a las diferentes tradiciones de la narración oral, además de que no fomentan el público escucha. Por ello, dijo que estamos cambiando el futuro de la narración en México al crear público escucha y formar narradores jóvenes universitarios.⁴⁵²

En la Facultad de Ingeniería también organizamos el día de “Primera vez”, en donde contaron cuentos seis personas, dos de ellas estudiantes de la

⁴⁴⁹Para ver fotos de la tercera y las siguientes temporadas de “Cuentos para el encuentro” en la Facultad de Ingeniería ir a Anexos.

⁴⁵⁰ Narrador oral e historiador por la Facultad de Filosofía y Letras.

⁴⁵¹ Función en la Facultad de Ingeniería el día 1 de abril de 2016.

⁴⁵² Para ver uno de los cuentos narrados por Arturo Campos en “Cuentos para el encuentro”, ir a: “La promesa” https://youtu.be/mi_PlyKMGAg?list=PLUyV2SD-Y_qPupMzN-5lh8XiuxN77nQeO

Facultad de Ingeniería, tres estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras y una persona que se había enterado a través de nuestra página en Facebook.

Durante el semestre 2016-2 no pudimos hacernos cargo de tres sesiones, dos en la Facultad de Ingeniería y una en la Facultad de Filosofía y Letras, pues asistimos al “Festival de Cuentos para Niños” en Oaxaca, por ello, pedimos que se encargaran del espacio quienes se habían presentado en “Primera vez” los semestres anteriores ya que seguían teniendo la inquietud de contar y asistían regularmente a ambos espacios. Les nombramos “El Clan”, integrado por estudiantes de pedagogía de las generaciones 2015 y 2016.

Posteriormente nos reunimos con ellos el 6 de mayo, entre la charla hicieron comentarios que podemos relacionar con la educación en el tiempo libre que fomenta “Cuentos para el encuentro”, nos comentaron que para Monserrat Torres y Jesús Rojas, el espacio significa “hacer algo que nos gusta una vez a la semana”, que implica darse una hora para sí mismos e ir a escuchar cuentos para salirse de la rutina y las obligaciones de ser estudiante. Complementando su opinión, Monserrat dijo que en el primer semestre de la carrera todo lo que hacía eran cosas de la escuela, pero que el ir a escuchar cuentos le permitió darse cuenta que quería tomarse el tiempo para ella; a partir del espacio de “Cuentos para el encuentro” le ha interesado ir mucho más a museos y acercarse al tipo de cultura que hay ahí.

Para Carlos Almonaci significa un lugar para sorprenderse en cada sesión, para darse cuenta “que hay otros a quienes escuchar” -con sus respectivas visiones de mundo-, le sorprende que cada narrador, incluso en los mismos cuentos, existan diferentes versiones y diferentes maneras de contarlos.

Entre todos, tanto miembros del Colectivo como “el Clan”, mencionamos que la narración oral significa sorprendernos y escucharnos, sentir que dejamos poco a poco el “ser adultos” con el estereotipo que los adultos sólo trabajan, no se divierten, no se sorprenden, no muestran sus emociones.

Posteriormente, hicimos una entrevista a Jesús Rojas, quien formó parte de “El Clan”, nos comentó que asistía a “Cuentos para el encuentro”

para encontrarme conmigo en las historias, pero además encontrarme conmigo junto con otras personas ¿no?, o sea, aunque quizá no con todos hable [...] o se generen esos lazos que [fueran]

tan explícitos como se buscaría, como sería uno de los objetivos de ustedes, creo que el simple hecho de estar ahí, encontrándome a mí, dándome un tiempo para estar rodeado de otros genera algo que [...] sin duda otro espacio no me genera [...].⁴⁵³

El comentario anterior refiere elementos que nombramos como parte de la interculturalidad, estos son: el conocimiento de sí mismo y la interacción con otras personas, estos elementos también forman parte de la educación en el tiempo libre que obtuvo en “Cuentos para el encuentro”, asimismo, nombró otro elemento que posibilita el acercamiento a otras personas y otras culturas

[...] en lo académico no se piensa tanto este asunto de sensibilizarte, porque algo que a mí me ocurre ahí es que aprendí que el escuchar no solamente es un acto del oído ¿no? Al final lo que ocurre es que con todo el cuerpo sientes y puedes percibir al otro [...] me di cuenta que [...] es como si hubiera quitado un bloqueo [...] que me diera esa posibilidad siempre [de] no cerrarme a conocer lo que fuera.⁴⁵⁴

A partir de su experiencia en el espacio, descubrió otra forma de escuchar a los otros en la que interviene todo el cuerpo, lo que le permitió sentir de otra forma su propio cuerpo y comprender lo que otras personas comunican. Asimismo, aprendió que escuchar es fundamental en su vida. Otra de las apreciaciones que obtuvo y que también forma parte de la interculturalidad es “el saber que, que puedo decir algo, que tengo espacios, o sea y que no solamente en ese sentido del que ustedes armen, sino que los espacios ahí están y que solamente hay que hablar porque seguramente habrá alguien que sí quiera escuchar”,⁴⁵⁵ es decir, desde sus experiencias como público, en “primera vez” y como miembro de “el Clan”, aprendió que tiene una voz y que sólo tiene que hablar para ser escuchado en cualquier lugar y que los espacios para expresarse los puede generar él mismo, pudiendo trasladar este aprendizaje a otros espacios de su vida; lo cual resulta importante porque puede cambiar la dinámica de las relaciones sociales en los lugares donde se encuentre.

⁴⁵³ Jesús Rojas, estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la generación 2014. Entrevista realizada en la Facultad de Filosofía y Letras el día 26 de mayo de 2017.

⁴⁵⁴ *Ibid.*

⁴⁵⁵ *Ibid.*

Toda historia tiene un nudo: cuarta temporada

Facultad de Filosofía y Letras

Con la experiencia de la temporada tres en la Facultad de Filosofía y Letras, observando la cantidad de personas que se encontraban en el ágora a las 14:00 horas, pensamos que sería buena idea cambiar el día y la hora de la función de cuentos, así, esta temporada ocurrió los miércoles a las dos de la tarde. Después de algunas sesiones nos dimos cuenta que habíamos tomado una pésima decisión, pues a esa hora es el cambio de turno en la Facultad, hay mucho movimiento y las actividades culturales son menos visibles. Además, nos costó mucho más trabajo continuar con el público que ya habíamos consolidado, ya que no tenían horas libres en el horario de las sesiones.

También el horario dificultaba a los narradores asistir al espacio debido a que tienen otros trabajos además de la narración oral, por ello, Ángel y Víctor, de Cuentos Grandes para Calzetas Pequeños, dejaron de asistir al espacio. Después de considerarlo varias veces, decidimos continuar con la programación y el compromiso adquirido con la Facultad, así como con las y los narradores programados para las primeras sesiones.

Durante esta temporada, en un gran número de ocasiones, Giselle y Pamela, estudiantes de pedagogía de primer semestre quienes asistían regularmente al espacio, nos ayudaban con la difusión minutos antes de comenzar la sesión, alguien del Colectivo junto con ellas subían a la fuente del ágora para anunciar que pronto comenzaría la sesión de cuentos del día. Giselle y Pamela nos apoyaban con algunas tareas que como Colectivo no pudiéramos cubrir en ese momento. También, nos apoyaban en la invitación personal a quienes estaban en el ágora.

Para difundir el espacio pensamos que debíamos hacer “Cuentos para el encuentro” en un lugar más visible, así que los últimos días del mes organizábamos una función en el “Jardín Rosario Castellanos”. Pero en ambos lugares el público estaba conformado por 10 a 15 personas, excepto por algunas sesiones en donde teníamos de 15 a 30 personas. Contar cuentos en este lugar también era un reto pues implicaba llamar la atención de las personas que se encontraban ahí y que no esperaban una función de cuentos.

Había quien escuchaba y había grupos que hablaban más alto. Continuábamos aprendiendo que no podíamos hacer que las personas se interesaran por la narración oral.

Para el 7 de septiembre de 2016 habíamos anunciado que haríamos “Contracuento”, consiste en que tanto organizadores como público se encargan de construir la función, así, cuenta quien quiera contar algún relato, después de hacerlo, vuelve a su lugar y otra persona cuenta, es decir, no hay un orden para las participaciones, contar y escuchar se dan de manera voluntaria. Para propiciar confianza y fomentar la participación, acomodamos las sillas en forma de medio círculo para que todos pudiéramos mirarnos. En esa sesión nuestro público fue de 25 personas, contando a los miembros del Colectivo, la mitad contó uno o dos relatos, ese día lo nombramos “El día mágico” debido a la asistencia y la participación. Asistieron varias personas que eran público habitual del espacio y que habían participado en “Primera vez” en semestres pasados, también hubo quien asistió por primera vez al espacio y público que comenzó a asistir desde esta temporada.

Entrevistamos a un estudiante de física quien llegó al espacio por invitación de una chica que asistió, sobre todo, a la segunda temporada de “Cuentos para el encuentro”, desde ahí, él comenzó a frecuentar el espacio durante la segunda, tercera y cuarta temporadas. Al preguntarle por qué asistía, respondió: “Porque me gusta desde que mis abuelos me contaban historias para enseñarme cosas, pues estoy muy acostumbrado a como la cultura o la tradición de heredar conocimiento a través de narraciones [...] entonces, yo creí que algo así iba a ser, entonces por eso me animé”.⁴⁵⁶ Asistir a un lugar donde la narración oral está presente le

recuerda mucho a mis raíces, estando en el rancho, en el pueblo, donde no había tele, no había internet, no había nada, entonces [...] el abuelo o la abuela mientras nos hacía de cenar o no sé, preparaba el fogón o lo que sea, nos decía “les voy a contar algo, les voy a decir algo” o “mira, lo que me preguntaste hace rato que no te pude explicar hace rato es de esto” y normalmente venía asociado con la historia, la narración.⁴⁵⁷

⁴⁵⁶ Aldair Santés, estudiante de la licenciatura en Física. Entrevista realizada en la Facultad de Filosofía y Letras el 18 de mayo de 2017.

⁴⁵⁷ *Ibid.*

Participar como escucha en “Cuentos para el encuentro” le permitía recordar las visitas que hacía a sus abuelos, con esto, recordar parte de su historia personal y sus raíces, elementos que forman parte de la interculturalidad y que son posibles a través del encuentro y la educación en el tiempo libre que propone el espacio.

Recordar a sus abuelos y lo que le contaban le motivó a contar una de esas historias en el día de “Contracuento”, pues “yo tengo muy en alto a mis abuelos por todo lo que me contaron. Lo que me impulsó a eso es [...] pues... precisamente eso, o sea, transmitir los conocimientos de mi abuelo [...] lo poquito que yo tengo, pues yo quería compartirlo y pues dije ‘ah, pues va, lo voy a contar’”.⁴⁵⁸ Es decir, ese día le motivó la inquietud por compartir algunos de los conocimientos de tradición oral que sabe por las narraciones de sus abuelos; a pesar de nunca haber contado frente al público, decidió hacerlo ese día en el contracuento, esto fue posible por el ambiente de confianza y la energía que cada participante manifestaba en la escucha y en la expresión.

Intentamos revivir el día de contracuento en la sesión de “primera vez”,⁴⁵⁹ pero no sucedió lo mismo con la participación espontánea, la mayoría de los partícipes eran asistentes frecuentes que habían anotado su intervención en días previos, contaron historias y poemas propios, cuentos literarios y cuentos de tradición oral. Ese día asistieron 18 personas entre profesores y estudiantes de pedagogía de diferentes generaciones, estudiantes de psicología y física y un trabajador indígena que contó tradición oral de su región. Fue una sesión importante desde la cual algunos volvieron a contar en sesiones posteriores y otros más se volvieron público frecuente.

Entrevistamos a una de las participantes en la sesión de “primera vez”, nos contó que le gusta escribir cuentos, pero nunca los terminaba y que cuando se enteró que tendríamos esa sesión se propuso

como reto: “voy a escribir un cuento específicamente para ese espacio donde tenga un final” y entonces eso fue porqué lo hice, eso me motivó, en gran parte en que Pam, mi amiga con la que iba a ese espacio, también quisiera ir, [...] y aparte ver que fomentaban mucho el respeto adentro de ese espacio [...], o sea, que no había burlas, que todos estábamos ahí por la finalidad de ir a escuchar, ir a sentir, ir a compartirlos, compartirse y que no sentía yo el temor que luego

⁴⁵⁸ *Ibid.*

⁴⁵⁹ Para ver fotos de las sesiones de “contracuento” y “primera vez”, véase Anexos.

tenemos de “ay no, pero es que si me equivoco” o “ay no, pero es que si esto, ay no, no, no, mejor no”.⁴⁶⁰

Su participación en “primera vez” fue fomentada por el respeto y el acompañamiento que se genera entre las personas que construimos “Cuentos para el encuentro”, así, cuando anunciamos que la sesión estará abierta a la participación del público, como partícipes saben que no serán juzgados, lo que les da la confianza de compartir y expresarse libremente. Tener la experiencia de compartir algo frente al público genera aprendizajes, Giselle nos cuenta que

me conocí a mí misma cuando presenté el cuentito que hice, o sea, lo hice específicamente para ese espacio, y lo hice, y bueno ese cuentito habla de mí en muchos aspectos que yo ni siquiera sabía que estaban dentro de mí, por ejemplo, y es que aparte compartirlo, o sea, leerlo enfrente de todos me abrí así, es como si yo me haya abierto enfrente de todos y todas y eso estuvo maravilloso.⁴⁶¹

Su experiencia, desde escribir y terminar un cuento por primera vez, hasta compartir algo frente al público le permitió conocerse a sí misma y generó la posibilidad de que quienes la escucharon conocieron parte de ella; el conocimiento de las personas con las que interactuamos contribuye en la construcción de otra forma de relacionarnos. Con los comentarios de los participantes entrevistados, Aldair y Giselle, vemos que cada uno tuvo motivos específicos para contar frente al público, eso muestra que cada quien tuvo inquietudes distintas, pero en ambas se encuentra la posibilidad de compartir, en suma, muestra que saben que tienen la capacidad de expresarse frente a otras personas.

En otra sesión, en la que participó Paty Martos, vimos y escuchamos que la narración oral también sirve para no olvidar, ella nos contó un cuento propio: “El árbol de la memoria”,⁴⁶² donde relata una historia inspirada en los 43 estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa.⁴⁶³ También narró otros cuentos

⁴⁶⁰ Giselle Lazos, estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la generación 2017. Entrevista realizada en la Facultad de Filosofía y Letras el 30 de enero de 2018.

⁴⁶¹ *Ibid.*

⁴⁶² Para ver la narración del cuento, véase: https://youtu.be/1cBqreJ1UC8?list=PLUyV2SD-Y_qPupMzN-5lh8XiuxN77nQeO

⁴⁶³ Los 43 estudiantes realizaban sus estudios en la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero. Una de las prácticas con la que los estudiantes mantienen la escuela y otras actividades políticas es realizando boteos, uno de ellos tenía como finalidad obtener recursos para

adaptados por ella para contarlos con una técnica llamada Kamishibai donde a partir de ilustraciones se van mostrando a los personajes y los contextos en los que se desenvuelven las historias, fue la primera vez que el público miraba cuentos ilustrados en “Cuentos para el encuentro”.

Después de la sesión de cuentos en el Jardín Rosario Castellanos del 19 de octubre de 2016, Fernanda Gutiérrez, estudiante de pedagogía y seguidora del espacio desde la segunda temporada, nos entregó una hoja con sus pensamientos, la cual transcribo:

Hay espacios donde no se permite que los sueños entren, lugares en donde las ilusiones se tienen que quedar en el marco de la puerta, no les está permitido pasar el marco con nosotros. Pero existen otros lugares, lugares en los que una es bienvenida con sus sueños, sus ilusiones, sus ganas de escuchar cuentos, sus ganas de querer ser escuchada aunque no pueda mediar palabra, sus risas y a veces hasta sus llantos. Han sabido demostrar que los cuentos no son sólo para niños, que también los grandes los necesitamos. Cada cuento me transgredió y al mismo tiempo me ayudó a ver el mundo desde distintas perspectivas. Me di cuenta de que a través de los cuentos se les puede dar voz a los que no pueden hablar o a los que ya no la tienen.

Para mí, cada cuento escuchado en el espacio significaba ponerle un poco más de color al alma. Gracias a ustedes me animé a leer más cuentos y también comencé a escribir algunos pequeñitos. No sé si en todas las personas tengan el mismo impacto que lograron en mí, he de suponer que no, pero siento la necesidad de darles las gracias. Gracias por reafirmarme que los cuentos no son sólo para

poder asistir a la marcha del 2 de octubre en la Ciudad de México. La acción fue realizada la noche del 26 de septiembre de 2014, los estudiantes tomaron varios camiones en la terminal y salieron rumbo a la Ciudad, desde ese momento fueron perseguidos y atacados en el municipio de Iguala por la Policía Municipal y Federal para recuperar los camiones, ya que dos de ellos contenían droga -por supuesto, los estudiantes no lo sabían-. Algunos normalistas pudieron escapar, tres fueron asesinados, 25 heridos y 43 fueron desaparecidos, otras tres personas que no tenían relación con los normalistas también fueron asesinadas. Se realizaron varias investigaciones sobre este caso, la investigación de la Procuraduría General de la República (PGR) dijo que fueron “privados de su libertad, ejecutados, calcinados, triturados y arrojados al río San Juan” y al basurero de Cocula, versión anunciada como “la verdad histórica”. En cambio, otros expertos, entre ellos los miembros del Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) desmintieron esta afirmación, ya que los estudios realizados mostraban que era imposible que los hechos se dieran como fueron relatados por la PGR. El último lugar donde se sabe estuvieron los 43 estudiantes fue en el 27 Batallón de Infantería en Iguala, Guerrero. Desde entonces los familiares de los estudiantes y parte de la sociedad civil los siguen buscando, además de exigir verdad y justicia, pues a cuatro años de los sucesos, el caso sigue impune. Existen numerosos reportajes, algunos de ellos son “Ayotzinapa: la eterna noche sin luna”. Disponible en: <https://www.proceso.com.mx/456186/ayotzinapa-la-eterna-noche-sin-luna>. “La verdadera noche de Iguala. La historia que se ha querido ocultar”. Disponible en: <https://aristeguinoticias.com/2511/mexico/la-verdadera-noche-de-iguala-la-historia-que-se-ha-querido-ocultar-primeroscapitulos/> Asimismo existen varios documentales, entre ellos: “Ayotzinapa. El paso de la tortuga”. Dirigido por Enrique García Meza. Producido por Bertha Navarro, Guillermo del Toro, Alejandro Springall y otros.

niños. Gracias por crear un espacio tan bello como lo es Cuentos para el encuentro. Gracias por demostrarme que los cuentos no van a cambiar el mundo, pero sí pueden ser el inicio de diversos cambios. Gracias a los tres por compartir sus palabras y dejar que otros las compartieran. Gracias por habernos llevado tantos narradores, todos ellos muy buenos. Pero sobre todo, gracias por recordarnos que cada martes podíamos permitirnos usar y escuchar al corazón.

A partir de este comentario y relacionándolo con el análisis de esta tesis sobre la narración oral como educación no formal intercultural, podemos apreciar que en “Cuentos para el encuentro” ha encontrado un lugar para pensar y sentir, imaginar y soñar dentro de la Universidad, en donde escuchar diferentes discursos y relatos le ha hecho mirar el mundo desde otras perspectivas, de esta manera, ha contribuido a su formación, asimismo, puede posibilitarle tener disposición para escuchar otras perspectivas de mirar el mundo en los lugares en los que se encuentre; además, “Cuentos para el encuentro” le impulsó a leer y escribir cuentos, experimentando la posibilidad de continuar formándose y expresarse con otras herramientas. Con los elementos enunciados, ha visto en el espacio la posibilidad de que las narraciones, la escucha y diversas formas de expresión puedan modificar el lugar en el que nos encontramos a partir de contribuir a generar otras dinámicas en los espacios en los que nos encontremos, siendo el inicio de algunos cambios en el mundo en el cual vivimos.

Por otra parte, desde la percepción de Elsa Casas, quien entre 2016 y 2017 estuvo a cargo de la Secretaría de Extensión Académica de la Facultad de Filosofía y Letras, comentó que:

“Cuentos para el encuentro” fue un ejercicio cultural interesante y diferente, por varias razones: en primer lugar porque era una actividad organizada y realizada exclusivamente por alumnos, lo cual me parece muy valioso; también porque era una opción distinta a la amplia oferta académica que hay todos los días en la Facultad [...] También aportó un espacio lúdico, un rato de esparcimiento para los estudiantes entre clase y clase, eso me parecía muy atractivo [...] me parecía un proyecto bien interesante, por la forma como los integrantes de ese grupo transmitían algún mensaje a través de los cuentos que narraban.⁴⁶⁴

⁴⁶⁴ Entrevista realizada vía electrónica el día 4 de junio de 2018.

Desde su perspectiva, “Cuentos para el encuentro” proponía un espacio de educación no formal que colaboraba con la difusión de la cultura y brindaba un lugar de dispersión para las y los estudiantes, por lo que cumplía con funciones educativas dentro de la Facultad.

Desde nuestra apreciación, el 2016 fue una temporada difícil para el Colectivo, pues gestionar el espacio y la agenda, y no tener la asistencia esperada o una cercana a las expectativas era desgastante, tanto física como emocionalmente. Nos frustraba ver el espacio medio vacío, nos enojábamos uno con el otro, la repartición de tareas y la comunicación no era buena, nos cansábamos, a veces salíamos satisfechos y en otras molestos, angustiados y disgustados, también se daban algunos ejercicios de poder y se llegó a desconocer el trabajo que realizaban algunos miembros del Colectivo, para no olvidar estos problemas los hablamos e hicimos explícitos al terminar la temporada, lo cual nos permitió aprender de las situaciones para tratar que no vuelvan a suceder.

Dado nuestro estado de ánimo general, al enfocarnos en lo que no resultaba del espacio, tomamos la difícil decisión de pausarlo hasta que contáramos con más apoyo tanto del público como de la Facultad. Tiempo después, realizando las entrevistas para esta tesis y mirando la experiencia con otros puntos de vista, pude darme cuenta de que lo que sucedió esa temporada fue que la comparábamos con las anteriores, estábamos acostumbradas a mirar la dinámica que generaban los asistentes previos -que nos habían acompañado desde la primera hasta la tercera temporada- y que con el público presente no se generaba, no supimos apreciar esta diferencia ya que nos enfocábamos sólo en lo que no salía y perdimos de vista lo que sí resultaba y que en realidad no estaba tan alejado de nuestros objetivos, que el público colaborara en la organización del espacio y comenzara a narrar.

No veíamos a quienes disfrutaban mucho el espacio, que asistían regularmente y nos apoyaban constantemente y que gracias a esas personas, el espacio seguía funcionando. No nos dimos cuenta que el cambio de fecha y horario implicaba recibir y comenzar a formar otra generación de público escucha, lo que significaba adaptarnos a los ciclos de la Universidad y comenzar “de nuevo” con el proyecto, pero con otras experiencias,

aprendizajes y energía por parte del Colectivo, y con otras expectativas, tal vez más grandes por las experiencias previas.

Algo muy importante que he aprendido realizando las entrevistas es que siempre es significativo conocer la opinión del público, pues tienen otra apreciación de lo que hacemos y de lo que pasa en el espacio, desde su experiencia saben lo valioso que es para ellos y porqué es importante ese espacio dentro de la Facultad y la Universidad. Sus opiniones nos muestran otro punto de vista para tomar en cuenta en la evaluación del espacio, con ellas, las decisiones respecto al espacio pueden cambiar.

Facultad de Ingeniería

En el espacio de la Facultad de Ingeniería fue una historia diferente, pues al ser un jardín al aire libre y con equipo de sonido, al comenzar con las primeras llamadas al público, éste llega por sí mismo y conforme va avanzando la sesión se van incorporando más personas, así, iniciamos las sesiones con 12 personas y las concluimos con alrededor de 30, es importante mencionar que hay más personas que escuchan las narraciones desde los pasillos o desde otras partes del jardín. Con la experiencia del semestre pasado, el horario se modificó, pues muchos asistentes llegaban cuando se estaba terminando la sesión, por ello cambiamos el horario para comenzar a las 2 de la tarde y concluir a las 3.

Para crear la agenda de esta temporada realizamos una convocatoria abierta a la que respondieron algunos narradores, también realizamos invitaciones personales. Hubo un estudiante de la Facultad que respondió a la convocatoria, así, fuimos testigos de su segunda vez contando cuentos, él asistió de manera frecuente a la temporada anterior y participó en el día de “Primera vez”.⁴⁶⁵

Para conocer más su gusto por la narración, el espacio y su participación oral, lo entrevistamos y nos comentó que sobre escuchar cuentos “me apasiona mucho imaginármelos, estar como inmerso en lo que te va contando el narrador y como hacer su historia, tú historia [...] es como liberarme [...] por

⁴⁶⁵ Para escuchar una de sus narraciones, véase: https://youtu.be/iUHZGhppL5I?list=PLUyV2SD-Y_qPupMzN-5lh8XiuxN77nQeO

un rato se te olvidan ecuaciones, números que te rondan todo el tiempo y pues te liberas, te liberas y te hace sentir bien”.⁴⁶⁶ Es decir, él mira en la narración oral la posibilidad de distraerse de sus actividades cotidianas a través de la imaginación provocada por los relatos orales, lo cual corresponde a la vertiente de la educación en el tiempo libre.

Específicamente sobre “Cuentos para el encuentro”, dijo: “me gusta mucho como el acercamiento que tienen los narradores con el público, es prácticamente como no hay barreras, está padre el tenerlos, no es como algo muy santificado como en los teatros que pasa que un silencio sepulcral, es el narrador y el público; y aquí es como si estuvieras en una charla entre amigos escuchando historias”.⁴⁶⁷ Con este comentario refiere a la horizontalidad y la confianza que se genera entre narradores y público, que se construye por la interacción con el público, por la disposición de ambos de contar y escuchar, así como por las condiciones del “Jardín del Ferrocarril” donde tanto quien narra como quien escucha se encuentran a la misma altura, es decir, sin jerarquías a nivel visual.

Estas condiciones son las que le han animado a participar oralmente en “Cuentos para el encuentro”, pues “es la cercanía de las personas [la que] te ayuda a evolucionar, a quitarte esa pena que te envuelve al principio, esos nervios, saber que de repente voltear a verlos y que estén sonriendo y que no te van a abuchear (ríe) ayuda mucho”.⁴⁶⁸ Es decir, las condiciones del espacio y la cercanía que establece quien narra con el público generan que éste se acerque con disposición para escuchar, que sea amigable con quien está al frente y lo apoye, lo cual, se manifiesta con el lenguaje corporal, todos estos elementos brindan confianza y acompañan a quien está en el escenario. Es así que, a pesar de los nervios que le provocó estar frente al público, buscó presentarse nuevamente, entre sus motivos encontramos que

se vuelve adicción (risas) los aplausos y ser el centro de atención, aunque sea un ratito, te ayuda como a querer repetirlo, es liberador una vez que lo haces. Incluso te ayuda en exposiciones, ahorita en mi trabajo tengo que hacer una junta semanal y tengo que presentar mil proyectos a personas muy importantes y pues el haber

⁴⁶⁶ Alexander Ruiz, estudiante de Ingeniería en Telecomunicaciones. Entrevista realizada en la Facultad de Ingeniería el día 30 de noviembre de 2017.

⁴⁶⁷ *Ibid.*

⁴⁶⁸ *Ibid.*

participado en los cuentos, el desinhibirte de esa forma te ayuda al hablar, ayuda mucho a transmitir esas cosas a personas y pues el objetivo de ello es que te entiendan y que no se aburran y los cuentos ayudan mucho como a esa dinámica de presentar cosas.⁴⁶⁹

De esta manera, con la experiencia que adquirió tras varias presentaciones en el espacio le permitió crear más seguridad al hablar o exponer, es decir, la educación en el tiempo libre que proporciona “Cuentos para el encuentro” contribuyó al fortalecimiento de su formación profesional.

En esta temporada también presenciamos los primeros espectáculos unipersonales de dos narradores, uno de Oaxaca y otro de la Ciudad de México; este es un momento importante para los narradores, pues se encuentran solos en el escenario durante 40 minutos a 1 hora, con todas sus herramientas deben interactuar y mantener la atención del público escucha. También tuvimos sesiones escuchando sólo tradición oral oaxaqueña.⁴⁷⁰ Con cada uno de ellos escuchamos diferentes géneros de cuentos y vimos distintas maneras de interpretarlos. También distintas formas de ver y sentir el mundo.

El narrador proveniente de Oaxaca, Rodrigo Sánchez,⁴⁷¹ mencionó sobre su experiencia contando en el espacio que “fue todo un reto, desde que me enteré de la convocatoria me puse a preparar las historias, lo consideré también como una oportunidad para iniciar en solitario, fue muy emocionante y agradable contar en el espacio”.⁴⁷² Por lo que “Cuentos para el encuentro” no sólo abre puertas para que jóvenes sin experiencia cuenten por primera vez, también es un espacio que representa una oportunidad para que narradores que nunca se han presentado solos en un escenario lo prueben y adquieran práctica.

Desde su experiencia, aprecia que el público es “libre. Llegan solos, se quedan si les agrada, escuchan desde su espacio, son muy respetuosos del que está en escena”.⁴⁷³ La libertad no sólo es una particularidad del público, pues “se va a contar por gusto, se va a escuchar por gusto, y eso es muy

⁴⁶⁹ *Ibid.*

⁴⁷⁰ Para ver uno de los cuentos compartidos, narrado por Miriam Curiel, maestra de educación básica y narradora, véase: https://youtu.be/cDuyUlq-7fE?list=PLUyV2SD-Y_gNOqlh5EFRKONP4LD1bqS3y

⁴⁷¹ Para ver uno de los cuentos narrados por Rodrigo Sánchez en Cuentos para el encuentro, véase: <https://youtu.be/SUKaO0Hv03Q>

⁴⁷² Rodrigo Sánchez, narrador oral y profesor de educación básica en Oaxaca. Entrevista realizada vía electrónica el día 25 de enero de 2017.

⁴⁷³ *Ibid.*

importante, desde esa libertad el espacio lanza anzuelos para captar poco a poco oídos, voces, palabras, nuevos narradores”.⁴⁷⁴

La libertad es una característica importante, nos hace reflexionar que todos los que asisten y participan de alguna manera en el espacio lo decidieron así y lo hacen por gusto y aunque esto es de suma importancia, para los narradores “contar por gusto”, es decir, sin una paga por el trabajo desempeñado, no es algo tan deseable, pues como todo trabajo merece una remuneración, siendo ésta una de las complicaciones del espacio, ya que es financiado por el Colectivo y por las aportaciones voluntarias del público asistente.

Aunque si se busca otro tipo de retribución, ésta se encuentra en la mirada, la escucha y las emociones que entrega el público, las cuales podemos apreciar en los comentarios de telitas anónimas como: “Gracias por hacer latir mi corazón con más fuerza con sus cuentos” y “Hermosos momentos ¡Gracias por llevarnos al cielo!”. Desde el público, la apreciación sobre el espacio se puede describir con palabras como “encuentro. Diálogo. Compartir. Creación. Expansión”.

En una sesión de una temporada posterior, Rodrigo Sánchez, mencionó que a partir de ver el trabajo que realizamos como Colectivo Agua de Horchata, decidió junto con algunas compañeras y compañeros formar el Colectivo Xanthopan, quienes se presentaron en la sexta temporada de “Cuentos para el encuentro”. Lo anterior muestra que como Colectivo también hemos influido en la formación tanto en personas que han sido parte del público como en narradores.

⁴⁷⁴ *Ibid.*

En todo nudo hay algunas sonrisas: quinta temporada

Esta temporada la llevamos a cabo únicamente en la Facultad de Ingeniería, en ella conocimos a otros narradores con formaciones distintas a las que habíamos visto en el espacio, con ello, miramos otra forma de contar y de relacionarse con el público. La cantidad de asistentes al espacio fue de 15 a 45 personas aproximadamente, sin contar a quienes escuchaban en áreas cercanas al Jardín del Ferrocarril.

En esta temporada decidimos hacer un día de cuentos y canciones para niños, quisimos experimentar si los universitarios podíamos jugar, bailar y participar sin pena o miedo. Resultó que sí podemos hacerlo, solo hace falta alguien que tome la iniciativa y alguien que nos “siga la corriente”.⁴⁷⁵ Una de ellas fue Judith Bravo, quien nos comentó que:

este tipo de espacios permiten la interacción, pero a la vez te transmiten, termina como dándote algo y te llevas algo para pensar o platicar, sí porque saliendo de eso con Caro nos íbamos como “ay, sí, a mí me gustó más este” o como “ah, sí el mensaje de...” o la interpretación de cada una de lo que ustedes nos estaban contando, entonces eso está padre.⁴⁷⁶

Además que, específicamente sobre esa sesión, “[...] ustedes hacen el ambiente, entonces, en general, está así, pese a que está al aire libre se hace como [...] ameno, como confortable, como apapachador, algo así”.⁴⁷⁷ Hemos visto que estas dos características, la interacción y el ambiente acogedor, son características que hacen necesario a “Cuentos para el encuentro” porque genera otras relaciones con las personas con las que interactuamos, lo que puede modificar la realidad en la que vivimos. Asimismo, comparte contenidos que permiten reflexiones distintas a las que se realizan en un salón de clases.

Durante esa temporada nos acompañó, en ocasiones como público y en otras como narrador, Javier Lozano, ex gestor del espacio de cuentería universitaria “La perola” y estudiante de intercambio de la Universidad Nacional de Bogotá, Colombia, en entrevista, comentó sobre el ambiente que se genera

⁴⁷⁵ Para ver fotos, ir a Anexos.

⁴⁷⁶ Judith Bravo, estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la generación 2015. Entrevista realizada en la Facultad de Filosofía y Letras el 1 de febrero de 2018.

⁴⁷⁷ *Ibid.*

en “Cuentos para el encuentro” que es “muy íntimo y personal, el público se dispone a oír y trata de guardar un respeto por el hablante. En general es un ambiente de escucha”.⁴⁷⁸ Éste es posible por la interacción entre quien narra y quienes escuchan, por la disposición para participar y la confianza que se genera con dichas acciones.

Respecto al diálogo construido, comenta Helena Garcés,⁴⁷⁹ quien ha participado en las temporadas tres, cuatro y cinco en ambos espacios, que “en todas mis presentaciones encontraba una respuesta total del público y eso se logra cuando narrador y escucha pueden crear y recrear con voz, pensamiento y sensaciones lo que propone cada momento de la historia. Y podíamos hacerlo por la libertad y calidez que el lugar y el proyecto representaban”.⁴⁸⁰ Es así que la energía y la palabra del narrador se refleja en el público y viceversa, de esta forma, se construye el diálogo entre ambos participantes. Lo cual también es generado por el “público entregado a la experiencia de recibir historias. Con mucha disposición a imaginar, recrear e integrar los cuentos y/o historias. Respetuoso y ávido de aprender y compartir”.⁴⁸¹ La motivación que tiene el público para vivir estas acciones también son generadas por la interacción que se construye con quien narra, por la capacidad de ambos de dialogar, dejarse llevar por las historias y lo que éstas contienen.

En contraste con la opinión de Ángel del Pilar, quien menciona que “en la Fac de Ingeniería el público era muy ajeno. Es decir; el público que era realmente de la facultad tardaba un poco en ver la novedad de esa actividad, entenderla y encontrar en ella un momento de esparcimiento”.⁴⁸² Sin embargo, “al final de las sesiones [...] resultaba una terapia relajante”.⁴⁸³

Apreciamos que los comentarios de Helena y Ángel refieren a distintos aspectos de la educación no formal, desde el ámbito de la educación en el tiempo libre, “Cuentos para el encuentro” proporciona un espacio para la

⁴⁷⁸ Entrevista realizada vía electrónica el día 25 de enero de 2018.

⁴⁷⁹ Para ver algunos de los cuentos narrados por Helena Garcés en “Cuentos para el encuentro”, tanto en las Facultades de Filosofía y Letras e Ingeniería, véase: “La leyenda de PeiWoh” en: https://youtu.be/ZuV9P6ngloY?list=PLUyV2SD-Y_qPupMzN-5lh8XiuxN77nQeO y “La leyenda del colibrí” en: https://youtu.be/r0NFJH84Gqw?list=PLUyV2SD-Y_qNOqIh5EFRK0NP4LD1bgS3y

⁴⁸⁰ Helena Garcés, narradora oral. Entrevista realizada vía electrónica el día 2 de febrero de 2018.

⁴⁸¹ *Ibid.*

⁴⁸² Entrevista a Ángel del Pilar Colín, narradora oral miembro de Cuentos Grandes para Calcetines Pequeños. *Op. cit.*

⁴⁸³ *Ibid.*

distracción, en donde, además, existe la posibilidad de aprender de la interacción y de los contenidos de las historias, por ejemplo, algunas formas de ser o explicaciones sobre los orígenes de algún tema del mundo.

Continuando con aspectos educativos del espacio, desde la animación sociocultural, para el día de “primera vez” quisimos hacer micrófono abierto con la técnica de “contracuento” para invitar a la participación de la comunidad. Por lo cual, no realizamos una lista de participación, sólo hicimos convocatoria por redes sociales, el día del evento sólo esperamos que los participantes estuvieran listos para contar, explicamos cómo sería la sesión y, como en otras funciones, dimos la bienvenida al público, explicamos que ese día todas y todos contábamos en cuanto sintiéramos ganas de participar. Resultó que contaron quienes habían respondido a la convocatoria y algunas personas más del público que, aunque no iban preparadas, quisieron compartir cuentos o poesías propias.

En esta ocasión, la mayoría de los partícipes al micrófono repitieron una o dos veces más su participación, pues parecía que las demás personas sólo querían participar escuchando. Como organizadores del espacio sentimos que en el escenario siempre debía estar alguien, así que nosotros comenzamos con las repeticiones, pues también debíamos cubrir con el tiempo de la sesión. En total, el número de participantes fueron siete, contando a los miembros del Colectivo; en ocasiones como éstas reflexionamos cómo hacer para que el público participe contando, pero al ser una decisión personal pensamos que poco podemos hacer además de nombrar en el escenario que “todas y todos tenemos historias que contar que merecen ser escuchadas”.

Para el cierre de la temporada hicimos algo distinto, pues no hicimos “Contando con todas las voces”. Al enterarnos que Toña Pineda, narradora de Venezuela y a quien conocíamos por videos en internet, estaba de visita en México, la vimos en funciones en otros espacios y decidimos invitarla al cierre de la temporada, resultó que tuvo mucho poder de convocatoria, ella nos regaló una de las sesiones más acogedoras. Nos hizo sentir diferentes emociones con sus narraciones y con su música, también llenó de esperanza al público y al espacio con su última canción. Al finalizar, todas las personas que habían prestado atención estaban “sin palabras”, sólo con una sonrisa y algunas con

lágrimas en los ojos, se sentía un ambiente que anunciaba que con imaginación “hay un mundo que es posible al que tú puedes entrar”.⁴⁸⁴

Continúa el nudo: sexta temporada

Ocurrió entre septiembre y noviembre de 2017, fue una temporada difícil, pues tuvimos sólo una sesión antes de que ocurrieran los terremotos del 7 y del 19 de septiembre en México, no hubo continuidad ya que se suspendieron las clases dentro de la Universidad y con ello tuvimos que pausar las funciones al no haber condiciones propicias para ellas. Cuando retomamos la temporada tuvimos que volver a hacer difusión, atraer público y hacer ajustes en la agenda.

Cuando reanudamos actividades, el público llegó y como en otras temporadas abrazó los cuentos y los disfrutó; el ambiente era de tranquilidad, aunque fuera por una hora. Fuimos testigos de las narraciones de personas de distintas edades, entre ellas jóvenes que se dedican a la narración desde hace 4 o 5 años y “abuelas lectoras” que cuentan en escenarios la misma cantidad de tiempo, pero todas sus experiencias enriquecen bastante lo que cuentan. Las narraciones de ambas participaciones atrajeron al público de la misma manera. Ese semestre tuvimos una asistencia constante de alrededor de 28 personas, en algunas sesiones el número era menor o mayor, el máximo fue de 40 y el mínimo de 17.

Fue una temporada diferente, ya que no hicimos la convocatoria de “primera vez”, debido a que el semestre anterior tuvo poca participación. Tampoco realizamos “contando con todas las voces”, pues al experimentar un cierre como el de la temporada anterior queríamos que algo similar sucediera, por ello invitamos a varios narradores jóvenes que ya eran reconocidos por el público de “Cuentos para el encuentro”, nos referimos al grupo “Narradores salvajes”.

En esta temporada como Colectivo sentíamos que el espacio estaba decayendo, no obstante, desde la experiencia de Ricardo Sáenz, un estudiante

⁴⁸⁴ Para escuchar a Toña Pineda cantando “Hay un mundo que es posible”, véase: <https://youtu.be/WQTt2P49tNQ>

de la Facultad de Ingeniería que asistió de manera constante, resultaba un espacio cercano donde recordar su niñez, despejarse de sus actividades cotidianas y compartir estos momentos con amigos, de esta forma, colaboró con la difusión, ya que su gusto por los cuentos hizo que en algunas ocasiones “traje[ra] aquí algunos compañeros que son de la sociedad [de alumnos de la que es parte] o otros amigos para que escucharan también a los cuentacuentos”.⁴⁸⁵ De esta forma, “Cuentos para el encuentro” resultó un espacio significativo del que se apropió durante el semestre.

Además de las aportaciones mencionadas, resultó un lugar en donde podía aprender de las historias narradas, pues él buscaba

encontrar un significado a la historia, buscarle [...] una moraleja a cada historia y aprender de lo que otras personas te cuentan ayuda mucho a apoyarse; de vez en cuando problemas o situaciones que ocurren en tu vida, saber cómo llevarlas o solucionarlas debido a otras historias que te han contado durante el pasar de tu tiempo [...] Hubo cuentos más que nada relacionados con el amor que [...] te daban risa porque eran experiencias que también te sucedían en algún momento y verlos reflejados en algún cuento que alguien los estaba platicando como si hubieran sido una narración cualquiera, te das cuenta que no sólo te sucede a ti, sino que es algo bastante común, entonces esos cuentos son los que más resonaron en mí, los de amor.⁴⁸⁶

Ricardo reconoce en el espacio y en las narraciones una función educativa, en la que también aprendió que vivimos situaciones similares y que al escuchar historias podemos aprender de otras experiencias.

De igual manera, es un espacio formativo para los narradores ya que el público está conformado por estudiantes universitarios quienes se acercan poco a otros espacios de narración. Ixchel Sepúlveda, narradora que participó en esta temporada, expresa que esto permite a los narradores “compartir historias a públicos totalmente distintos para los cuales narro comúnmente. Mantengo mi mente ágil, las historias que comparto tienen verosimilitud, no caigo en el acto de la repetición mecánica y automatizada”.⁴⁸⁷ Estos son elementos muy importantes para los narradores, ya que narrar para públicos

⁴⁸⁵ Ricardo Sáenz, estudiante de la Facultad de Ingeniería. Entrevista realizada en la Facultad de Ingeniería el día 17 de noviembre de 2017.

⁴⁸⁶ *Ibid.*

⁴⁸⁷ Ixchel Sepúlveda, narradora oral y actriz. Entrevista realizada vía electrónica el día 29 de enero de 2018.

diversos representa oportunidades para poner en práctica, experimentar y adquirir herramientas, pues a partir del diálogo que se construye “‘Lees’ a tu público, descubres qué sí funciona, qué les gusta, qué les incomoda, que tan efusivos se muestran”.⁴⁸⁸ “Leer” al público permite adaptar las historias para que ambos se adentren en ellas y su experiencia sea gratificante.

Continuando con el diálogo generado entre público y narrador, Víctor Hernández, uno de los narradores que nos acompañó en las temporadas 4, 5 y 6, comentó que en sus experiencias “notaba conexiones de inmediato con varios de los integrantes del público. Me daba cuenta de que mi atrevimiento de contarles cuentos que no hubiera narrado en otros espacios era acertado: cuentos más estimulantes intelectualmente o más complejos narrativamente”.⁴⁸⁹ Por ello, dice que su experiencia contando en “Cuentos para el encuentro” ha sido “nutritiva, amena y estimulante”.⁴⁹⁰

Narrar cuentos para diferentes públicos (infantil, joven o adulto) y en diversos espacios (institucionales o no institucionales) permite adquirir experiencias y herramientas que contribuyen en la formación de los narradores, pues gran parte de lo que ocurre en las sesiones es su responsabilidad.

Abanico de posibilidades: séptima temporada

Después de evaluar el espacio, retomando su historia y sus objetivos, observamos que se estaba “estancando”, pues programábamos narradores que ya habían estado en temporadas pasadas y teníamos dificultades para programar a otros, al ver que las participaciones en “primera vez” se reducían, pensamos en formas de atraer a más personas al espacio y de fomentar la participación de las y los estudiantes dentro del mismo, así, decidimos abrir el espacio a diversas formas de expresión, lo cual, se reflejó en el nombre que pusimos a la temporada: “Que suenen todas las artes”. Desde la apreciación de Ángel del Pilar, ampliar las formas de participación “a todas las disciplinas artísticas [...] da un giro total y distinto, no es que se difumine el objetivo inicial

⁴⁸⁸ *Ibid.*

⁴⁸⁹ Víctor Hernández, biólogo y narrador oral. Entrevista realizada vía electrónica el día 26 de enero de 2018.

⁴⁹⁰ *Ibid.*

del espacio de narración, este giro quizá sea la necesidad de integrar a la comunidad y de crear un diálogo distinto”.⁴⁹¹

Para conformar la agenda de esta temporada publicamos una convocatoria invitando a la comunidad con sus diversas formas de expresión para que se presentaran en “Cuentos para el encuentro”, tras varios días de no recibir la cantidad de propuestas esperadas, decidimos realizar una programación para dar más información sobre lo que nos referíamos con “todas las artes”, poco a poco comenzaron a proponerse poetas, músicos y narradores, también invitamos a varios amigos y amigas que sabemos que escriben poesía o tocan algún instrumento; poco a poco la agenda se completaba.

En este semestre participaron estudiantes de la Facultad de Ingeniería, de otras Facultades y personas externas a la Universidad, pero que querían estar en el espacio y compartir lo que les gusta hacer. Las formas de expresión que conformaron la agenda fueron narración oral, música latinoamericana, slam poético, música de cuerdas y teclado, dos bandas de rock, micrófono abierto, percusiones y danza africana.⁴⁹² En cada actividad el público cambiaba, aunque también generamos público constante. Entre la cantidad de asistentes encontramos desde 15 hasta 40 personas, en la última sesión, el número aumentó a 70 personas, quien estuvo a cargo del cierre de temporada fue una banda de rock llamada “Epístola”, dos de sus miembros son estudiantes de la Facultad de Ingeniería.

En esa temporada colaboraron amigos del Colectivo, un profesor y varios estudiantes de la Facultad de Ingeniería y de Ciencias Políticas, así como exalumnos de la Facultad de Filosofía y Letras. Con todas las intervenciones logramos que el espacio fuera más visible para estudiantes y profesores, sobre todo de la Facultad de Ingeniería. Asimismo, animamos a que el público participara de diversas maneras, desde leer poesía propia o de algunos autores, tocando alguna canción con guitarras o jaranas, o hasta bailando en el escenario al ritmo de las percusiones.

El día que hicimos micrófono abierto tuvimos participaciones de poesía, narración oral, lectura en voz alta y música con guitarra clásica. A diferencia de

⁴⁹¹ Entrevista a Ángel del Pilar Colín. *Op. cit.*

⁴⁹² Para mirar fotos de la temporada, ir a anexos.

otras sesiones de micrófono abierto, como Colectivo decidimos abrir el espacio con música para invitar al público a acercarse, continuar con algunos cuentos y después dejar el escenario vacío para dar tiempo a que el público tomara la decisión de participar, el tiempo de espera entre cada participación era de aproximadamente treinta segundos a un minuto y medio. Entre participaciones y desde nuestros lugares, impulsábamos al público a que interviniera. En total, participaron 11 personas, contando a los miembros del Colectivo.

Con las participaciones de las bandas de rock, estudiantes de la Facultad nos pedían informes sobre cómo podían participar en el espacio, nuestra respuesta era simple: “sólo escribe a la página del Colectivo y acordamos una fecha”, los estudiantes se sorprendían y varias veces nos dijeron que existen pocos espacios que permiten la participación libre. Recibimos más propuestas de las que podíamos programar en el semestre, así, creamos una lista de espera que se resolverá el siguiente semestre.

Con esta temporada confirmamos que no sólo con la narración oral se cuentan historias, sino que otras formas de expresión también lo hacen, por ejemplo, con la poesía o la música, pues nos trasladan a otros lugares y nos hacen imaginar. Con las diversas formas de expresión también se generan diálogos en donde las emociones que refleja el público inciden en lo que muestran quienes están en el escenario y viceversa. Este tipo de diálogo permitía que los participantes de la sesión se expresaran libremente, por ejemplo, riendo, hablando con los artistas, aplaudiendo o gritando de emoción.

Fue una temporada que como Colectivo también disfrutamos, pues sentimos que el espacio se refrescó y recargó energía al tener diferentes actividades y formas de participar. Pareciera que hemos conseguido adaptarlo para atraer a más público con diversos gustos e intereses; asimismo, al abrir las posibilidades de expresión, brindamos mayores oportunidades de participación y de apropiación de ese espacio que pensamos para las y los estudiantes, pero en el que también participaron trabajadores de dicha Facultad, mostrando que es un espacio para la comunidad. Como dijo Kevin, uno de los miembros del Colectivo, en una reunión posterior al cierre de

temporada “sí, ‘Cuentos para el encuentro’ como era murió, pero renació en un espacio diferente”.⁴⁹³

Por los momentos personales de los miembros del Colectivo, en los que cada vez estamos más lejos de la Universidad, pues ya no somos estudiantes y sólo nos une el vínculo formal como tesistas y el sentimiento de pertenencia a la Universidad, era de vital importancia para el espacio conocer las opiniones que el público tenía del mismo, ya que si éste no era relevante para las y los estudiantes, esa sería nuestra última temporada. Para conocer sus opiniones dejamos dentro del “vitrolero de los cuentos”⁴⁹⁴ hojas donde podían escribirlas.

En tres sesiones obtuvimos 12 comentarios que expresaban que es un “espacio súper necesario en la FI”,⁴⁹⁵ pues es una forma de “[...] seguir promoviendo la cultura [...]”,⁴⁹⁶ a partir de las actividades y dinámicas propuestas en las que existe la posibilidad de aprender y descubrir.⁴⁹⁷ Además, representa una “buena oportunidad para relajarse y perder la timidez [...]”,⁴⁹⁸ proporciona una “buena distracción para relajarse un rato y pasársela chévere”,⁴⁹⁹ asimismo “[...] es un escape de la vida técnica de esta Facultad y me hace sentir humano [...]”.⁵⁰⁰ Todo ello hace que sea “agradable poder contar con un espacio como este los viernes [...]”.⁵⁰¹ Por los comentarios recibidos decidimos continuar el siguiente semestre con nuestras actividades.

Aunque la narración oral ya no es el único pilar del espacio, pues ahora se acompaña de otras actividades y artes escénicas, dentro de los comentarios vemos que sigue teniendo carácter formativo con la capacidad de convocar,

⁴⁹³ Reunión realizada en Ciudad Universitaria el día 1 de junio de 2018.

⁴⁹⁴ Un vitrolero donde el público deposita sus aportaciones voluntarias para remunerar el trabajo del narrador.

⁴⁹⁵ Comentario anónimo.

⁴⁹⁶ Comentario anónimo. Opina: “Está súper, deben seguir promoviendo la cultura como hasta ahora. Es muy padre todo el trabajo que realizan y espero que siga mucho tiempo más”.

⁴⁹⁷ Comentario anónimo. Menciona: “El espacio en general me gusta mucho, he aprendido unas cosas y he descubierto otras tantas. Cuando vengo me la paso muy bien. Este semestre lo que más me gustó fue ‘micrófono abierto’, porque impulsaban a que las personas se expresaran a través de diferentes prácticas”.

⁴⁹⁸ Comentario anónimo. Dice: “Me parece dan buena oportunidad para relajarse y perder la timidez. Felicidades”.

⁴⁹⁹ Comentario anónimo.

⁵⁰⁰ Comentario anónimo. Expresa: “Me encanta este espacio. No me gustaría que terminara. Es un escape de la vida técnica de esta Facultad y me hace sentir humano. ¡Gracias!”.

⁵⁰¹ Comentario de Noel Carrasco. Manifiesta: “Sólo he asistido a dos sesiones y me parece magnífico el ambiente. Es mi segundo semestre en la FI y es agradable poder contar con un espacio como este los viernes. Todo es tan calmado. Gracias.”

dispersar de las actividades cotidianas, invitar a la participación, generar la posibilidad de aprender de ésta y de los contenidos que propone. Estos elementos educativos también forman parte de la interculturalidad, pues impulsan a la toma de decisiones personales respecto al uso del tiempo y al modo de participación, sea oral o como escucha. Asimismo, modifica las relaciones entre los mismos estudiantes y las que establecen con el espacio en la Facultad.

Así también lo percibe Marino Soto, quien menciona que desde que el espacio se encuentra en el Jardín del Ferrocarril “se rompió como la idea de que no era para ese uso, sin embargo, ese espacio donde están las vías ya hay gente que lo usa para otra actividad, en ese caso física”.⁵⁰² Es decir, cambiamos la percepción que tenían los estudiantes sobre el uso de los espacios dentro de su Facultad y sobre las personas que pueden organizar actividades ahí, mostramos que los mismos estudiantes pueden proponer diferentes actividades en su Facultad.

Marino Soto y Alberto Hernández, encargados de la DCSyH, aprecian dos actividades educativas en el espacio de “Cuentos para el encuentro”, al respecto, comentaron que una se encuentra en la educación en el tiempo libre, donde “los alumnos sí se relajan, llegan como a desestresarse, a hacer una actividad totalmente distinta a las matemáticas, a las ingenierías [...] se desconectan y entran a una nueva área narrativa que los hace a ellos imaginar, que los hace sentir también y los hace transportar, pueden viajar”.⁵⁰³

De igual manera, otra de las actividades formativas del espacio se encuentra en lo que hemos nombrado como animación sociocultural, pues invitamos constantemente a la participación de la comunidad, sobre todo en días de “primera vez”, contracuento o micrófono abierto, en los que

[Marino:] abren un espacio de participación para los estudiantes de Ingeniería, considero que sí es una buena herramienta porque [...] todo esto genera, además, un círculo virtuoso porque ellos pueden además participar, sentirse a gusto, cómodos y poder verbalizar en este caso su cuento, hacer su narración [...]

⁵⁰² Marino Soto Nájera, una de las personas encargadas de la agenda cultural de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSyH) de la Facultad de Ingeniería. Entrevista realizada el día 17 de octubre de 2017.

⁵⁰³ *Ibid.*

[Alberto:] pues les sirve en su desempeño, desenvolverse frente al público, les sirve todo eso [...] para cualquier trabajo que vayan a pedir.

[Marino:] sí, sí, para estimular muchas habilidades y capacidades de los alumnos, desde la memoria, memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, su capacidad y manejo de lenguaje, corporal, verbal, manejo de la atención o el nerviosismo, de tal manera que pues eso es una herramienta muy importante para los ingenieros, porque los ingenieros normalmente no saben hablar en público, entonces eso para mí es muy importante, para nuestra División es muy importante y pues sí ayuda muchísimo a los alumnos.⁵⁰⁴

De esta forma, podemos observar que “Cuentos para el encuentro”, además de cumplir con necesidades de distracción de las actividades académicas cotidianas, contribuye a la formación integral de sus asistentes, pues brinda posibilidades para fortalecer su capacidad de expresión oral, complementando las actividades que para ello efectúa la Facultad de Ingeniería.

Con las entrevistas realizadas podemos decir que tanto “Cuentos para el encuentro” como el Colectivo Agua de Horchata somos un pequeño referente al mostrar que se pueden compartir contenidos de diversas formas, se pueden desarrollar habilidades de manera no formal, se pueden organizar diferentes actividades dentro de la Universidad y que ésta no sólo significa ir a estudiar, pues también hay posibilidades de proponer diversas actividades con múltiples formas de participación e interacción.

Queremos enfatizar que la participación de las y los estudiantes tanto como escuchas como participantes orales, se debe a la dinámica interna del espacio, esto es, desde el momento de anunciar las llamadas e invitar a tomar asiento, así como al anunciar a la o el invitado del día, como gestores lo hacemos interactuando con las personas que están observando el movimiento que hay en el espacio próximo a “Cuentos para el encuentro”, invitando a formar parte de la sesión, por ello, también agradecemos a quienes permanecieron en el espacio, pues reconocemos que son una parte fundamental para sostener el proyecto.

Durante todas las sesiones somos amables y respetuosos con las y los participantes, también tratamos de hacer mirar que “todas y todos tenemos historias que contar y que merecen ser escuchadas”, que nadie nace sabiendo

⁵⁰⁴Entrevista a Alberto Hernández y Marino Soto. *Op. cit.*

cuando comenzamos alguna actividad por una primera vez. Así, cuando es tiempo de estas sesiones, incluyendo las de micrófono abierto o contracuento, el público reconoce la dinámica del espacio y se anima a participar, ya sea como escucha o de manera oral, poco a poco se genera el ambiente y la confianza para compartir historias, poesía o música; es importante mencionar que para compartir se necesita reconocer que se tiene algo para mostrar o para decir, es decir, requiere de confiar en sí mismo, en la actividad a enseñar, en quienes conforman el público y en el espacio en el que estas acciones tienen lugar.

De igual manera, los espacios que ocupamos tanto en las Facultades de Filosofía y Letras como en Ingeniería, al no tener jerarquías visuales, contribuye a la construcción de la horizontalidad, aunque no en todas las sesiones se logre, debido a la interacción que construya la o el invitado y a las emociones que manifieste el público o las gestoras del espacio. Cada uno de los factores mencionados son los que tratamos de construir en cada sesión de “Cuentos para el encuentro”.

¿Qué piensa el Colectivo Agua de Horchata sobre el espacio de “Cuentos para el encuentro”?

En la actualidad el Colectivo Agua de Horchata, está integrado por Fernanda Garza, Kevin Galeana y Zanya Echeverría, las tres somos co-fundadoras del Colectivo y co-gestoras de “Cuentos para el encuentro”. Las preguntas realizadas nos permiten conocer qué piensan del espacio, qué le ha aportado al público y qué les ha aportado como gestores y como personas. En sus respuestas podremos mirar elementos educativos e interculturales, los cuales, iremos vinculando con sus comentarios.

Sobre la pregunta ¿Cómo describirías el espacio de “Cuentos para el encuentro”? Fernanda, dijo:

[...] describiría a “Cuentos para el encuentro” como un espacio en el que los jóvenes se junten, se reúnan, platiquen, se conozcan, rompan prejuicios, [...] donde comparten una actividad en común, [...] donde salen a flote sentimientos y te puedes dar cuenta que el de al lado también siente, también piensa, también vive cosas que tú

puedes estar viviendo [...] y creando lazos, a través de la palabra, a través de las miradas, a través del arte.⁵⁰⁵

Podemos ver que hay elementos como el encuentro y la interacción, las cuales, permiten compartir, conocer, imaginar, sentir, crear y mirar desde diferentes perspectivas. Por su parte, Kevin, señaló:

[...] lo describo yo como un espacio de creación, es decir, en el espacio de “Cuentos para el encuentro” circula la palabra [...] los narradores con sus historias, con sus cuentos, [...] logran crear mundos en ese espacio [...] la palabra transgrede los cuerpos y al transgredir los cuerpos estos imaginan, estos inventan [...] creo que en ese espacio se crea y se inventa nuevos mundos, nuevas cosas o incluso las mismas pero de diferente manera.⁵⁰⁶

Los elementos que mencionan ambas respuestas son generados por la palabra y la escucha que tienen lugar en “Cuentos para el encuentro”. Lo que crea un ambiente que, aunque “cambia cada viernes, sin duda alguna es un espacio donde se comparten cosas”,⁵⁰⁷ “que permite que fluyan los sentimientos, las emociones, las memorias, los recuerdos, las personalidades”.⁵⁰⁸ Lo que hace que esto sea posible es la “confianza que te permite de forma segura compartir [...] porque no sólo comparte el narrador, comparte su palabra, sino también comparte quien está escuchando [...] el que escucha tiene una función primordial en ese espacio”,⁵⁰⁹ pues sin ésta acción “Cuentos para el encuentro” no sería posible. Además, posibilita la formación de un ambiente cálido, que permite la sensación de “llegar a casa, [...] llegar a un espacio de confianza, de paz, de emoción”,⁵¹⁰ que acompaña a

los chicos [cuando] contaban por primera vez, cuando se hizo esto del contracuento y todo esto, vaya, no había un ojo que juzgaba, no había [...] que alguien se sintiera más, que alguien contara mejor, ni siquiera había la comparación [...] eso se rompió y se rompió debido al ambiente de justamente de “Cuentos para el encuentro”, de un ambiente casero, de no pasa nada, somos humanos y el chiste es compartir [...] es un ambiente [...] abierto a toda posibilidad.⁵¹¹

⁵⁰⁵ Fernanda Garza. Entrevista realizada vía electrónica el día 25 de enero de 2018

⁵⁰⁶ Kevin Galeana. Entrevista realizada vía electrónica el día 3 de febrero de 2018

⁵⁰⁷ *Ibid.*

⁵⁰⁸ Entrevista a Fernanda Garza. *Op. cit.*

⁵⁰⁹ Entrevista a Kevin Galeana. *Op. cit.*

⁵¹⁰ Entrevista a Fernanda Garza. *Op. cit.*

⁵¹¹ *Ibid.*

Así, un espacio dentro de las Facultades que brinda la posibilidad de expresarse libremente y ser escuchado en un ambiente de confianza son algunos de los aportes para las personas que asisten, en suma:

aporta el que nos encontremos, [...] que convivamos, que seamos cordiales, abrir los ojos y [...] un tiempo de libertad, [...] un tiempo de decir 'me escapo de aquí y me voy a otro lado, me voy al cuento, es otra realidad y cuando regreso, pues puedo mirar mi realidad desde otros ojos, desde otros zapatos', también aporta eso, aporta paz, aporta risas, aporta un espacio de divertimento sano [...] Es otro tipo de convivencia [...] para abrirte, para permitirte sentir y para permitirte decir, dialogar, mirar, [...] la palabra, los cuentos y la risa y todo esto es lo que te abre ¿no? lo que te permite abrirte, entonces creo que ese es un aporte grandísimo al público.⁵¹²

Genera la posibilidad de interactuar de otro modo, de conocer a las personas que nos rodean, conocer otros puntos de vista y construir relaciones diferentes desde las Facultades en las que nos formamos profesionalmente, los anteriores, son factores importantes para construir relaciones basadas en la interculturalidad. De igual manera, "Cuentos para el encuentro"

aporta, en primera, el hecho de que estudiantes, o vaya ayudantes de profesor o como nos quieras llamar, se estén organizando para apropiarse de un espacio dentro de la Universidad a través de la creación [...] el segundo aporte, es un espacio donde los estudiantes pueden ir y reapropiarse del espacio que se apropió un colectivo ¿no? es decir, el espacio se vuelve suyo y eso es magnífico, aunque ellos quizá no lo tengan de forma consciente, con el solo cuerpo, con sus cuerpos ahí escuchando, ahí parados, se están apropiando de este espacio [...] el otro aporte es tener un espacio de arte y de cultura en la Facultad que creo que es primordial porque creo que tiene que ver con el hecho de la formación de los sujetos [...] este espacio ayuda para la extensión de la cultura, para la formación integral de los sujetos porque no sólo se va a la Universidad para tener contenidos, [...] para estar con tus amigos, [...] para entrar a clases ¿no? Sino también se va a conocer museos, a escuchar historias, se va a saber cómo te sientes. [...] La Universidad es eso, es un universo y "Cuentos para el encuentro" ayuda, es una estrellita en esa galaxia, es una cosa mínima, pero no menos importante.⁵¹³

Los aportes mencionados de "Cuentos para el encuentro" al público y a la Universidad nos permite recordar como Colectivo porqué creemos que es un espacio valioso y porqué continuamos con el proyecto, pues lo que nosotros

⁵¹² *Ibid.*

⁵¹³ Entrevista a Kevin Galeana. *Op. cit.*

obtenemos del espacio es compartir lo que nos gusta hacer con otros jóvenes y brindar la oportunidad para que otras personas también lo compartan.

Para crear cada temporada y continuar con este proyecto es necesaria la organización y el trabajo en equipo, la gestión del espacio, difundirlo, publicar la convocatoria, programar las actividades, resolver cuestiones de logística, desarrollar y mejorar nuestra expresión oral. Todo lo que hacemos para llevar a cabo “Cuentos para el encuentro” implica varios aprendizajes, entre ellos:

meterte en cosas administrativas, hacer oficios, aprender a hablar con gente que son autoridades, [...] el conseguir todo el material necesario a la hora que se necesita, que el espacio esté abierto [...] a delegar responsabilidades, a repartir tareas [...] el cómo recibir un narrador, el qué significa ser narrador desde la experiencia de los que hemos recibido en el espacio de diferentes países, de diferentes culturas, contextos, el qué significa ser parte de este gremio [...] Como narradora, pues, vaya, un buen de técnicas, de herramientas que yo miro en los narradores invitados, de recursos, [...] justo tener esta mirada crítica y de observar todo ¿no? de observar cómo se paran, cómo hablan, qué cuentan, desde dónde lo cuentan, estilos, la forma en cómo interactúan con el público, como estas cosas ya más escénicas.⁵¹⁴

Es decir, son aprendizajes relacionados con la gestión cultural y que complementan nuestra formación como narradores orales. De igual manera, Kevin, menciona que el espacio le ha aportado

conocer más narradores, que es importante ¿no? diferentes formas de contar, diferentes formas de decir la misma cosa, diferentes formas de manejar el público [...] hablando de aprendizajes como tal, pues a trabajar en equipo, uno tiene que aprender, porque si no se muere la cosa, a ser paciente, [...] he aprendido a escuchar más, he aprendido a resolución de conflictos, he aprendido a no tomarme las cosas personales, he aprendido a comprender que es trabajo ¿no? y que las disputas de trabajo, son eso, disputas de trabajo, no de amistad.⁵¹⁵

Dialogar y compartir ideas, observaciones, diferentes puntos de vista, reflexiones y preguntas nos ha permitido aprender en conjunto, resolver problemas, generar acuerdos y seguir trabajando como Colectivo, siempre buscando que nuestra organización sea horizontal, para ello se requiere estar en constante comunicación, reflexión y darnos tiempo para convivir, platicar,

⁵¹⁴Entrevista a Fernanda Garza. *Op. cit.*

⁵¹⁵Entrevista a Kevin Galeana. *Op. cit.*

divertirnos y continuar conociéndonos. Además de lo ya mencionado, “Cuentos para el encuentro” les ha aportado

muchas alegrías, muchas reflexiones en mi vida personal, me ha aportado conocer gente [...] súper sabia de vida [...] me ha aportado sentirme segura, [...] responsabilidad, por supuesto, pero al mismo tiempo, saber que cuento con alguien [...] cuento con ustedes, el que [...] hemos sacado esto adelante [...] y que es un esfuerzo de los tres, trabajar en equipo, en Colectivo [...] y que se me hace muy importante porque eso lo aplico [...] en todos lados porque lo hice consciente [...] que la palabra de todos vale igual.⁵¹⁶

Esos son aprendizajes que aplica Fernanda en los lugares en los que ha trabajado y que los construyó a partir de las labores que como Colectivo hemos desempeñado a lo largo de cinco años. Es así que “Cuentos para el encuentro” es un espacio de educación no formal en el que no sólo aprende el público o los narradores, sino que como organizadores también nos formamos constantemente. Los aprendizajes viajan con las personas que los construyen, por ello, han modificado la manera en la que trabajamos en otros espacios. Por otra parte, desde la experiencia de Kevin, el otro miembro del Colectivo:

me ha aportado eso, a encontrar un lugar donde decir las cosas, ¿no? y no sólo el espacio, sino el mismo Colectivo, [...] me ha aportado un lugar donde puedo expresarme libremente, me ha aportado un espacio donde me divierto ¿no?, me ha aportado un espacio que disfruto sentarme y tirarme a escuchar cuentos, pues, eso, esas tres cosas y, un espacio, al final, de libertad [...] el espacio hace eso por nosotros, dice o anuncia el optimismo, pregona anuncios optimistas y creo que es lo mejor que puede hacer un espacio en estos tiempos cruentos, [...] violentos, [...] individuales, [...] veloces, [...] sagaces, [...] de tempestad, creo que lo mejor que puede hacer un espacio es brindar o es pregonar anuncios de optimismo y libertad y eso, para mí, es lo más importante de “Cuentos para el encuentro” y del mismo Colectivo Agua de Horchata que no se cansa ¿no? [...] porque a pesar de todo como Ícaro nos lanzamos una y otra y otra vez porque quizás, porque tal vez, porque no nos resignamos (suspiro).⁵¹⁷

Para Kevin, el espacio de educación no formal recae en las actividades en el tiempo libre que propone, que le han aportado un lugar para disfrutar y expresarse y que, a su vez, le brinda un espacio de esperanza por todo lo que ocurre ahí: la organización, la decisión sobre el uso del tiempo, la apropiación

⁵¹⁶ Entrevista a Fernanda Garza. *Op. cit.*

⁵¹⁷ Entrevista a Kevin Galeana. *Op. cit.*

de los espacios universitarios por estudiantes a través de la expresión artística que “coadyuva a encontrar mecanismos de conducción de la posibilidad, por eso es esperanzador”⁵¹⁸ porque “pinta y posibilita [...] horizontes de realidades venideras”.⁵¹⁹

Las anteriores son algunas experiencias, reflexiones, aprendizajes y posicionamientos que compartimos como Colectivo Agua de Horchata y como organizadores de “Cuentos para el encuentro”. Resultaba importante escribir los comentarios, pues forman parte de nuestra historia, de nuestra construcción como personas, de la forma en la que nos organizamos y trabajamos. Vemos que aunque pensamos diferente, eso proporciona distintas formas de interpretar lo que hacemos, genera propuestas y nos mantiene trabajando juntos.

En los fragmentos de entrevistas podemos leer los pensamientos, las ilusiones, los sueños y cómo los accionamos dentro de la Universidad como una forma de intervenir en la sociedad desde lo que nos gusta hacer; sabemos que es un trabajo arduo, aún así, hemos estado trabajando en las Facultades por más de tres años, pues son espacios en los que podemos intervenir, los cuales, brindan muchas posibilidades, como hemos visto: formar nuestro propio espacio cultural que permita la distracción y la decisión sobre el tiempo, al tiempo que posibilita el encuentro, la interacción, el diálogo, la imaginación, la participación y la formación de vínculos. Así como probar nuevas formas de expresión en un ambiente de confianza y con el acompañamiento de muchas personas. Nos permite escuchar otras formas de ver el mundo y aprender de ellas. Es un espacio que, en el fondo, nos muestra que cada quien tiene una voz y con ella, se puede expresar de maneras diversas y que lo que se piensa se va reconstruyendo cuando hay oídos que escuchan junto con miradas y cuerpos que dialogan.

⁵¹⁸*ibid.*

⁵¹⁹*ibid.*

Porque todo trabajo debe concluir: reflexiones finales

Con el camino recorrido en el desarrollo de esta tesis, con la construcción de marcos de referencia entre quien escribe y quien lee, me permitió conocer más sobre la práctica que hacemos en Colectivo, también posicionarla como una intervención relevante dentro de la sociedad y en una de las instituciones en las que me he formado, pues un poco de lo que hacemos en el espacio de “Cuentos para el encuentro” es construir otro tipo de interacciones, posibilitadas por la oralidad.

Recordemos que la oralidad y la tradición oral han permitido a los grupos humanos mantener relaciones nosótricas, estar en constante interacción, transmitir su cultura, saberes y experiencias a generaciones más jóvenes. Practicar la oralidad y los elementos que la componen, hablar y escuchar, es indispensable en cualquier contexto en el que nos encontremos, pues forma parte de nuestra historia como seres humanos, es un elemento que contribuye a la cohesión social, a la conservación, transmisión y generación de cultura, también es una forma en la que podemos resolver distintos conflictos que toda convivencia en sociedad genera.

Podemos considerar que la narración oral es una práctica importante para cualquier persona y sociedad, pues a través de ella se puede aprender a hablar frente a público, a estructurar y transmitir ideas, propias o colectivas, de manera clara y compartirlas oralmente a otras personas. Asimismo, forma parte de la necesidad que tenemos de expresarnos y que las personas que nos rodean se expresen con nosotros, es decir, es una práctica de acción dialógica, retomando un concepto de Paulo Freire.⁵²⁰

Todo ello permite sentirnos parte de una colectividad, pues con la interacción y comunicación generada con las narraciones orales se posibilita un sentido de pertenencia entre el público, la o el narrador y el espacio que comparten, indistintamente de la sociedad en la que fuimos formados, de esta manera se fisuran las barreras entre seres humanos que se han impuesto con la colonialidad.

⁵²⁰ Cfr. Freire. *Pedagogía del oprimido*. Op. cit.

De esta manera, la narración oral implica reconocer que cada persona cuenta con una voz, con experiencias y saberes construidos a lo largo de la vida personal y colectiva, conlleva reconocer que nuestras historias importan al igual que nuestras vidas; si las contamos podríamos escuchar que, tal vez, vivimos situaciones muy similares, que a diario nos enfrentamos a violencias, las nombremos así o no, y que cada quien ha encontrado formas de resistir, de pensar y accionar ante ellas, podríamos apoyarnos y hacer colectivas estas formas, reconociéndonos como personas históricas con la capacidad de incidir en el transcurso de ella.

Asimismo, implica reconocer que, vayamos o no a la escuela, cada persona tiene saberes que pueden ser compartidos, sólo hace falta algo fundamental y que puede ser provocado con la narración oral: la capacidad de convocar, encontrarnos para contar historias y tomándonos el tiempo para escuchar, apuntando a volver a reunirnos en espacios públicos y conocer a las personas con las que nos cruzamos en la cotidianidad. Al contar y escuchar apuntamos a la construcción de relaciones nosótricas, es decir, sabernos parte de una comunidad.

En nuestro contexto, donde la tradición oral y la narración oral no son pilares que conforman la cultura ni la educación de la población en general, un espacio como “Cuentos para el encuentro” interviene a partir del diálogo para romper con la violencia que se ha generalizado y normalizado, nos referimos al tipo de violencia que impide mirar y escuchar a los demás, por ejemplo, cuando hay individualismo, prejuicios o jerarquías; violencia que también está presente cuando censuramos nuestra palabra o cuando creemos que no tenemos nada que decir o qué aportar al mundo en el que estamos.

Decimos que “Cuentos para el encuentro” hace frente a este tipo de violencia, pues con las actividades que propone propicia mirar y escuchar a quienes nos rodean, abre espacios para expresarse y ser escuchado, para aprender de lo que es compartido, estas acciones generan diálogos, posibilitan mirar y escuchar lo que sucede a nuestro alrededor, imaginar otros horizontes y otros mundos, crearlos a través de la interacción con las demás personas que nos rodean. Como Colectivo Agua de Horchata encontramos en la narración oral una posibilidad de hacer frente a dichas violencias desde la intervención con las y los estudiantes dentro de diversos espacios en la Universidad.

A veces, la escuela se presenta como un espacio en el que sólo se va a estudiar, en el que hay poca interacción con otras personas, en el que poco conocemos de quienes nos rodean, o en el que hay poco lugar para expresarse, pensándola como parte de la cultura del silencio. Sin embargo, con esta experiencia, podemos ver y vivir que la Universidad también es un espacio para crear e imaginar, en donde, por lo menos en la UNAM, aún se permite la participación de estudiantes y trabajadores, participación que posibilita la apropiación de los espacios para convivir, reunirnos, dialogar, conocer y aprender de otras formas. La escuela también puede ser un espacio de libertad y ésta es la forma en la que nosotros la encontramos y la vivimos.

Por ello, describiría a “Cuentos para el encuentro” como un espacio de libertad, donde cada quien asiste por cuenta propia, donde se generan lazos con quienes asisten regularmente y con quienes se presentan en el escenario, por esto, es un lugar de encuentro, pues acerca a las personas, les permite conocerse y conocer mundos existentes e imaginarios.

Es un espacio donde se encuentran diferentes voces con distintas experiencias, edades y formas de concebir al mundo, donde a todas esas voces se les escucha y se les respeta, porque es un espacio construido por el gusto de compartir e interactuar, en donde cada quien se sabe partícipe de la sesión. Lo que posibilita construir relaciones horizontales entre participantes, generando confianza y acompañamiento.

De esta manera, brinda oportunidades para probar nuevas actividades, experimentar diversas emociones, de manera individual y colectiva, así, propicia reflexionar, aprender y ejercitar nuestra capacidad de escuchar, comprender, sentir, imaginar y sorprendernos a partir de los relatos narrados y las actividades compartidas. También puede ejercitar nuestra capacidad de expresarnos y comunicar un mensaje frente a público. Todas ellas son capacidades necesarias en el mundo en el que vivimos.

Colaborar en la gestión de “Cuentos para el encuentro” me ha permitido aprender que el agradecimiento es mutuo, pues el público agradece al Colectivo por organizar cada sesión y como Colectivo agradecemos que asistan al espacio, de esta manera pude mirar que las acciones, como la organización y la participación, son complementarias, igual que el hablar y el escuchar del diálogo.

He aprendido que trabajando en Colectivo se pueden lograr grandes “cosas”, pues así fue posible formar y dar continuidad a un espacio cultural, lo hemos conseguido acompañándonos y apoyándonos, recibiendo retroalimentación y reflexionando juntas. Trabajando en equipo he aprendido que nuestras ideas se pueden complementar, pues una da pie a otras, ninguna idea es más importante que otra, ya que sin una difícilmente surgirían otras.

He aprendido a no darme por vencida tras cualquier disgusto, sino a reflexionar, generar aprendizajes y seguir trabajando para que el proyecto continúe; que se requiere claridad con los tiempos que tenemos y con las responsabilidades que asumimos. Todo ello implica aprender constantemente a trabajar en equipo, aprender a escuchar otras ideas y a expresar las propias, a partir de ello, construir acuerdos para continuar trabajando. La constancia, la amistad, la sinceridad, el compromiso, la honestidad, la responsabilidad y el acompañamiento han sido parte fundamental del trabajo que hemos realizado a lo largo de más de cinco años como Colectivo Agua de Horchata, dedicando más de tres de ellos a la gestión de “Cuentos para el encuentro”.

Desde lo que he vivido, el espacio ha generado varios aprendizajes como organizar mi tiempo para hacer varias actividades al día antes de la sesión para gozar lo que se realiza ahí y en las reuniones que tenemos después. Me ha aportado seguridad para comunicar algún mensaje; he reconocido que todo lo que hacemos y decimos en el mundo incide en alguien, así que tenemos responsabilidades con lo que decimos, sobre todo si tenemos un micrófono enfrente. Me ha dado un lugar para expresarme e ir perdiendo los miedos a estar y hablar frente a público, así como a relacionarme con autoridades de las Facultades. Me ha brindado la posibilidad de formar lazos con diferentes personas, sobre todo, con el público que ha asistido de manera frecuente al espacio. Me ha permitido vislumbrar diferentes caminos por recorrer en la vida.

Sobre todo, me ha aportado amistad, acompañamiento y la experiencia de trabajar en un lugar donde la horizontalidad es uno de los pilares, mostrándome que sí es posible trabajar de otra manera en el mundo en el que estamos, pero que para ello se requiere reconocer que todo trabajo es importante.

Desde mi experiencia, narrar oralmente significa compartir las historias que nos conforman y nos significan, por ello cualquier persona puede hacerlo. Sin embargo, realizarla de manera artística requiere de formación teórica y práctica, no sólo en disciplinas artísticas, sino en cualquier ámbito que fortalezca las historias que queremos contar y la forma en la que queramos compartirlas. Asimismo, la narración oral, desde mi posicionamiento, significa tener un propósito al relatar historias ante una o más personas, aunado al contenido de las historias que debe tener una intencionalidad explícita o implícita, significa ser responsable del contenido que se narra y de sus posibles efectos, esto es, ser consciente de la responsabilidad social que tenemos como narradores. Todo ello implica leer, informarse, reflexionar, tratar de comprender el mundo en el que nos encontramos, imaginar, aprender a escuchar, probar diferentes formas de contar las historias y no dejar de sorprenderme, al igual que asumir un compromiso y responsabilidad con las historias, el público y el oficio. Significa ser autocrítica con el trabajo desempeñado por función.

Desde la narración oral y la gestión cultural en “Cuentos para el encuentro” se busca generar lugares dentro de la Universidad donde estudiantes, académicos, administrativos y público en general puedan distraerse de sus actividades cotidianas, escuchar historias de diferentes lugares, por tanto, diversas formas de ser, ver y estar en el mundo; apunta a hacer mirar que todas las personas tienen historias que contar, que merecen ser compartidas y escuchadas, con la posibilidad de generar interacciones en condiciones de horizontalidad entre público, narradores y gestores. Con la apertura a otras disciplinas artísticas vimos que también se cuentan historias, que forman parte de diversas formas de expresión que hemos encontrado como humanos y que, a su vez, cuando éstas se comparten también existe la posibilidad de generar diálogos cuando hay interacción constante entre quien(es) expresa(n) y quien(es) mira(n) y escucha(n).

Buscando respuestas a las preguntas planteadas que dieron paso a la construcción de esta investigación: ¿por qué un proyecto como “Cuentos para el encuentro” es educativo? y ¿qué elementos de la interculturalidad intervienen en un espacio como “Cuentos para el encuentro”?, a partir de las categorías construidas para interpretar y analizar la información recolectada: encuentro, expresión, escucha y confianza, y retomando la fundamentación del

proyecto de “Cuentos para el encuentro” donde lo nombramos como una acción cultural para el cambio al interior de la Universidad. Encontramos que los elementos educativos del espacio, desde las categorías de educación no formal en el tiempo libre en relación con la animación sociocultural, posibilitan en el público aprender a tomar decisiones sobre su tiempo, además de satisfacer necesidades de entretenimiento, distracción e interacción. Específicamente desde la animación sociocultural, la observamos durante las sesiones de primera vez, contracuento o micrófono abierto, cuando las personas que conforman el público, deciden compartir algo en el escenario, enfrentando el miedo a estar frente al público, dándose cuenta que tienen voz, que pueden expresarse con ella y ser escuchadas.

En ese sentido, “Cuentos para el encuentro” es un espacio de educación intercultural, pues propone como principio y forma de acción-participación ejes transversales de la interculturalidad: diálogo, expresión, escucha, confianza, acción y reflexión, pues proporciona un espacio para estar en libertad, compartir, desarrollar las capacidades de expresión y escucha. De esta forma, conocer otras perspectivas o formas de ver el mundo, brinda posibilidades para la sensibilización, la reflexión y el aprendizaje, además contribuye al conocimiento de sí mismo/a, complementando su formación humana, posibilitando transformar la forma de ver y estar en el mundo de las y los asistentes. Asimismo, crea interacciones con la posibilidad de generar lazos entre personas, modifica relaciones interpersonales y la relación que las y los estudiantes tienen con espacios de su Facultad.

Para continuar con los ejes de la interculturalidad, vemos que el diálogo ocurre cuando nos encontramos para expresar y escuchar, cuando tomamos el tiempo y la disposición para hacerlo. Como gestores y como narradores, el diálogo también ocurre cuando pensamos qué queremos compartir a quienes nos escucharán. En cada sesión en la que nos encontramos estamos pronunciando el mundo, pues todo lo que contamos, lo que decimos en el micrófono, lo que cantamos o recitamos tiene que ver con el momento de la vida en el que estamos y con lo que sucede en nuestro contexto, estos factores influyen en cómo vemos nuestra realidad, de ahí qué y cómo nos expresamos.

Asimismo, la reflexión y la acción las encontramos en quienes participan en el espacio, así como en las evaluaciones y decisiones que hemos tomado

como Colectivo para hacer que “Cuentos para el encuentro” se sostenga dentro de la Universidad, ya que lo miramos como un espacio necesario al interior de ella, ya que permite la expresión y el desarrollo o fortalecimiento de habilidades necesarias, como la expresión oral y la escucha, contribuyendo a la formación integral de la comunidad. De igual manera, reconocemos que la participación del público, así como la colaboración con narradores y administrativos de las Facultades han hecho posible que este proyecto permanezca por más de tres años en las instalaciones de la Universidad.

Por todos los comentarios recibidos, analizados y por los aprendizajes que “Cuentos para el encuentro” ha generado en las personas que se han involucrado de alguna manera con el espacio, resulta necesario contar con un lugar dentro de las Facultades y dentro de la Universidad que posibilite la distracción de las actividades cotidianas, que propicie la interacción, el diálogo y que abra puertas al conocimiento en formatos no académicos.

En el Colectivo Agua de Horchata, quienes fundamos y gestionamos “Cuentos para el encuentro”, pensamos que fomentando dichos principios o ejes de la interculturalidad entre las y los asistentes en cada una de las sesiones semanales, creamos procesos educativos que permiten transformar nuestras relaciones sociales en cada uno de los ámbitos en los que nos desenvolvemos para crear sociedades diferentes a las que vivimos. Debemos aclarar que estas acciones se han obtenido a través de los años, no es algo que se consiga en cada sesión, por eso ha sido un proceso constante.

Entrelazando lo que encontramos dentro del espacio “Cuentos para el encuentro” con la oralidad, la interculturalidad crítica y la decolonialidad, observamos que es a partir del encuentro, la interacción, la escucha y la expresión que se pueden llevar a cabo procesos formativos que posibilitan abrir panoramas, pensar, reflexionar, accionar y aprender. Recordemos que lo que aprendemos en un lugar podemos trasladarlo a otros espacios, así que los aprendizajes propiciados por “Cuentos para el encuentro” se pueden llevar a otros lugares, lo que puede significar escuchar y relacionarnos de otra forma con las personas que nos rodean, así como expresar lo que pensamos y sentimos enfrentando la cultura del silencio en la que fuimos formados, esto incluye aprender a confiar en lo que pensamos y sabemos para poder expresarlo, así estamos interviniendo ante las estructuras jerárquicas que

caracterizan el sistema mundo moderno colonial, esto nos posibilitará construir otros espacios y contextos para vivir de forma distinta a la actual.

Como mensaje para quien lee, quiero enfatizar que nuestra forma de pensar y nuestras acciones construyen la sociedad en la que vivimos, que pueden contribuir para mantener nuestra situación actual, para cambiarla o transformarla. Para reconocer hacia dónde vamos y hacia dónde queremos caminar, resulta necesario conocer nuestra historia y saber quiénes somos, tanto de manera individual como colectiva.

Esperando que todas las palabras aquí vertidas sean leídas por personas interesadas en sus ideas, en la experiencia, en la narración oral y en otras formas de educación, agradezco el tiempo que dedicaron a su lectura y las dejo a su disposición para continuar reflexionando, accionando y buscando los posibles cruces entre lo que pensamos, hacemos, estudiamos y lo que nos gusta hacer.

Bibliografía

- Alcántara Rojas, Berenice. "Palabras que se tocan, se envuelven y se alejan. La voz del "otro" en algunas obras en náhuatl de fray Bernardino de Sahagún". En Danna Levín Rojo y Federico Navarrete. *Indios, mestizos y españoles. Interculturalidad e historiografía en la Nueva España*. UAM-Azcapotzalco e Investigaciones Históricas-UNAM. México: 2007.
- Ander-Egg, Ezequiel. *¿Qué es la Animación Socio-Cultural?*. Espartaco. Córdoba: 2006.
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica. México: 1993.
- Arroyo Ortega, Adriana. "Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas". En María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina (coords). *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. CINDE. Universidad de Manizales, CLACSO y Abya Yala. Ecuador: 2016.
- Bartolomé, Miguel Alberto. *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. INI-Siglo XXI. México: 1997.
- Baker, Augusta y Ellin Greene. *Storytelling. Art and technique*. R. R. Bowker Company. New York: 1987.
- Barrientos, Katterine. *De la oralidad venimos, a la oralidad volvemos*. Revista Contante y Soñante. No. 24. Agosto-Noviembre: 2014.
- Bertely Busquets, María. "Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural". En María Bertely Busquets, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa (coords.). *Multiculturalismo y educación. 2002-2011*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). México: 2013.
- Boal, Augusto. *Teatro del oprimido. Teoría y práctica*. Trad. Graciela Schmilchuk. Nueva Imagen. México: 1980.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Trad. Marcos Mayer. Siglo XXI. Argentina: 2003.
- Castillo Ferreras, José. *El ocio como modelo para el trabajo. Una utopía realizable*. El Gallo Pitagórico. México: 2016.

- Castro-Gómez, Santiago. "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'". En Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires: 2000.
- Colom Cañellas, Antoni y Luis Núñez Cubero. *Teoría de la educación*. Síntesis. Madrid: 2005.
- Colombres, Adolfo. "Modernidad dominante y modernidades periféricas". En: Colombres, Adolfo (coord). *América Latina: el desafío del tercer milenio*. Del Sol. Buenos Aires: 1993.
- Cornejo Polar, Antonio. *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Centro de Estudios Literarios "Antonio Cornejo Polar" CELACP-Latinoamericana Editores. Lima, Perú-Berkeley, USA: 2003.
- Corredor, Oskar. "Cuentos y cuenteros en la U". *Vientos Universitarios. Periódico de la Red de Bienestar Universitario*. Zona Central. Santa Fe de Bogotá. No. 2. Octubre: 1997. Disponible en: http://www.academia.edu/9648690/Dos_textos_sobre_Narraci%C3%B3n_Oral_y_Universidad
- _____ "Diez Años en La Perola". En *El Cuadernillo*. Universidad Nacional de Colombia: 2001. Disponible en: <http://www.oocities.org/espanol/perolaun/LaPerolaHistoria.htm>
- _____ "Narración oral: ¿Qué veinte años no es nada?". En *Revista Teatros*. Publicación del sector teatral de Bogotá. No. 9. Mayo-junio: 2008. Disponible en: http://www.academia.edu/4243916/Narraci%C3%B3n_Oral_Qu%C3%A9_veinte_a%C3%B1os_no_es_nada
- Diario Oficial de la Federación. Acuerdo Número 286. Disponible en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_286.pdf
- Díaz Cíntora, Salvador. *Huehuetlahtolli. Libro Sexto del Códice Florentino*. Seminario de estudios para la Descolonización de México. UNAM. México: 1995. Disponible en: http://www.descolonizacion.unam.mx/pdf/publ_10.pdf
- Díaz-Polanco, Héctor. *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI. México: 2006.

- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene. *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP. México: 2011.
- Dirección General de Acreditación, Incorporación y Acreditación. *La estructura del sistema educativo mexicano*. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistem_aedumex09_01.pdf
- Dunlap Cather, Katherine. "El cuento en la educación". Trad. María Teresa Freyre y Eliseo Diego. En Lozada Guevara, Jesús (comp.) *El vuelo de la flecha. Teoría y técnica del Arte de narrar*. Babioca. La Habana: 2012.
- Dussel, Enrique. *1492, el encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Anthropos. Bogotá: 1992.
- Estermann, Josef. "Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes de la Filosofía Intercultural". En Mora, David (dir.). *Interculturalidad crítica y descolonización*. Instituto Internacional de Integración Andrés Bello. Bolivia: 2009.
- Eudave Eusebio, Itzá. *A imagen y semejanza. La colonización del ser y el saber indígenas en la "Historia general de la Nueva España"*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México. México: 2017.
- _____ "Encubrimiento y Colonialidad del pensamiento indígena en narrativas del siglo XVI. En José Guadalupe Gandarilla (coord.). *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la Modernidad*. Akal. México: 2016.
- _____ *Tlazohtéotl: Entre el amor y la inmundicia. La colonización de la palabra y los símbolos del México Antiguo*. Coordinación de Humanidades-UNAM. México: 2013.
- Federici, Silvia. *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta limón. Buenos Aires: 2010.

Fornet-Betancourt, Raúl. *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de Interculturalidad*. Consorcio Intercultural, Instituto de la Cooperación Internacional/Asociación Alemana para la Educación de Adultos (IIZ/DVV), Ayuda en Acción, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). México: 2004.

Freire, Paulo. "La educación para una transformación radical de la sociedad: un aprendizaje político". En Osvaldo Dubini (coord.) *Una educación para el desarrollo. La animación sociocultural*. ICSA/HVMANITAS. Buenos Aires: 1989.

_____, *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México: 2017.

Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Trad. Elsa Cecilia Frost. Siglo XXI. México: 2001.

Garzón Céspedes, Francisco. "Oralidad, narración oral y narración oral escénica". En *Latin America Theatre Review*. Vol. 29. No. 1: 1995. Disponible en: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Oralidad_narracion_oral_y_narracion_oral_escenica.pdf

Gómez Sollano, Marcela. "Teoría, conocimiento y formación. Una aproximación epistemológica al campo pedagógico". En Alicia de Alba (coord.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Plaza y Valdés. México: 2000.

González Apodaca, Érica. "Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas de las Américas". En *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*. Núm. 9. Julio-diciembre: 2009. Disponible en: https://www.uv.mx/cpue/num9/opinion/completos/gonzalez_multiculturalismo.pdf

Grosfoguel, Ramón. *La Descolonización de la Economía Política y los Estudios Postcoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad global*. Tabula Rasa. No. 4. Bogotá. Enero-Junio: 2006. Disponible en: <http://dev.revistatabularasa.org/numero-4/grosfoguel.pdf>

Grundy, Shirley. *Producto o praxis del curriculum*. Morata. Madrid: 1998.

Gvirtz, Silvina, Silvia Grinberg y Victoria Abregú. *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Aique. Buenos Aires: 2008.

Jara Holliday, Oscar. *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Disponible en: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf

Jiménez García, Marco. "La escuela como dispositivo de poder". En Alicia de Alba (coord.). *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Plaza y Valdés. México: 2000.

Klor de Alva, Jorge. "El discurso nahua y la apropiación de lo europeo". En Miguel León-Portilla, Manuel Gutiérrez Estévez, Gary Gossen, Jorge Klor de Alva (eds.). *De Palabra y Obra en el Nuevo Mundo. Vol. 1, Imágenes interétnicas*. Siglo XXI. Madrid: 1992.

Lander, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO. Buenos Aires: 2000

León-Portilla, Miguel. *El destino de la palabra. De la oralidad y los códigos mesoamericanos a la escritura alfabética*. El Colegio Nacional-Fondo de Cultura Económica. México: 1997.

Lenkersdorf, Carlos. *Filosofar en clave tojolabal*. Porrúa. México: 2001.

_____. *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdés. México: 2008.

Lienhard, Martin. *La voz y su huella*. Casa Juan Pablos. México: 2003.

_____. "Oralidad". En *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. Centro de Estudios Literarios "Antonio Cornejo Polar"- CELAP. Año 20. No. 40: 1994. Disponible en: <http://documents.tips/documents/oralidad-por-m-lienhard-1pdf.html>.

Lineamientos para la instrumentación, seguimiento y evaluación de los Proyectos del Plan de desarrollo institucional. Disponible en: http://www.ingenieria.unam.mx/pdf/Documentos_Normativos_actualizado2015_web.pdf

Lugones, María. "Colonialidad y género". En *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en AbyaYala*. Yuderkys Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal, Karina Ochoa Muñoz (Editoras). Popayán-Editorial Universidad del Cauca. Colombia: 2014.

Maldonado, Alma. "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial". En *Revista Perfiles Educativos*. Núm. 87. Enero-marzo: 2000. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208704.pdf>

Mato, Daniel. *El arte de narrar y la noción de literatura oral. Protopanorama Intercultural y Problemas Epistemológicos*. Universidad Central de Venezuela. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Caracas: 1995.

_____. "Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas". *Revista ALCEU*. Vol. 6. No. 11. Julio-diciembre: 2005. Disponible en: http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu_n11_Mato.pdf

Mignolo, Walter. "El Desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial". En Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter Mignolo. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Del Signo. Buenos Aires: 2006.

_____. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa. España: 2007.

Monclús Estella, Antonio. *Educación y cruce de culturas*. Fondo de Cultura Económica. México: 2004.

Montemayor, Carlos. *Arte y trama en el cuento indígena*. Fondo de cultura económica. México: 1998.

Navarrete Linares, Federico. *Los Pueblos Indígenas de México. Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas (CDI). México: 2008. Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/monografia_nacional_pueblos_indigenas_mexico.pdf.

_____. *Hacia otra historia de América. Nuevas miradas sobre el cambio cultural y las relaciones interétnicas*. Instituto de Investigaciones Históricas. Universidad Nacional Autónoma de México. México: 2015.

Núñez Cubero, Luis y Clara Romero Pérez. *Pensar la educación. Conceptos y Opciones fundamentales*. Pirámide. Madrid: 2003.

Olivé, León, "Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica". En León Olivé, Boaventura de Sousa Santos, Cecilia Salazar de la Torre, et. al. *Pluralismo epistemológico*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Muela del Diablo y CIDES-UMSA. Bolivia: 2009.

Ong, Walter. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Trad. Angélica Scherp. Fondo de Cultura Económica. México: 2013.

- Paín, Abraham. *Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Nueva visión. Buenos Aires: 2000.
- Pastor Homs, María Inmaculada. "Orígenes y evolución del concepto de educación no formal". *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX. No. 220. Septiembre-diciembre: 2001.
- Pastoriza de Etchebarne, Dora. *El arte de narrar. Un oficio olvidado*. Guadalupe. Buenos Aires: 1975.
- Puig Rovira, Josep y Jaume Trilla. *La pedagogía del ocio*. Trad. Francisca Trepal. Laertes. Barcelona: 1987.
- Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Edgardo Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires: 2000.
- Santander Guerrero, Fernando Arnulfo. *Teoría y práctica del currículum a partir de tres enfoques epistemológicos*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. México: 2016.
- Reglamento de la Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: <http://www.abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/149.pdf>
- Rey Briones, Antonio del. *El cuento tradicional*. Akal. Madrid: 2007.
- Rueda, Carolina. Entrevista realizada por Javier Lozano y Daniel Rodríguez. El día 18 de febrero de 2015 en Bogotá. Colombia. Lozano, Javier. Audiosletucompartidas – Invitación para colaborar. Mensaje para Zanya Echeverría. 1 de julio de 2017. [correo electrónico].
- _____. "Escena y palabras. Colombia y el retorno a los caminos". *Asociación de Profesionales de la Narración Oral en España (AEDA)*. Boletín 35. Septiembre: 2015. Disponible en: <http://narracionoral.es/index.php/es/documentos/articulos-y-entrevistas/articulos-seleccionados/970-escena-y-palabras-colombia-y-el-retorno-a-los-caminos>
- Ruiz Bañuls, Mónica. *El huehuetlatolli como discurso sincrético en el proceso evangelizador novohispano del siglo XVI*. Bulzoni Editore y Universidad de Alicante. Italia: 2009.
- Sarramona, Jaume. *Teoría de la educación*. Ariel. Barcelona: 2000.

Schmelkes, Sylvia. "Educación para un México intercultural". *Revista electrónica Sinéctica*. Núm. 40. Enero-junio: 2013. p. 5. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>

_____. "Interculturalidad, democracia y formación valoral en México". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 11. No. 2: 2009. p. 3. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/233>

Secretaría de Educación Pública. *La estructura del sistema educativo mexicano*. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Acreditación. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistem_aedumex09_01.pdf. p. 9

Secretaría de Educación Pública. Regulación de la educación en materia federal. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_I_La_Regulacion#.VqVJhJrhAdA

Sepúlveda Cossio, Karla Verónica. "Escuela de cuentería y oralidad de Medellín". *Asociación de Profesionales de la Narración Oral en España (AEDA)*. Octubre: 2013. Disponible en: <http://narracionoral.es/index.php/es/documentos/articulos-y-entrevistas/articulos-seleccionados/381-escuela-de-cuenteria-y-oralidad-de-medellin>

Solano Alpízar, José. "Algunas consideraciones en torno a los cambios experimentados por el concepto de educación en el discurso educativo para América Latina durante la segunda mitad del siglo XX". En Alicia de Alba (coord.). *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Plaza y Valdés. México: 2000.

Solodkow, David Mauricio. "Fray Bernardino de Sahagún y la paradoja etnográfica: ¿Erradicación cultural o conservación etnográfica?". En *The Colorado Review of Hispanic Studies*. Vol. 8: 2010.

Torres, Iván. *La narración oral en Colombia. Rastros del pasado y retos actuales*. Disponible en: <http://www.bandavisual.org/docs/hector/la%20narraci%F3n%20oral.pdf>

Torres, Norma. "El matrimonio de la narración oral en México y las instituciones gubernamentales". *Asociación de Profesionales de la Narración Oral en España (AEDA)*. Disponible en: <http://narracionoral.es/index.php/es/documentos/articulos-y-entrevistas/articulos-seleccionados/1235-el-matrimonio-de-la-narracion-oral-en-mexico-y-las-instituciones-gubernamentales>.

- Trilla, Jaume. *La educación fuera de la escuela*. Ariel. Barcelona: 1993.
- UNESCO. Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. 2005. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- _____. Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. París: 2006. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- _____. Historia de la Organización. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>
- Urién, Héctor. “Colombia: el lugar donde anidan las palabras aladas”. *Asociación de Profesionales de la Narración Oral en España (AEDA)*. Boletín no. 35. Septiembre: 2015. Disponible en: <http://narracionoral.es/index.php/es/documentos/boletines-y-noticias/boletines/969-boletin-n-35-sept15>
- Villa Zapata, Jorge Ambrosio (Jota Villaza). “La cuentería: el nuevo viejo arte escénico”. En *Red Internacional de Cuentacuentos (RIC)*. Disponible en: <http://www.cuentacuentos.eu/teorica/articulos/JotaVillazaLaCuenteria.htm>
- Wallerstein, Immanuel. *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Siglo XXI. México: 2005.
- Walsh, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Abya Yala. Ecuador: 2009.
- _____. “Estudios (inter)culturales en clave de-colonial”. En *Revista Tabula Rasa*. No. 12. Enero-junio: 2010a. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n12/n12a13.pdf>
- _____. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Bolivia: 2010b.
- _____. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo 1. Abya-Yala. Quito: 2013.

Anexos

Fotos de las primeras presentaciones en la explanada del mercado de la Colonia Miguel Hidalgo, Delegación Tláhuac.



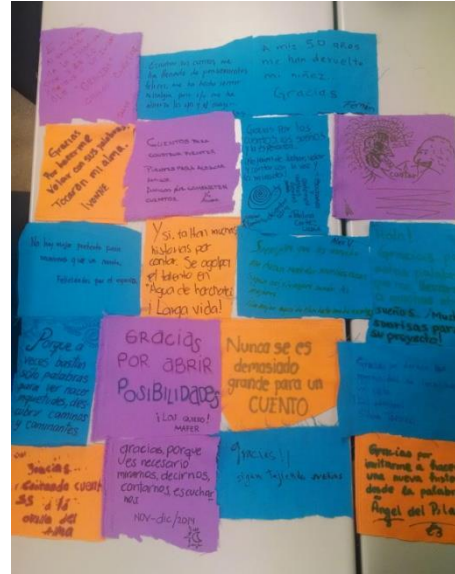
Fotos de la prueba piloto de “Cuentos para el encuentro”



Inauguración
con Aldo
Méndez



Cierre de la segunda sesión



Primeras Telitas

“Cuentos para el encuentro” en la Facultad de Filosofía y Letras



Colectivo Agua de Horchata contando en la primera temporada.



Día de “Primera vez” en la primera temporada.



Cierre de sesión con Francisco Larrea “Larry”.

Primera temporada



Ángel del Pilar Colín y Víctor Arjona de Cuentos Grandes para Calcetines Pequeños. Segunda temporada de “Cuentos para el encuentro”



Carlos Almonaci contando en el día de “Primera vez”. Segunda temporada de “Cuentos para el encuentro”

Participantes del día de “Primera vez” en la segunda temporada.



Convivencia al finalizar “Contando con todas las voces” en el cierre de la segunda temporada.



Colectivo Agua de Horchata con la "Manta de las Historias" hecha con las telitas escritas por público y narradores que participaron en "Cuentos para el encuentro".

Fernanda Garza contando un cuento en la Fuente del Ágora haciendo difusión al espacio. Tercera temporada.



Participación en el día de contracuento o "Día Mágico".

Cuarta temporada de "Cuentos para el encuentro"

Camila Camacho, narradora de Medellín, Colombia, contando en el Jardín Rosario Castellanos. Cuarta temporada.





Paty Martos contando con Kamishibai.



Participantes del día de "Primera vez".

Cuarta temporada

"Cuentos para el encuentro" en la Facultad de Ingeniería



Inauguración con Ángel del Pilar de Cuentos Grandes para Calcetines Pequeños y el público.

Tercera temporada

"El Clan" quienes se hicieron cargo de dos sesiones en la Facultad de Ingeniería.

Tercera temporada de "Cuentos para el encuentro".





Arturo Campos y
Helena Garcés contando en
la quinta temporada de
“Cuentos para el encuentro”

“Contando y jugando”,
sesión por el día del niño.
Quinta temporada.



Colectivo Xanthopan,
conformado por maestros de
educación básica y narradores
orales de Oaxaca.
Participantes de la sexta
temporada.



Participaciones de la séptima temporada de “Cuentos para el encuentro”:
“Que suenen todas las artes”

Sesión de “Tarde entre cuerdas”



“Pepe Vintage”

“Carlos Paz Música”



Kurubi Percusión



Participantes del "Slam Poético"



Participantes en la sesión de Micrófono Abierto



Tardes de Narración oral



Cierre de la séptima temporada con "Epístola"

